

SOLANGE SANTANA GUIMARÃES MORAIS
LÍGIA VANESSA PENHA OLIVEIRA

ORGANIZAÇÃO

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Discursos literários e linguísticos
ampliando práticas leitoras*

VOLUME 2



EDITORA UEMA

TEPPAS

Ensino de Língua Portuguesa:
*Discursos literários e linguísticos ampliando
práticas leitoras*

V.2

Solange Santana Guimarães Morais e Ligia Vanessa Penha Oliveira
Organizadoras

E59 Ensino de língua portuguesa: discursos literários e
linguísticos ampliando práticas leitoras / Solange Santana
Guimarães Moraes, Lígia Vanessa Penha Oliveira (Org.). –
Maranhão: UEMA, 2022.

236 p.: il; pdf

ISBN: 978-85-8227-282-4 (volume 2)

1 Linguística 2 Literatura 3 Linguagem – ensino
I Título II Universidade Estadual do Maranhão III Moraes,
Solange Santana Guimarães IV Oliveira, Vanessa Penha.

CDD 410

Arlete Ferreira da Silva – Bibliotecária / CRB 1493

CONSELHO EDITORIAL

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel Cesar Pires de Assis

Emanoel Gomes de Moura

Fabíola Oliveira Aguiar

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcelo Cheche Galves

Marcos Aurélio Saquet

Maria Medianeira de Souza

Maria Claudene Barros

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

ARTE DA CAPA

@clarocaos

DIAGRAMAÇÃO E FORMATAÇÃO

Ligia Vanessa Penha Oliveira

Oriel Wandrass Costa da Silva

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	8
PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA ALTERNATIVA OTIMIZADORA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
<i>Elpides Vieira da Rocha Neto</i> <i>Elizeu Arruda de Sousa</i>	
A FONÉTICA E A FONOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	28
<i>Israel Pessoa da Silva</i> <i>Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim</i>	
ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO MOVIMENTO NEGRO EM CAXIAS-MA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA	42
<i>Domingos Vieira dos Santos Júnior</i> <i>Kerleiane de Sousa Oliveira</i>	
A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA PARA OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	59
<i>Priscila Danielle da Rocha Lira Carneiro</i> <i>Francisca Maria de Figuerêdo Lima</i>	
O POSICIONAMENTO DISCURSIVO NA LETRA DA MÚSICA APESAR DE VOCÊ, DE CHICO BUARQUE	74
<i>Maria de Jesus Santos</i> <i>Antônio Luiz Alencar Miranda</i>	
A FAMÍLIA DO ALUNO SURDO: RESISTÊNCIAS CULTURAIS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LIBRAS	85
<i>Ariany Castro da Silva</i> <i>Erlinda Maria Bittencourt</i>	
PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO	102
<i>Brenda dos Santos Silva</i> <i>Antonia Miramar Alves Silva Almada Lima</i>	
LIVRO PARADIDÁTICO: UM AUXÍLIO AO LIVRO DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II	118
<i>Ivana Evangelista Gaído</i> <i>Lígia Vanessa Penha Oliveira</i>	
OS STICKERS NA COMUNICAÇÃO VIA WHATSAPP: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA	134
<i>Geovana Lima Costa de Souza</i> <i>Antonio Luiz Alencar Miranda</i>	
DINAMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO REMOTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA MOTIVAR O ALUNO	146
<i>Eldack Carvalho Cruz</i> <i>Marinalva Aguiar Teixeira</i>	
O OLHAR INTERTEXTUAL NAS CAPAS DA REVISTA DE LETRAS - JUÇARA	159
<i>Sandy Karoliny Nascimento Barros</i> <i>Layana Kelly Pereira de Holanda</i>	

ESCRITA LITERÁRIA E REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO CONTO “DUAS MARGENS”, DE RINALDO DE FERNANDES	174
<i>Sandra Maria Araújo de Oliveira Sousa</i> <i>Emanoel Pires</i>	
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II.	198
<i>Fernanda da Maia Castelo Branco</i> <i>Solange Santana Guimarães Moraes</i>	
PIRATAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA PROPOSTA DE LEITURA	216
<i>Glaucia Mendes da Silva Costa</i> <i>Francisca Maria Figueiredo Lima</i>	
OS AUTORES	232
A ORGANIZAÇÃO	236

PREFÁCIO

A Universidade Estadual do Maranhão-UEMA tem procurado firmar-se como um Centro regional de excelência universitária. Desde o início do seu processo de interiorização nos idos da década de 1990, com a criação de novos Centros e a subsequente ampliação dos processos de informatização, o que se tem verificado é uma expansão sem que a qualidade da produção acadêmica fosse comprometida. Todos os novos Centros e os já consolidados se integram no esforço sistêmico-institucional de fazer valer a tríade universitária Ensino, Pesquisa e Extensão. Registre-se que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação-PPG-UEMA tem mediado estas transformações institucionais. Neste mesmo sentido têm se voltado os planejamentos e as **ações** do Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC/UEMA, com seus Departamentos e Cursos.

O corpo docente do Departamento de Letras do CESC vem, ao longo das últimas décadas, buscando promover **ações** que expressem o potencial dos alunos e ex-alunos da instituição. Dentre tais **ações**, evidenciam-se os eventos acadêmicos, as produções científicas, como também as pesquisas, as quais, muitas delas, resultam em projetos para ingresso dos discentes na pós-graduação. Pensando em promover aos egressos a continuidade dos estudos, instalou-se, em 2001, a primeira turma de especialização na área de Letras em Caxias, expandindo-se, posteriormente, para os Centros de Presidente Dutra e Codó, a fim de atender a uma demanda reprimida da região e que, possivelmente, na ocasião, não teria possibilidade de deslocamento. Dessa forma, o CESC/UEMA, por meio do Departamento de Letras, vem cumprindo, entre várias, mais uma das suas funções sociais: socializar o saber, tornando-o mais próximo da comunidade.

O curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, instalado no início de 2020, tornou-se um desafio para todos os envolvidos, uma vez que, com o advento da *Covid-19*, todos precisaram se adaptar a modalidade de ensino *online*, o que foi possível, graças ao engajamento de alunos e professores, fato observado pelas pesquisas inseridas nesta obra, produções resultantes dos estudos dos alunos. Obra essa que traz uma variedade de discussões sobre práticas pedagógicas, análises literárias, linguagem e ensino, textos que enriquecem o debate no meio acadêmico dado a multiplicidade de artigos produzidos que, ao se encontrarem organizados neste *e-book*, tornam-se de domínio público e a serviço da comunidade escolar.

A título de reconhecimento há que se registrar os nomes dos professores e das professoras, sem os/as quais os curso e este *e-book* não teriam se concretizados: Prof. Dr. Antônio Luiz Alencar Miranda, Profa. Esp. Antonia Miramar Alves Silva Almada Lima, Prof. Dr. Emanuel César Pires de Assis, Prof. Dr. Elizeu Arruda de Sousa, Profa. Me. Erlinda Maria Bittencourt, Profa. Me. Francisca Maria de Figuerêdo Lima, Profa. Me. Kerleiane de Sousa Oliveira, Profa. Me. Layana Kelly Pereira de Holanda, Profa. Me. Lúgia Vanessa Penha Oliveira (Organizadora do *e-book*), Profa. Dra. Marinalva Aguiar Teixeira Rocha, Profa. Dra. Mariangela Santana Guimarães Santos, Profa. Dra. Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim e Profa. Dra. Solange Santana Guimarães Morais (Coordenadora do Curso e Organizadora do *e-book*).

Organizado sob a perspectiva de valorizar as contribuições dos egressos do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, este livro serve como material que reforça a esperança de que a Pesquisa é a força que sustenta o Ensino, ilumina o corpo docente e discente, alimenta a alma e, sobretudo, diversifica e propaga o saber científico.

Prof. Me. Francinaldo de Jesus Morais (SEDUC-MA)
Profa. Dra. Marinalva Aguiar Teixeira Rocha (CESC-UEMA)

APRESENTAÇÃO

O volume 2 do E-book *Ensino de Língua Portuguesa: Discursos literários e linguísticos ampliando práticas leitoras*, contém 14 (catorze) textos, dentro dos quais múltiplas facetas circundantes ao processo de ensino de língua portuguesa se fazem presentes. Nesse ínterim, o curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, vinculado ao Departamento de Letras do CESC-UEMA, apresenta aos leitores e leitoras diversos textos que trazem à tona pensamentos e reflexões, tais como, por exemplo, práticas de letramento, fonética e fonologia, análise discursiva, ensino de Libras, recursos comunicativos adotados pelas redes sociais, escrita literária, dentre outros aspectos que se fizeram objetos de discussão ao longo dos artigos produzidos pelos alunos que, agora se materializa em capítulos desta obra de suma relevância para futuros pesquisadores e agraciadores do Ensino de Língua Portuguesa e seus desdobramentos. Nesse sentido, os parágrafos seguintes constituem uma síntese de cada artigo que integra este livro.

Em *Práticas de letramento: uma alternativa otimizadora do ensino de Língua Portuguesa*, os autores Elpides Vieira da Rocha Neto e Elizeu Arruda de Sousa objetivam demonstrar a pertinência do uso das práticas de letramento na otimização do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. As reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores repousam nas questões inerentes à relação estabelecida entre aluno e professor, pois, segundo Rocha Neto e Sousa, se de um lado, os discentes apresentam dificuldades no que tange à compreensão dos conteúdos curriculares; do outro, os professores, às vezes, não conseguem se fazer entender quanto à explanação conteudista. Assim, sem culpabilizar as partes, intenciona-se sugerir metodologias que possam contribuir para minimizar tais problemas, destacando, dentre elas, o letramento como mecanismo dinâmico, eficaz e otimizador do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Israel Pessoa da Silva e Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim, no texto *A Fonética e Fonologia e sua importância no processo de alfabetização*, tecem discussões a partir de reflexões teóricas e críticas acerca das dificuldades apresentadas quanto à aprendizagem da língua, em suas perspectivas de escrita e leitura e, conseqüentemente, em relação à alfabetização, e também, como essas duas áreas de conhecimento, enquanto ramos da Linguística, podem contribuir para que os alunos sejam alfabetizados, efetivamente. Fato que, segundo os autores, repousa na formação do professor, enquanto mediador do ensino e da aprendizagem dentro do espaço escolar.

O artigo *Análise de gêneros discursivos no movimento negro em Caxias-MA, na perspectiva da Análise do Discurso Crítica*, autoria de Domingos Vieira dos Santos Júnior e Kerleiane de Sousa Oliveira, objetiva analisar os gêneros discursivos inerentes ao movimento negro produzidos na Princesa do Sertão, de modo a identificar quais aspectos políticos, sociais, ideológicos e identitários estão presentes em textos escritos e orais, e como tais questões podem ser consideradas como mecanismos de resistência e (re)construção da identidade. Para tanto, as discussões empreendidas são embasadas na perspectiva teórica proposta pela Análise do Discurso Crítica.

As pesquisadoras Priscila Danielle da Rocha Lira Carneiro e Francisca Maria de Figuerêdo Lima, no trabalho *A consciência fonológica e sua importância no desenvolvimento da leitura e escrita para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental*, discorrem sobre o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com alunos do Ensino Fundamental, 6º ano, por meio do despertar da consciência fonológica. As autoras investigam, assim, como esse fenômeno contribui para que os alunos obtenham êxito na leitura e escrita, como atividades inerentes e indispensáveis no decurso do processo de aprendizagem.

“Apesar de você”, canção de Chico Buarque é objeto de análise dos pesquisadores Maria de Jesus Santos e Antonio Luiz Alencar Miranda, no texto *O posicionamento discursivo na letra da música Apesar de você, de Chico Buarque*. O cantor, compositor e escritor Chico Buarque experienciou momentos de censura e privação da liberdade de expressão durante o regime militar. Assim como outros artistas, Buarque valeu-se da arte para expressar sua indignação frente às opressões do governo. É tomando com base esse contexto, fundo para a criação da canção “Apesar de você”, que os autores Santos e Miranda objetivam analisar o posicionamento discursivo inscrito na letra dessa composição musical, de modo a trazer à tona os sujeitos abandonados e oprimidos social e politicamente naquela época, bem como identificar as estratégias discursivas que possibilitaram a denúncia das angústias, as misérias sociais e a violência como consequências da Ditadura, sem que fossem mais uma vez censurados.

Já no artigo *A família do aluno surdo: resistências culturais e dificuldades de aprendizagem no ensino da LIBRAS*, as pesquisadoras Ariany Castro da Silva e Erlinda Maria Bittencourt objetivam relatar as interfaces da família na aprendizagem do aluno surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com base na análise de estudos bibliográficos. As autoras partem do princípio de que a relação entre família e escola favorece no processo de ensino e aprendizagem, bem como de socialização do portador

de surdez. Segundo as pesquisadoras, as análises demonstraram a necessidade de igualdade no trato com a criança especial desde o seio familiar, de modo a potencializar o ato comunicativo e integrador, também, no ambiente escolar, de maneira que o aluno surdo se sinta motivado a ir e permanecer na escola, dando prosseguimento aos seus estudos.

Presença da Variação linguística no Livro Didático é o título do trabalho proposto pelas articulistas Brenda dos Santos Silva e Antonia Miramar Alves Almada Lima. No texto, as autoras tecem reflexões acerca do livro didático enquanto ferramenta didático-metodológica que auxilia no processo de ensino e aprendizagem e que, às vezes, aborda de maneira fragmentada as questões atinentes à realidade do aluno, assim como o próprio conteúdo. Assim sendo, Silva e Lima objetivam discorrer a despeito da abordagem da variação linguística no livro didático, de modo a tornar a experiência em sala de aula mais significativa, tendo o aluno como sujeito produtor do discurso.

Ivana Evangelista Gaído e Ligia Vanessa Penha Oliveira, no artigo *Livro paradidático: um auxílio ao livro didático para a prática do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II*, têm como objetivo a tessitura de discussões sobre a utilização dos paradidáticos no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que é oportuno auxiliar os professores no decurso da mediação, no que tange à formação leitora dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. As pesquisadoras defendem que, uma vez incorporados ao cotidiano da sala de aula, os paradidáticos tendem a se constituir em um recurso eficaz e eficiente, enquanto mecanismos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

Os Stickers na comunicação via WhatsApp: uma abordagem Semiótica é o título do trabalho elaborado pelos articulistas Geovana Lima Costa de Souza e Antonio Luiz Alencar Miranda. No texto em tela, os autores objetivam explicar e analisar os stickers, ancorando-se nas categorias semióticas do filósofo e semioticista americano, Charles Sanders Peirce. Parte-se do princípio de que a comunicação visual se torna cada vez mais utilizada pelas redes sociais, facilitando o processo comunicativo e interativo, como, por exemplo, os stickers, recursos encontrados na rede social WhatsApp e, por sua vez, muito adotado como elemento de expressão de ideias e pensamentos, dada a demanda de significados que comporta.

O trabalho intitulado *Dinamização das práticas de leitura literária no ensino remoto da educação básica: estratégias para motivar o aluno*, autoria de Eldack Carvalho Cruz e Marinalva Aguiar Teixeira Rocha, objetiva refletir acerca da importância da leitura literária

no ensino remoto, com vistas a motivar os alunos dentro do ambiente escolar, convidando-os à participação e interação no decurso das aulas. Para os autores, o contexto pandêmico trouxe inúmeros desafios, dentre eles, despertar o interesse dos discentes durante as aulas remotas é uma barreira a vencer a cada encontro virtual, sem contato físico, sem olho no olho. Assim, a leitura literária se apresenta como recurso didático-metodológico com este fim: motivar os alunos, dado o valor polissêmico que o constitui, possibilitando ao leitor, a construção de significados quando no contato com o texto literário.

As capas da revista organizada pelo Departamento de Letras do CESC-UEMA foram objeto de estudos das pesquisadoras Sandy Karoline Nascimento Barros e Layana Kelly Pereira de Holanda, no texto *Um olhar intertextual nas capas da Revista de Letras – Juçara*. Na tessitura textual desenvolvida pelas autoras o objetivo foi analisar as marcas intertextuais em meios não-verbais presentes nas capas da Revista Juçara, bem como identificar as relações entre os textos e referências estabelecidas entre si, a fim de verificar a importância dessas marcas em relação à temática proposta, por meio de uma abordagem teórica ancorada nos fundamentos da Linguística Textual.

Em *Escrita literária e representações da violência no conto “Duas margens”*, de Rinaldo de Fernandes, as autoras Sandra Maria Araújo de Oliveira Sousa e Emanuel Cesar Pires de Assis objetivam investigar e analisar a representação da violência no conto supracitado, que integra o livro *Contos Cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea*, composto por quarenta e sete (47) textos, dentre os quais destaca-se o narrativa “Duas margens”, cuja temática central é a violência. Partindo de reflexões teórico-críticas, os articulistas discorrem sobre a literatura e como essa aborda as questões atinentes à realidade dos sujeitos, problematizando tais questões, despertando, no leitor a reflexão crítica a despeito dos problemas sociais, de natureza diversas.

Em *A importância do letramento literário na formação do aluno leitor no Ensino Fundamental II*, as autoras Fernanda da Maia Castelo Branco e Solange Santana Guimarães Moraes discutem acerca da relação entre leitura, literatura e sala de aula, tendo em vista que, a leitura literária na ambiência escolar ainda cumpre, em sua maior parte, uma função didática, em que a descoberta do prazer e da fruição decorrentes do contato com o texto e a realidade da obra literária ainda é pouco explorada. Nesse sentido, partindo de reflexões teórico-críticas a despeito das questões salientadas acima, as pesquisadoras objetivam evidenciar a importância do letramento literário na formação crítica de leitores sobre as demandas atinentes à sua realidade. Outro aspecto discutido

refere-se acerca da necessidade de se pensar e desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o gosto pela leitura do texto literário, tornando-o um recurso auxiliador do/no processo e ensino e aprendizagem, de maneira que o contato do aluno com a literatura não seja apenas possibilitado pelo livro didático.

Glaucia Mendes da Silva Costa e Francisca Maria Figueiredo Lima, em *Piratas na Literatura infanto-juvenil: uma proposta de leitura*, propõem-se a observar as características arquetípicas do personagem pirata nas obras: *A ilha do Tesouro (1883)*, de Robert Louis Steverson, e *Peter Pan (1904)*, de Sir James Matthew, tendo em vista que ambas as narrativas podem auxiliar na fixação da imagem desses vilões carregados de estereótipos no imaginário coletivo. Outra proposta apresentada pelas articulistas é despertar o gosto pela leitura literária no espaço escolar, a partir de textos que coadunam fantasia e realidade, através dos fatos históricos elencados na diegese.

Por fim, a apresentação sintetizada dos artigos que compõem o livro *Ensino de Língua Portuguesa: Discursos literários e linguísticos ampliando práticas leitoras, volume 2*, ora desenvolvida, evidencia a pluralidade de questões envoltas e inerentes ao processo de ensino da Língua Portuguesa, haja vista coadunar discursos literários e linguísticos múltiplos, com foco à ampliação das práticas de leitura e escrita como atividades essenciais ao desenvolvimento reflexivo, teórico e crítico da comunidade discente em diferentes esferas do ensino, pois são instrumentos que otimizam e transformam positivamente todos os processos que estruturam a prática docente dentro e fora da ambiência escolar.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA ALTERNATIVA OTIMIZADORA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elpides Vieira da Rocha Neto
Elizeu Arruda de Sousa

Introdução

O presente estudo tem o fim de demonstrar a pertinência do uso das práticas de letramento na otimização do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, bem como propor sugestões metodológicas com o uso de ações alicerçadas no letramento no âmbito escolar. Para atingir os objetivos esperados, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica e para sua execução foram consultados artigos científicos físicos e online, livros impressos, teses e dissertações que abordam o tema metodologia do ensino de Língua Portuguesa, letramento e práticas de ensino de língua.

Na bibliografia consultada, foram encontrados um bom número de trabalhos que abordam o letramento e os processos metodológicos no ensino de Língua Portuguesa, caso do artigo científico *Concepções basilares e Práticas Docentes em aulas de Língua Portuguesa* de Maria Thereza Tedesco Vilar do Abreu (2020), em que a autora discorre sobre os resultados do ensino praticado no Brasil atualmente e apresenta a questão metodológica como hipótese a ser considerada no intuito de enfrentar os desafios persistentes na educação brasileira, em especial no ensino de Língua Portuguesa.

Outro trabalho a que recorremos para a fundamentação teórica foi o artigo *As quatro práticas do ensino da Língua Portuguesa*, de Lígia Klein, organizadora do livro *Prática educativa da Língua Portuguesa* (2009). O artigo coloca quatro práticas a serem postas em ação nas aulas de Língua Portuguesa: a importância da leitura, interpretação e produção de textos (orais ou escritos), a análise linguística de textos e a execução de atividades de sistematização de conteúdos específicos.

Também a fim de demonstrar a eficácia da prática do letramento nas aulas de Língua Portuguesa, foram consultadas as obras *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares (1998) e *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*, de Renata Souza e Rildo Cosson (2011), ambos os livros discorrem sobre a prática do letramento e sua efetividade na sala de aula.

Foram consultados também autores como Irandé Antunes (2003), (2009) e (2017), Azeredo (2018) e Geraldi (1997) no intuito de apresentar o cenário do ensino de Português

praticado no Brasil, bem como as práticas possíveis de serem seguidas no sentido de uma otimização do cenário do ensino de Português presente no país.

Levando em conta o atual cenário do ensino de Língua Portuguesa, o estudo acerca da temática aqui proposta se faz importante porque é preciso oferecer ao professor alternativas possíveis para melhoria das ações metodológicas em sala de aula. E é nesta perspectiva que nos propomos a realizar este estudo, não para ensinar o professor a ministrar aulas, mas sim contribuir para um aprimoramento das condutas didáticas, com vistas a que o docente alcance resultados melhores no ensino da língua.

O letramento

O termo letramento é algo relativamente novo no campo educacional e dos estudos linguísticos; segundo Santos (2008, p. 2), o termo em si tem origem “com o avanço da tecnologia e com as exigências cada vez mais acentuadas em relação ao uso da leitura e da escrita na sociedade contemporânea”. O contexto atual indica que saber ler ou escrever já não satisfaz as exigências contemporâneas, que exigem do indivíduo um uso para estas habilidades, no sentido de oferecer uma resposta às cobranças que a sociedade faz àqueles que dominam a leitura e escrita, por isso a urgência do desenvolvimento de leitores e escritores para esta sociedade.

Tentar estabelecer um conceito a algo é quase sempre uma necessidade de quem pesquisa, não é diferente com o letramento, a ambição aqui não é fechar um conceito e sim evidenciar os traços que marcam o letramento. Para Soares (2008, p. 65), é trabalhosa a tarefa de se chegar a um conceito exato, pela amplitude “de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais” que ele abarca. Na visão da autora, a definição de letramento compreende campos delicados e complexos, dificultando a construção de um conceito capaz de abranger tudo aquilo que o termo compreende. Oriunda daí a variedade de conceitos que, em alguns casos, até se antagonizam e se contradizem; a explicação para essa situação está na dimensão do letramento que cada definição centra.

Na visão de Magda Soares (1998, p.107):

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim:

letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Pelo exposto na citação acima, o letramento não pode ser entendido como uma técnica, norma ou procedimento, ele está mais para uma qualidade atribuída para quem faz um trabalho no universo textual, seja a leitura, seja a escrita, porém esse entendimento não deve ser equiparado à alfabetização. Soares (Ibid.) diferencia muito bem os dois termos, letramento e alfabetização. O primeiro, como já apresentado, é mais que ler e escrever, é uma interação, é fazer uso social de tais habilidades. O segundo é quando o indivíduo só é capaz de escrever e ler. O que interessará no presente artigo será o conceito de letramento, principalmente o atrelado ao ensino de Língua Portuguesa.

Soares (Ibid.) ainda estabelece duas questões importantes sobre o letramento e alfabetização. A primeira é que alfabetização não pressupõe pessoa letrada e letramento não requer alfabetização. É perfeitamente possível termos pessoas alfabetizadas, mas sem letramento e pessoas sem alfabetização com excelente nível de letramento. A explicação para esta situação está justamente no uso do texto. O indivíduo alfabetizado se apropria somente da leitura e escrita, enquanto o letrado incorpora as práticas sociais advindas dessas habilidades; é preciso saber usá-las diante daquilo que a sociedade exige. Com base no que diz a autora, chega-se à compreensão de que o letramento é o produto do ato de ensinar e aprender as ações sociais relacionadas às práticas de leitura.

Goulart (2014) diz que a pertinência ou não do conceito de letramento tem relação com o fato de o indivíduo ser participativo nos altos graus enunciativos, ultrapassando seu envolvimento nas ações sociais relativas à leitura e à escrita, voltadas para o ensino.

Para além disso, o letramento pode funcionar como um modelo para o ato de alfabetizar, explicitando assim a dimensão social de se aprender a forma escrita da língua e isso pode marcar as experiências daqueles que, durante muito tempo, estiveram à margem do processo, já que a língua, na sua forma escrita, tinha pouco peso nas relações sociais que esta massa de excluídos estabeleciam (GOULART, 2014).

Em um outro entendimento, Souza e Cosson (2011) dizem que a criação do termo letramento está associada à tentativa de entender as mais variadas formas da travessia da escrita na vida humana, por isso entende-se logo que ele tem a ver com bem mais do que ler e escrever. A visão é mais ampla, uma vez que o letramento, no entendimento em questão, também está associado ao conhecimento comunicado na escrita e à maneira como ela é lida e usada nas situações de comunicação e relacionamento com nossos

pares, além do modo como se utiliza a escrita para se expressar e contornar o mundo. Os autores admitem o letramento como ele sendo o nome dado às ações sociais da escrita, sendo elas “a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Na visão de Gomes (2008), o letramento concorre para o desenvolvimento do aluno pelo fato de ele possibilitar ao discente uma forma de interpretar e intervir no meio em que vive. Com o letramento, o conjunto de conhecimentos ensinados na escola não têm fim com a avaliação, mas sim tem seu prolongamento e utilidade em situações concretas da vida dos alunos.

Apresentar os conceitos de letramento ajuda a familiarizá-lo, porém é importante também saber o que não é letramento, haja vista que há muitas práticas docentes propagadas como letramento, porém quando vistas de perto descobre-se que é um coelho vendido como lebre. Kleiman (2005) apresenta sua visão daquilo que não é letramento. Para a autora, não se pode conceber o letramento como sendo um método, porque ele imerge o aluno no universo da escrita e leitura valendo-se de recursos diversos, cabendo ao professor escolher o melhor para turma. A autora também afirma que letramento não é alfabetização, ainda que possa abarcá-la, os dois estão associados e alfabetização é umas das ações do letramento.

O ensino que praticamos e o que queremos

Antunes (2009), na obra *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, comenta sobre os resultados de pesquisas que abordam as ações desenvolvidas nas aulas de línguas, sendo que, segundo a autora, estudos mostram que há, em grande número, práticas didáticas monótonas, pobres de criatividade, limitadas e fora de contexto. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 34) aponta que conceitos de língua vistos são vagos, sem concretude e isolados das situações de usos da língua, resultando assim em implicações incômodas como “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica [...]”. Como consequência de todas essas práticas, além do já exposto, há a repercussão no aluno, que se mostra avesso ao estudo do português e assim incorporando a máxima, incorreta, de que o português é difícil de aprender. Há também uma repercussão negativa no professor, uma vez que pensará que toda a força dispendida em suas aulas foi em vão.

Segundo Abreu (2020, p. 705): “Ainda em pleno século XXI, estamos discutindo, no Brasil, a eficiência da escola na formação dos estudantes da escola básica”. Esta discussão ainda é tão recorrente porque o cenário, ano após ano, praticamente não muda. Quando se noticia sobre os estudantes brasileiros, não são raras as vezes em que o destaque são a baixa aprendizagem e o quanto eles não estão preparados para o próximo passo em suas vidas. Abreu (Ibid.) defende a ideia de que existem elementos teóricos importantes a serem considerados no ato de ensinar e aprender a língua, sendo imperativo conhecer esses elementos para auxiliar o professor no momento de ele escolher a metodologia a ser empregada na sua prática pedagógica. Tais elementos são: a linguagem, a língua, o texto e os gêneros do discurso/textuais; estes são os pontos basilares do ensino da língua guiados pelo princípio vigotskyano da interação entre os sujeitos.

O professor de Língua Portuguesa deve compreender as questões fundamentais que orientam o ensino da língua, a primeira delas diz respeito à ideia de aprendizagem acontecendo via interação entre os sujeitos envolvidos no processo, no caso o professor com o aluno e o aluno com aluno. Os sujeitos devem ter objetivos afins, assim, na aula de Língua Portuguesa em que se usa o texto no processo de ensino-aprendizagem, a construção ocorre em parceria: o professor faz a mediação, mas também aprende e o aluno aprende tanto com as intervenções do professor, quanto com o colega de sala. Porém este é um cenário diverso do que se tem nas aulas de Língua Portuguesa em grande parte do país, em que o trabalho com o texto, por vezes, fica distante daquilo que realmente deveria acontecer: o desenvolvimento das habilidades citadas (leitura, escrita e interpretação) acrescido da utilização da gramática, porém respaldado em contexto de prática social.

A segunda concepção-base do ensino de língua é o entendimento que se tem de linguagem; para Geraldi (2012), há uma variedade de entendimentos sobre o que é a linguagem, porém ele dá destaque a três: a primeira compreende a linguagem como a manifestação do pensamento, numa dimensão mais particular, interiorizada, entendendo que o ato de pensar antecede a linguagem; esse entendimento é discutível já que acaba excluindo as pessoas e assim categoriza os indivíduos, quanto à linguagem, em aqueles que não conseguem se expressar por serem incapazes de pensar por não saberem como ou simplesmente não poderem se expressar; há, ainda, aqueles que, em seus atos de linguagem, são competentes por demonstrarem domínio dos elementos linguísticos e por isso são prestigiados.

A segunda visão sobre linguagem a concebe como meio de se comunicar, assim o binômio linguagem/língua é compreendido como um código, provocando uma dificuldade de entendimento dos dois; a linguagem, aqui, é entendida como um conjunto de códigos que não sofrem mudanças e que funciona como um transmissor de mensagem de um falante para um ouvinte. No outro caso, o código já ocupa uma posição mais restrita, nem todos conseguem acessá-lo, também há um problema de exclusão, já que estratifica a linguagem. Por último está a compreensão da linguagem como forma de se interagir socialmente, em que emissor e receptor são ativos no processo de comunicação, esta visão está atrelada à ideia de língua.

E por que a noção de linguagem é importante? O entendimento de linguagem definirá como o professor abordará os conteúdos, bem como este profissional conduzirá suas aulas diante dos alunos, que pensamento ele terá dos discentes e como eles podem compreender os conteúdos ministrados, além de definir o que será trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Para Dias e Corrêa Pinto (2011), destacar a linguagem repercute na visão que se tem sobre a função da palavra na parte interior da linguagem; nesta perspectiva, a palavra não é trabalhada de forma isolada no texto, mas sim seu uso é analisado dentro de elementos ideológicos que propiciam uma variedade de sentidos.

A próxima questão fundamental do ensino de língua é a concepção de língua, esta que se liga de forma direta com a linguagem. Quando há o entendimento de que linguagem é a expressão do pensamento, logo nos remetemos à ideia de gramática, da escrita padrão, dita correta, e assim funcionando como modelo a ser seguido, porém Abreu (2020) aponta que este não é um caminho a ser seguido no ensino de língua. A autora entende que a compreensão mais fecunda é a de língua vinculada à linguagem como meio de interação, assim a língua adquire um teor descritivo, uma vez que destaca pontos que dizem respeito à enunciação, ao discurso e à concordância com as diversas formas que a língua pode se apresentar. Mas que concepção de língua concorre para um ensino de língua que gere uma resposta positiva na formação cidadã? Para Antunes (2003), a resposta à questão proposta está na adoção de um ensino com atenção voltada para a formação completa do cidadão, tendo como linha direcionadora a língua em situações de uso, guiada por um diálogo entre vários sujeitos, portanto um ensino muito diferente do praticado.

Outro conceito fundamental no ensino de língua é o de texto, ele tem papel importante no processo de interação, já que põe em evidência dois aspectos fundamentais: aquilo que diz respeito à parte linguística e o que compreende as

propriedades sociocomunicativas, construindo um elo vindouro de estrutura do texto e sua função na sociedade. É válido trazer para esta discussão o trabalho que se faz com o texto no ensino escolar voltado para a língua materna. É recorrente o uso do texto como local de guarda de informações a serem usadas como conteúdos de ensino nos seus diversos níveis, revelando um uso superficial do texto e desperdiçando a maior parte do potencial deste instrumento didático.

A classificação dos textos que o ser humano usa para se comunicar é feita conforme o vínculo social que o homem estabelece através da linguagem. Há uma variedade enorme de gêneros discursivos e sua existência está atrelada à necessidade de uso. Se as situações comunicativas se efetivam com os gêneros, nada mais justo que inserir estes estudos no currículo, mas não se pode ver esta inserção como modismo, mas sim por ser uma questão essencial no ensino de língua.

Abreu (2020, p. 713) ainda lista dois pontos a serem considerados na hora de incorporar práticas à metodologia de ensino:

(i) as atividades de linguagem são dinâmicas; (ii) as diferentes disciplinas que formam o currículo básico se constituem em diferentes atividades de linguagem, com suas características próprias, estilos diferentes e conteúdos temáticos variados, por isso se materializam em gêneros textuais diferentes, inseridos que estão em uma atividade discursiva maior, que é a escola.

Dinamismo e especificidade são marcas do ensino, não se pode manter sempre a mesma rotina das aulas, nem se pode querer incorporar uma metodologia sem que ela esteja compatível com o ensino e objetivos propostos.

Beatriz Santomauro (2009), em um artigo publicado na revista *Nova Escola* intitulado *O que ensinar em Língua Portuguesa*, faz um rápido histórico sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, iniciando em 1759, com a reforma pombalina até chegar na publicação dos PCN, em 1997. Este apanhado informativo fixa nas prioridades de ensino da língua em cada época, sendo perceptível a mudança de atenção à medida que surgem novidades no campo da linguagem; a autora ainda afirma que o modo de ensinar é modificado mediante as concepções de linguagem que se tem ao longo desse itinerário histórico.

Nonato (2019, p. 23) propõe que se compreenda a metodologia de ensino da Língua Portuguesa “como disciplina ou componente curricular integrante da formação acadêmica do professor (para o ensino) de língua portuguesa”. O autor faz um percurso histórico da formação docente no Brasil, mantendo a atenção na formação do professor de

Língua Portuguesa. Neste caminho, o autor chega a dois modelos de formação docente: o que privilegia os conteúdos cultural-cognitivos e o que dá destaque para o modelo pedagógico-didático.

Klein (2009, p. 15) propõe para o ensino de Língua Portuguesa quatro ações, que, quando repetidas sistematicamente, possibilitam o desenvolvimento de qualquer que seja o conteúdo de Língua Portuguesa, essas quatro ações são: “leitura e interpretação de textos (orais e escritos), produção de textos (orais e escritos), análise linguística de textos e, finalmente, atividades específicas de sistematização de conteúdos específicos”. O desenvolvimento destas ações deve possibilitar uma diversidade constante de táticas, contextos e recursos para sua efetivação no sentido de dinamizar as atividades do professor.

Com o contexto acima efetivado, segundo Oliveira (2017), o aluno terá mais chances de, no final da educação básica, ter suas habilidades e competências melhoradas, facilitando assim sua inserção no mercado de trabalho, também no agir plenamente no meio social, exercendo uma participação cidadã, crítica, consciente e solidária.

Letramento: uma alternativa para aulas de português mais produtivas

Segundo Soares (2009, p. 18), o letramento é fruto do ato de “ensinar ou aprender a ler e escrever: ou o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Este entendimento vai ao encontro daquilo que já foi dito em relação aos alunos das aulas de Língua Portuguesa.

As aulas de Língua Portuguesa devem ser propícias para um largo e variado domínio da linguagem verbal, por ela ser ponto fundamental da interação do homem; se o professor domina os aspectos teóricos e práticos de sua aula, há uma probabilidade maior de o aluno atingir os objetivos que se espera nas aulas de língua portuguesa. Para Klein (2009, p.15), “o texto é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino da língua, em qualquer momento da educação básica”. Isto porque no texto os recursos linguísticos estão expostos para todos, o aluno que tem contato com o texto também se relaciona com os aspectos linguísticos, semânticos e articulatórios contidos nele e perceberá estes elementos mediante a prática pedagógica empregada pelo professor.

Com vistas ao discente apropriar-se das diversas possibilidades ofertadas no texto, o professor de Língua Portuguesa deve criar estratégias para que o aluno se envolva

nas práticas de leitura e escrita e assim gerar aprendizagem efetiva, porém este não é o ambiente encontrado em uma considerável parte das aulas da disciplina. Segundo Antunes (2009), um bom número de professores de Português de nossas escolas tem como marca da sua metodologia de trabalho a forma tradicional, pautando-se em exercícios para ampliar os conhecimentos lexicais, ainda que se tenha sérias dúvidas sobre a sua efetividade para este fim, também se despende muito tempo e esforço com a nomenclatura dos verbos e as funções sintáticas. Estes conteúdos são muito abstratos, quando trabalhados de forma isolada, focando no aspecto conceitual apenas, assim o aluno terá restringida a sua capacidade de produzir textos complexos na norma padrão, também terá dificuldades no ato de interpretar, havendo, ainda, diminuição na fluência verbal.

Diante do exposto, há uma clara necessidade de mudança no ensino de língua e na concepção que se tem dela. É importante conceber a língua como forma de interagir e argumentar, para Sperança-Criscoulo (2016, p. 88) esta “é uma atitude fundamental para um ensino que se pretenda – efetivamente – contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos”. Habilidades de leitura e interpretação, conforme Cosson (2014), são pouco observadas nos alunos, quando lhes são requisitadas. Em se tratando de leitura e escrita, os discentes demonstram a mesma dificuldade, independentemente da matéria. No sentido de sanar dificuldades como estas é que se propõe práticas de letramento no ensino de língua.

Dado o cenário problemático que se apresenta no ensino de língua e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como ante a efetivação das práticas de letramento no ambiente escolar, é importante ressaltar que estas práticas não devem ser incorporadas apenas pelo professor de Língua Portuguesa e sim por toda a escola. É preciso propor o desenvolvimento de habilidades e competências junto ao educando e, segundo Kleiman (2009), este fato pode ter significação para o aluno, fazendo com que sejam modificadas as formas como ele se relaciona com a língua em sua condição escrita e esta se opera no espaço considerado “[...] a mais importante agência de letramento da sociedade [...]” (Ibid., p. 28). A escola é esta agência apontada pela autora. Concatenando com a ideia anteriormente exposta, Santos (2008, p. 6) recomenda que: “O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita devem fazer parte das atividades de todas as disciplinas”. Esta recomendação é compreensível, haja vista que as habilidades de leitura e escrita não ficam restritas às aulas de Língua Portuguesa, todas as demais áreas

necessitam que os alunos tenham as duas habilidades para que as aulas e o aprendizado nelas sejam mais efetivos.

Mas como o letramento pode concorrer para um ensino de língua mais dinâmico? Primeiro vamos recordar os problemas que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, para então vermos de que forma o letramento pode atuar no sentido de otimizar o ensino deste componente curricular. Segundo Júnior (2018), temos algumas questões que envolvem o ensino do Português, a primeira das questões é uma ação didática que tem como base a gramática, não considerando outros pontos basilares do ensino de língua; a segunda questão é a falta de uma concepção de linguagem, por parte do professor, que leve em conta a relevância de um ensino contextualizado objetivando uma interação maior do aluno com as atividades propostas nas aulas. A terceira questão é a ausência da criticidade relativa ao material didático disponibilizado pela escola; há professores que tomam esse material como um guia a ser cumprido integralmente. Apresentadas estas questões, passemos às proposições para o ensino de Língua Portuguesa.

O professor de Língua Portuguesa muitas vezes, por questões relacionadas a sua formação ou por comodismo, mantém em sua metodologia práticas maçantes; é preciso que ele se abra para um novo horizonte de ensino de língua, é imprescindível “desapegar” dos modelos tradicionais que não conseguem ter êxito na aprendizagem dos alunos e assumir uma postura didática que favoreça um ensino mais próximo das práticas cotidianas dos alunos. Nesse sentido, o letramento mostra ser bastante importante, já que nele leitura, escrita e uso da língua são levados em conta dentro do aspecto sociocultural. Nessa perspectiva, é realizado o estudo e uso dos gêneros do discurso, considerando o interesse dos alunos, caso tenham um repertório próprio de leituras; caso não tenham este repertório, o professor deve contribuir para que os discentes adquiram, apresentando livros e textos de diferentes gêneros, tanto literários, quanto não-literários. Segundo Santos (2014, p.10), o trabalho com os textos deverá suscitar, por parte dos alunos, questionamentos, descobertas e compreensões do seu entorno e de outros via “interação dialógica entre sujeito e os diversos gêneros textuais”.

Para Coppi (2014), o estudo sobre o letramento mostra que ele tem contribuição na prática pedagógica do professor de Português, uma vez que atua em uma parte sensível ao ensino de língua, que é o procedimento didático/metodológico e absorção pelos alunos das boas práticas de leitura e produção textual. Ao se propor o letramento, valendo-se da leitura e compreensão textual para isso, há de se possibilitar que o aluno dialogue com o meio social do qual faz parte e com as exigências que a escola faz para

ele, naquilo que diz respeito à leitura, produção textual e também como ele sendo um indivíduo social.

Algumas sugestões metodológicas

O arcabouço teórico que trazemos no corpo deste trabalho é importante, que pode e deve ser aprofundado pelo leitor, porém consideramos necessário também apresentar algumas possibilidades metodológicas que podem ser aproveitadas pelo professor no sentido de pôr em prática as discussões aqui suscitadas, propondo o letramento como um elemento capaz de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa.

A primeira sugestão de caráter procedimental que damos é que o professor assuma o texto como a parte central de sua aula, conforme indica Antunes (2017, p.28) é preciso que se “fale sobre ele, fale nele e dele.” A segunda dica é oportunizar aos alunos o convívio com os livros, o aluno deve ter intimidade com eles, quanto mais afinidade se tem com o livro, maior será a apropriação de seu conteúdo.

A próxima indicação diz respeito à variedade de gêneros a que se deve expor os alunos, esta variedade deve possibilitar também textos de diferentes modalidades de uso da língua, que tenham diferentes interlocutores e de suportes variados, visando assim à ampliação da competência comunicativa do aluno.

Além das indicações acima, é relevante selecionar os textos que serão lidos. conforme diz Cosson (2020), a seleção do que será lido requer atenção por parte do professor, depois de escolhidos os textos, passa-se às oficinas com os textos, em que o discente deve planejar as estratégias de leitura a serem desenvolvidas. A leitura em voz alta, com interrupções feitas pelo professor para explicação sempre que uma habilidade for identificada, é uma estratégia relevante neste processo.

Na direção apontada anteriormente, o professor seleciona um texto; aqui, a título de sugestão para ações metodológicas, destacamos o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira. Faz-se o questionamento aos alunos se conhecem o texto e depois procede-se a leitura. Como o poema só revelará de qual bicho se está falando apenas nos versos finais, é interessante perguntar aos alunos sobre qual poderá ser aquele bicho e dos que não conhecem o poema se ouvirá respostas como “é um cachorro”, “é um gato”, etc. O professor também pode indagar sobre os motivos que levaram os alunos a darem aquelas respostas. Prossegue-se então com a leitura que revelará que aquele animal é um ser humano. Os alunos podem, ainda, ser indagados sobre os motivos para que aquele homem esteja mexendo no lixo, se eles já viram cenas como a que o poema descreve.

Com o poema citado, é possível trabalhar uma variedade de temas e atividades, tanto orais, quanto escritas, mas o professor escolhe uma temática para aquela aula ou atividade; caso decida falar sobre os moradores de rua, o professor pode pedir que os alunos pesquisem sobre os motivos que levam uma pessoa a morar na rua e, para avançar na discussão do tema, pode ser feita também uma pesquisa sobre os perigos a que os moradores de rua estão sujeitos, além disso é interessante fazer com que os alunos pensem em possibilidades de ações sociais e governamentais com vistas à restauração da dignidade daquela população. Para isso, os alunos podem ser motivados a registrarem estas ideias em um texto.

Para ampliar a discussão acerca do texto poema lido, o professor pode apresentar aos alunos músicas que retomem a temática do poema, como por exemplo a música *Tem gente com fome*, composição de João Ricardo e Solano Trindade, que integra o álbum *Bloco na rua*, de Ney Mato Grosso. Depois de ouvir a canção, que pode ser apresentada em vídeo, o professor suscita a discussão com os alunos em forma de diálogo, focando nas questões apresentadas na música (a fome, a denúncia da fome e a repressão). Após a discussão, pede-se aos alunos que produzam um texto escrito em que eles devem apresentar suas opiniões e/ou argumentos, relacionando a música à realidade que se apresenta na sociedade. O professor tem a opção de pedir que os discentes produzam uma narrativa.

O professor pode ainda trazer para as aulas fotografias e pinturas de pessoas em situação de pobreza em slides para que os alunos apreciem. Indagações podem ser feitas aos estudantes para principiar discussões sobre o teor das fotografias e pinturas, por exemplo: Que assunto as imagens abordam? Que sentimentos elas despertam em seus observadores? O que te chama mais a atenção nas imagens? Em quais elementos das imagens podemos perceber um diálogo com o contexto atual? Dependendo dos objetivos da aula, outras questões podem ser suscitadas pelo professor. Passado este momento, pede-se aos discentes que façam uma produção textual argumentativa ou opinativa considerando as respostas dadas aos questionamentos da etapa anterior.

Uma última sugestão é o trabalho com o texto jornalístico para motivar a escrita dos alunos. O professor deve selecionar uma notícia ou reportagem que aborde um tema que desperte o senso crítico da turma, o texto deve ser entregue aos alunos para efetivarem a leitura. O professor também pode apresentar o texto em slide para ser visualizado por toda a turma; realizada a leitura, algumas perguntas sobre o texto podem ser dirigidas ao alunado, por exemplo: do que o texto trata? Quais informações despertam

mais a atenção, por quê? A realidade apresentada no texto se parece com a sua realidade? Depois de ouvir os alunos, pede-se a eles que façam um texto, que pode ser narrativo, motivados pelas informações e questões apresentadas anteriormente; também se pode pedir aos alunos que produzam uma exposição escrita opinando sobre as informações contidas nos textos discutidos, podendo também solicitar uma dissertação sobre a temática abordada.

O professor deve definir o que se objetiva com as aulas de Língua Portuguesa e, em seguida, estabelecer as estratégias que serão empregadas para alcançar os intentos almejados. Trazer o letramento para a aula de Português significa assumir a leitura e a escrita como práticas sociais em que o aluno se apropriará delas para pensar sobre questões concretas do meio em que está inserido, tudo isso motivado pela leitura em sala.

Palavras finais

O ensino de Língua Portuguesa, ao longo dos tempos, se transformou em um dos gargalos na educação brasileira, uma vez que os resultados obtidos, em larga escala, são desanimadores. Parte substancial desse cenário tem como origem a forma como a disciplina é apresentada aos alunos, com aulas centradas nos aspectos estruturais da língua, não considerando o conhecimento que os discentes já têm da língua.

Considerando este contexto, o presente trabalho apresenta o letramento como uma possibilidade interessante ao ensino de Língua Portuguesa, capaz de oferecer uma dinâmica diferente nas aulas, já que o letramento compreende uma variedade de saberes, valores, usos e função social da leitura e escrita.

A proposta apresentada, no teor desse artigo, é trazer o texto para o protagonismo do ensino de Língua Portuguesa, a partir dele gerar as discussões com os alunos, de forma que eles percebam a língua mais concretamente e assim se possa ter o seu estudo mais efetivo, no sentido de que a leitura não se restrinja apenas a um ato protocolar ou pretexto para apontamentos superficiais, isolados das condições e intenções discursivas relacionados ao texto.

Referências

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

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

_____. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

AZEREDO, José Carlos de. **A Linguística, o Texto e o Ensino da língua**. São Paulo, Parábola, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CANZIANI, Tatiana de Medeiros. O Letramento no Ensino de Língua Portuguesa: estratégias para a formação do cidadão. *In*: Encontro Nacional de Educação- II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, IX. 2009. **Anais eletrônicos [...]** Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2046_1917.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2020.

COPPI, Danielle dos Santos Mendes. Letramento e Ensino de Língua Portuguesa: algumas reflexões. *In*: 25ª Jornada Nacional do GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste, 25. 2014. **Anais eletrônicos [...]** Natal. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2046_1917.pdf. Acesso em: 8 dez. 2020.

DIAS, Eliana; CORRÊA PINTO, Danilo. Reflexões sobre a prática de ensino de língua portuguesa. *In*: Simpósio Internacional de Língua Portuguesa, 1. 2011. **Anais [...]** Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_1_artigo_030.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. cap. 5, p. 39-46.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, Ago/Dez 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>. Acesso em: 18 dez. 2020.

JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva. Letramento e Ensino de Língua Portuguesa: táticas para a articulação de saberes teóricos e práticos em sala de aula. **MEMENTO- Revista de Linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras- UNINCOR**, Três Corações, v. 9, Jul/Dez 2018. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/4338/pdf_133. Acesso em: 18 dez. 2020.

KLEIN, Ligia Regina. As quatro práticas do ensino da Língua Portuguesa. *In*: **Prática Educativa da Língua Portuguesa**. KLEIN, Ligia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 1992.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Linguística funcional centrada no uso e ensino. *In*: KASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura. **O Todo da Língua**: teoria e prática do ensino de português. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

SANTOS, Adriane Blum. **Uma proposta de letramento no ensino fundamental: reflexões sobre algumas práticas**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10-4.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SPERANÇA-CRISCOULO, Ana Carolina. É possível ensinar sintaxe a partir de textos? O estudo do período composto. *In*: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCOULO, Ana Carolina. **Ensino de Português e Linguística**: teoria e prática. São Paulo. Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, EDUC/Mercado das Letras, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Conteúdo e didática de alfabetização**, São Paulo, p. 101-107, 15 Agosto 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 15 dez. 2020.

A FONÉTICA E A FONOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Israel Pessoa da Silva
Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim

Introdução

É notório que a educação serve entre outras coisas para o desenvolvimento social do indivíduo. Sua base sem sombra de dúvidas envolve as letras, e isto se inicia nas fases iniciais de ensino e vai até níveis mais elevados de estudo. E ter um domínio do código em seu idioma, na escrita e na fala é necessário. Isto se inicia na alfabetização, onde os professores que possuem os mais variados níveis de conhecimento são os direcionadores.

Como corrobora Oliveira (2008), no longo percurso do aprendizado do indivíduo existem muitos aspectos em relação a aquisição da escrita de qualquer língua, tais como os aspectos fonéticos, voltados para os sons, os morfológicos, gramaticais e textuais.

A aprendizagem da língua materna às vezes é algo muito complexo, por este motivo os educandos enfrentam determinadas dificuldades no que diz respeito a leitura e a escrita, desta forma é importante o ensino da fonética e da fonologia nas fases iniciais de ensino e nas demais também.

É compreendido que há uma representação alfabética e gráfica da escrita em língua portuguesa. Entende-se que a representação de unidades sonoras e não palavras ou sílabas ocorre por meio de unidades gráficas. A escrita alfabética é uma relativa representação dos sons da fala. Faraco (2003) afirma que a escrita é neutra em relação à fala. Isto é, a forma como se pronuncia uma palavra pode variar bastante, mas quanto a grafia só existe uma.

Sabe-se que o Brasil é repleto de variações na língua e por isso pode haver uma certa dificuldade em ensinar e fazer as relações dos sons com as letras. Esta pode ser representada tanto na grafia, quanto na ortografia, vendo por este lado podemos perceber que o pensamento é expressado por ela.

Muitas vezes, os conhecimentos sobre fonética e fonologia são insuficientes por parte dos educadores, assim acarretando em muitas dificuldades de aprendizagem em relação aos alunos, por isso que se faz pertinente que haja uma maior inserção neste âmbito para que se possam ter resultados melhores e mais proveitosos.

Todas as informações apresentadas neste trabalho são fundamentadas por teóricos, que voltaram sua atenção para as dificuldades que os educandos têm na alfabetização, relacionadas a fonética e fonologia da língua portuguesa, além de ter como proposta expor a importância e as contribuições que podem trazer para a formação do professor de Português que faz uso destes meios para se trabalhar a alfabetização.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, trata-se das apreciações sobre fonética e fonologia e sua importância para o processo de alfabetização, onde há discussões sobre elas, isto por meio de embasamentos de variados teóricos que abordam o tema. Na segunda parte, apresenta-se pressupostos sobre a alfabetização. Na terceira parte são comentadas algumas ideias sobre os educadores e a fonética e a fonologia. Por fim, através de todas as informações obtidas faz-se a análise usando as referências bibliográficas apresentadas, expondo esta nas considerações finais.

Este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, com abordagem qualitativa, em que o foco é expor e analisar a importância da fonética e da fonologia na alfabetização e os possíveis problemas relacionados a elas por parte dos educandos.

Fonética e Fonologia

Neste ponto inicial será exposto e discutido aspectos referentes à fonética e fonologia no geral para que se possa clarear as ideias que serão discutidas no decorrer do corpo deste trabalho, pois para seu desenvolvimento se fez necessário observações e estudos sobre estes.

É necessário o entendimento sobre o foco principal da Fonética e da Fonologia, pois ambas estão relacionadas. As duas possuem um campo próprio de atuação. Essa diferenciação é explicada por Callou e Leite:

Enquanto a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Assim, à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, isto é, que se vinculam as diferenças de significação, estabelecer como se relacionam entre si os elementos de diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases (CALLOU e LEITE, 2009, p. 11).

De acordo com as explicações de Callou e Leite (2009), entende-se que a Fonologia tem como ponto de estudo as diferenças dos sons nas línguas, e a Fonética estuda os sons da fala. Por tais motivos, o *fone* é o objeto da Fonética e o *fonema* é o da Fonologia.

Na Fonética, estuda-se os sons e como são produzidos. Como dito por Silva (2012, p. 23), “a Fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. Para entender como a fala é executada de forma satisfatória se usa a fonética e a fonologia como os fonemas de uma língua se comportam.

Como afirma Crystal (1985) abordando concepções sobre a Fonética, ele descreve os objetos de interesse e execução da fonética:

De modo geral é dividida em três ramos: (1) a fonética articulatória é o estudo da maneira como os sons da fala são produzidos ('articulados') pelos órgãos vocais; (2) a fonética acústica estuda as propriedades físicas dos sons da fala, enquanto transmitidos entre boca e ouvidos; (3) a fonética auditiva estuda a reação em termos de percepção aos sons da fala, enquanto que mediada pelo ouvido, o nervo auditivo e o cérebro. A expressão fonética instrumental é usada para o estudo de qualquer um destes aspectos por meio de máquinas, como o instrumento de medir o fluxo de ar ou de analisar as ondas sonoras. Estes estudos são realizados pelos foneticistas (CRYSTAL, 1985, p. 114).

Tanto a Fonética quanto a Fonologia são abordadas de formas diferentes. Por tais motivos as descrições feitas antes se fazem relevantes, pois muita das vezes há um certo equívoco em relação aos pontos de estudos de ambas. A Fonologia analisa as informações expostas pela Fonética. De acordo com Jakobson (1967, p. 11), “ela é a parte da linguística que trata dos sons da fala em referência às funções que eles exercem numa língua dada”.

Para Trubetzkoy (1939), muitos pensaram em Fonologia e Fonética como disciplinas separadas, em grande parte autônomas, com objetivos distintos e metodologias distintas. Alguns linguistas parecem duvidar se de fato a Fonética faz parte da linguística (SOMMERSTEIN, 1977, p. 1). A expressão comumente encontrada à interface entre fonologia e fonética implica que os dois domínios são amplamente separados e interagem somente em pontos específicos, proscritos (OHALA, 1997).

Para Ohala (1997) em seu texto *Phonetics in phonology*.

Fonética é uma das áreas essenciais de estudo para fonologia. Sem fonética, eu manteria (e disciplinas empíricas aliadas como psicolinguística e sociolinguística) a fonologia corre o risco de ser uma disciplina estéril, puramente descritiva e

taxonômica; com fonética, pode alcançar um alto nível de explicação e previsão, além de encontrar aplicações em áreas como ensino de línguas, distúrbios de comunicação e tecnologia de fala (OHALA, 1997, p. 1).

É bastante perceptível o quanto a Fonética e a Fonologia estão ligadas em relação ao seu foco de estudo, que é o de analisar os sons, o ritmo e a entonação da de uma determinada língua, assim uma serve de material para outra e desta forma ambas se interessam e auxiliam-se gerando uma possibilidade imensa de resultados quanto às explicações que as rodeiam.

Como corrobora Ohala (1997), a tarefa central na fonologia (bem como na tecnologia da fala etc.) é explicar a variabilidade e o padrão - o "comportamento" - dos sons de fala. O que são considerados funcionalmente as "mesmas" unidades, seja a palavra, a sílaba ou o fonema, mostram uma variação física considerável dependendo do contexto e do estilo de falar, para não mencionar os fatores específicos dos falantes. Documentar e explicar esta variação constitui um grande desafio.

O fonema é uma unidade sonora estudada pela fonologia, por isso uma breve apreciação acerca dele será exposta. Lopes (2008, p. 49) diz o seguinte sobre este elemento, “as unidades mínimas do plano de expressão que, não contendo em si mesmas nenhum significado, combinam-se entre si para formar morfemas, denominamos ‘fonemas’”. Na linguística os fonemas formam sílabas, palavras, frases e etc, isto na língua falada quando se unem.

Alfabetização

A partir daqui será exposto algumas ideias sobre a alfabetização. Sabe-se que ela é algo de alta relevância para o desenvolvimento de qualquer pessoa. Para que qualquer indivíduo possa se encontrar no mundo e fazer parte da sociedade de forma ativa e indagadora é fundamental que ele saiba ler e escrever.

Para isso se faz necessária uma breve apreciação sobre a alfabetização e o que essa tem como foco resultante de sua aplicação e ensino. Em um sentido geral, a “alfabetização” é o processo intencional de alfabetizar, ou seja, ensinar o funcionamento do código alfabeto.

A UNESCO trata a alfabetização como um processo de aquisição de habilidades cognitivas básicas responsáveis por contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da

capacidade de conscientização social e de reflexão crítica como base de mudança pessoal e social.

A capacidade de socialização é um dos ganhos que se tem com a alfabetização, isso acontece por meio das trocas de símbolos com a sociedade, tais como o compartilhamento de novas informações com aqueles que ainda não tiveram contato com ela.

Também é importante trazer a baía que existem pontos considerados desvantajosos a respeito dos métodos de alfabetização que não são proveitosos e eficazes, isto pode fazer com que o indivíduo tenha dificuldade em entender por exemplo como as sílabas se formam.

Um desses métodos é o da repetição, onde as letras são memorizadas para que posteriormente ocorra a escrita e a leitura, esse tipo de metodologia nem de longe é a melhor forma de se alfabetizar. Hoje em dia o que é mais utilizado e melhor aceito no processo educativo é aquele em que as vivências cotidianas do aluno são levadas em consideração para que se possa fazer uso delas como forma de assimilar o conteúdo.

Podemos dizer que os métodos utilizados na alfabetização são os mais variados, podendo apresentar no processo de ensino aprendizagem alguns pontos vantajosos e desvantajosos. Desta forma, expor qual dos métodos existentes é o mais eficaz em aplicação é uma tarefa laboriosa.

Com ratifica Mortatti (2006, p. 1),

Em nosso país a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização em torno dos quais vem-se gerando tensas disputas relacionadas com 'antigas' e 'novas' explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever.

Existem variados métodos de ensino e para tal a eles são direcionados pontos positivos e negativos. Vale ressaltar que todo método de ensino exige um certo grau de aceitação quanto a seu uso, não se pode esperar que ele seja aceito e executado assim que apresentado para que será utilizado. Partindo disto se faz necessário a apreciação de alguns destes.

O desenvolvimento de forma mecanizada, execução de aulas da mesma forma, com atividades que consistem na repetição, ou seja, são propostas atividades e depois disso é feita a correção, o que vai acontecendo em toda aula, o que faz com que a criança decore as letras, diz respeito ao método tradicional.

Os alunos atingem uma ortografia excelente por ser um ensino de regras e repetições, com o tempo o aluno se torna capaz de fazer sua tarefa sozinho, e por fim, permite a compreensão da língua; estes são alguns dos pontos positivos deste método.

Neste método, o educador é tido como o único detentor do conhecimento, apenas ele “tem o conhecimento sobre o assunto”, sabe-se que isso é uma inverdade. O que traz uma certa negatividade em relação a este método é a não utilização dos mais variados recursos de ensino, fazendo uso exclusivo e único da cartilha.

A alfabetização possui dificuldades e um exemplo disto que se pode expor ainda fazendo um *link* com a fonética e a fonologia é a dificuldade dos educandos em entender o processo de formação das sílabas. Em questão, tem-se a necessidade das vogais, já que possuem sons próprios e as consoantes não, para isso as vogais são requisitadas.

De acordo com pesquisas voltadas para a alfabetização, quando a criança procura entender a palavra, ela tem dificuldade em detalhar a sua formação, por exemplo, na palavra “dado”, a criança não entende as sílabas quando ela tenta separar as consoantes das vogais, ela não compreende que *Dê + a* seja *Da* e não *Dêa*, do mesmo jeito ocorre na outra sílaba *Dê + O* seja *Do* e não *Dêo*. (ALVES, 2017).

Como nos diz Vigotski (2001, p. 388).

A aprendizagem não começa só na idade escolar, ela existe também na idade pré-escolar. Uma investigação futura provavelmente mostrará que os conceitos espontâneos são um produto da aprendizagem pré-escolar tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar.

Com este método, leva-se a entender que seu objetivo primordial de aplicação é a escrita, tendo em vista que a repetição como mecanismo de ensino não é muito pouco eficaz no processo de alfabetização, além de ser algo extremamente fatigante para ambas as partes. Existem diversas outras formas de se alfabetizar.

É importante ressaltar que para o indivíduo não ter dificuldades no processo de alfabetização, ele deve ter um bom desempenho no que se chama consciência fonológica, que é um conjunto de habilidades que nos permite perceber o tamanho das palavras, as semelhanças fonológicas entre elas, as sílabas e os fonemas.

Os processos fonológicos que fazem parte da nossa língua são os mais variados e a consciência sobre eles e como utilizá-los de forma eficaz é essencial para que se possa a prender ler e escrever de forma excelente.

Isso significa que a alfabetização começa com a consciência da palavra — a consciência silábica — e só depois, se deve trabalhar a consciência fonêmica. As crianças podem ter contato com as letras, mas isso não é o mais importante no começo da alfabetização. Ela começa com a consciência das palavras, com marcação e medição do som das sílabas (BRITES, 2019, s/p).

Como se sabe nos anos iniciais de estudo não se deve ter muita preocupação com a ortografia, pois o primordial é que se aprenda a reconhecer as sílabas de uma palavra pelo som, tendo isto em mente se entende que a consciência fonológica serve como base da aprendizagem, pois havendo dificuldade ou falta disso resultará na deficiência da escrita e da fala.

Vale salientar que,

A consciência fonológica diz da percepção da segmentação da fala e da habilidade de manipular esses segmentos. No processo de alfabetização, a criança vai desenvolvendo essa capacidade na medida que reconhece as palavras, as sílabas e os fonemas. No entanto, antes de adquirir a consciência de fonemas, a criança precisa estar familiarizada com os sons da fala, para que ela possa manipulá-los e convertê-los em escrita. O processamento fonológico é a nossa capacidade de compreender as palavras por som, por pausas, por sílabas. Na alfabetização, falar pausadamente, ajuda a criança a identificar as marcações dos sons das sílabas (BRITES, 2019, s/p).

Pode-se perceber na fala anterior que antes de mais nada é necessário que a criança antes de se deparar com o processo de alfabetização, tem que ter um contato prévio com a fala em si, assim ela terá mais facilidade em fazer modificações da forma como deve ser feita, trazendo isso para a escrita e para a leitura, além disso, vê-se que a consciência fonológica no processo de alfabetização se dá de uma forma mais fluida e de fácil assimilação quando se tem estas noções e conhecimentos previamente aprendidos.

Já se sabe que quando se trata de alfabetização, pode-se encontrar muitas dificuldades em seu processo, isto acontece não só da educação de crianças, mas também de adultos, esse problema pode estar atrelado a prioridade dada ao Fundamental I por parte da maioria das escolas, resultando em inúmeros problemas, onde se pode citar a escrita, a leitura e a compreensão daquilo que se ler (compreensão textual).

Os educadores e a Fonética e a Fonologia

Como afirma Oliveira (2008, p. 3), “[...] muitos professores costumam dizer - e com razão! - que seus alunos escrevem como falam. Isto é verdade até um certo ponto uma vez que nem tudo que os aprendizes escrevem pode ser atribuído à influência de sua fala.

” Existem muitos outros influenciadores na escrita de um indivíduo, como exemplo podemos citar o meio social.

A forma como uma palavra é executada, de maneira inadequada ou não, como é dito pela norma culta da língua vai depender totalmente da forma como ela foi aprendida, se foi de forma imprecisa, ela vai ser escrita e pronunciada de forma errada, isso vai depender de como foi o ensino daquele que a usa.

É sabido que a oralidade não é algo aprendido dentro de uma escola, essa aprendizagem é feita de várias formas e uma delas acontece por meios externos, como grupos de pessoas, por meio da cultura, do âmbito socioeconômico, entre outros, por esse e outros motivos que a fonética e a fonologia se fazem necessárias, para que a alfabetização seja feita de uma forma mais efetiva.

A criança já possui uma oralidade que foi aprendida em sua casa com seus pais e demais pessoas com quem convive, isso é algo que já faz parte dela e assim por dizer, é uma parte presa a ela, e para isso a escola e o educando devem trabalhar para que ela possa relacionar o que se fala com o que se escreve, o que se induz é que por meio da consciência fonológica aprendida satisfatoriamente na alfabetização, se pode aprimorar e melhorar a fala e a escrita, pois quando se aprende a pronúncia correta de uma palavra certamente a escrita também será correta.

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007, apud Magalhães, 2013),

A consciência fonológica representa uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

É por meio da consciência fonológica que o indivíduo adquire o conhecimento sobre os sons de sua língua materna, é por meio dela que ele pode perceber, manipular e indagar sobre os sons que permeiam a fala, isto é, se trata da habilidade de assimilar os segmentos da fala e como modificar esses segmentos.

A alfabetização e o letramento têm como foco organizar os diversos modos gráficos da língua, isso acontece já nos primeiros anos de ensino, e se estende aos demais anos, para que isso aconteça são utilizados os mais variados métodos que serviram posteriormente para direcionar os educandos ao domínio dos demais processos linguísticos presentes na escrita.

É percebido que o início da alfabetização se dá nos primórdios do ensino escolar e se prolonga de forma diferente de acordo com cada contexto, isso acontece de formas e em tempos distintos.

Nos variados contextos, possuidores de suas próprias especificações, nos anos iniciais em que ocorre a alfabetização é visto que a escrita é sobrevida pela fala, para o alfabetizador esta etapa é de fundamental importância, pois é nela que ocorre a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a consciência fonológica, e isso serve de ponto de partida para que se possa escolher e aprimorar suas ações de acordo com o grupo no qual o trabalho é feito.

Capovilla et al (1998) salientam que no processo de aquisição da escrita se exige que o educando reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica, o que encaminha para a consciência fonológica.

Pode-se dizer que para se realizar uma boa escrita é necessário ter e fazer uso da consciência fonológica, tendo em vista que ambas estão ligadas, pois para escrever bem é preciso entender e dominar os sons referentes a fala e como representá-los graficamente. Todavia, na maioria das vezes o educador não tem o domínio ou o conhecimento necessário sobre a consciência fonológica e como trabalhá-la.

Uma boa maneira de trabalhar esta consciência é por meio de atividades, tais como:

- Realizar atividades de discriminação auditiva: utilizar instrumentos musicais e, sem ver, nomear o instrumento através do seu som; identificar animais pelo som que produzem e distinguir os sons produzidos por cada animal, por exemplo perceber que a cobra faz /sss/ e a abelha /zzz/ e concluir que são sons diferentes colocando a mão na garganta, o /z/ treme (som vozeado) e /s/ não treme (som surdo).
- Identificação e evocação de rimas: cantar canções infantis e ler contos rimados para nomear as palavras que rimam e identificar o “bocadinho” que rima, procurar que a criança evoque outras rimas que conheça.
- Segmentação silábica: ler uma história e pedir à criança que a recontar, selecionar palavras e pedir que divida “em bocadinhos” batendo palmas, a criança deverá contar o número de sílabas.

Uma das prioridades deste trabalho é de expor algumas opiniões sobre quais problemas mais presentes relacionados a fonética e fonologia são deparados pelos alunos no processo de alfabetização, e por outro lado dar algumas indicações e direcionamentos

para os educadores de como repassar esse conhecimento para que se tenha um resultado satisfatório no que diz respeito a aquisição da leitura e da escrita.

Considerações finais

Existem muitos problemas relacionados a dificuldade em se aprender uma língua (alfabetização), isto é algo cada dia mais presente nas escolas brasileiras, que direcionam tal acontecimento, de acordo com a fala de Resende (2006) a uma série de ocorrências decorrentes do seu próprio meio, tais como diferença e carência cultural, desinteresse da criança, desigualdade social, o nível de entendimento que varia de indivíduo para indivíduo, sendo esta refletida na escrita e oralidade, a leitura e as diversas funções atribuídas a ela pelos variados setores sociais, a cultura familiar em conflito com a escola, a não clareza do que uma criança de saber, a aprendizagem e como ela é adquirida (de forma rápida ou lenta), entre outros.

Entretanto, pode-se dizer que este problema é consequência da forma como que cada criança se encontra no momento do desenvolvimento de seus conhecimentos. Desta forma, “sucesso e fracasso na alfabetização são explicados a partir de características individuais de desenvolvimento cognitivo e da inadequação da escola em identificar e considerar essas características na apropriação da leitura e da escrita pela criança” (RESENDE, 2006, p.103).

Como exemplo dessas características pode-se citar a variação dialetal, onde Soares (2008) diz que o distanciamento da variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrão utilizados pelas crianças é o principal motivo do fracasso da alfabetização nas escolas.

Um dos grandes erros cometidos por alunos em processo inicial de alfabetização é a transcrição da fala, assim escrevendo da mesma forma que falam e ouvem. Sendo por meio do uso apropriado dos métodos disponibilizados pela fonética e fonologia que o processo de alfabetização pode contornar ou até mesmo resolver este obstáculo.

Ainda vale ressaltar que o ensino também é uma problemática para a aprendizagem da alfabetização, pois para ela escrever e ler são ensinamentos voltados para a cidadania, não se trata de uma técnica, como era visto desde suas origens. Para mudar esta concepção é necessário modificar a forma como se ensina.

Saber as aplicações e como funcionam a fonética e a fonologia nos ajuda a perceber a dificuldade da alfabetização voltada para a fala a escrita, pois ambas são

diferentes uma da outra, isto ocorre pelo simples fato de o Brasil ser repleto de variações linguísticas e regionalismos.

Os alunos possuem diferentes formas de falar, isto pode ser um grande obstáculo para o professor na hora de ensinar as relações entre letras e sons. Em uma mesma sala de aula, por exemplo, podem existir alunos que trocam o som de uma letra por outra, como é o caso de /d/ por /t/ na palavra “tudo”. Para tal, cabe ao professor fazer estas observações sobre o modo como os alunos falam para que estas dificuldades sejam superadas e por isso conhecer alguns princípios de fonética e fonologia se faz necessário.

Um deles a transcrição fonética que nos mostra algumas variações linguísticas que podem ocorrer por parte dos alfabetizandos, como é o caso da troca das letras no momento da escrita, como exemplo, pode-se citar as palavras: Paes > pais, mermo> mesmo, meor > melhor, bolaxa > bolacha. Isto ocorre como já mencionado por conta da reprodução das palavras da mesma forma como elas são faladas. Estes erros são provenientes do contexto no qual o aluno se encontra.

Cagliari (2008) nos mostra em seus estudos que não se deve ensinar para o aluno que a escrita é uma transcrição da fala, e sim que se escreve de um jeito, mas se fala de outro.

Pode-se, desta forma, dizer que ter consciência de que a fonética e a fonologia são grandes auxiliadoras para o processo de alfabetização é algo extremamente necessário para seu sucesso. Para tal é preciso que atividades voltadas para esta consciência sejam realizadas desde cedo, tendo em vista que os aprendizes sejam ensinados a observar e utilizar de forma equilibrada palavras onde a pronuncia é parecida, mas apresentam uma escrita diferente, isto de forma instantânea, não voltando todo o foco do ensino apenas para a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas falas (MORAIS, 2006).

Existem muitas dificuldades que os educandos possuem em adquirir a leitura e escrita e entendê-las faz com que o professor tenha uma melhor direção em seu trabalho. Desta forma, é de suma importância ter conhecimentos sobre fonética e fonologia e como usá-las para melhorar o processo de alfabetização.

De acordo com Cagliari (2002, p. 99), os processos fonológicos “[...] são alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas; ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos”. São nestes processos onde ocorrem as mudanças sistemáticas, desta forma afetando uma sequência de sons na fala de uma criança por exemplo.

Desta forma, trabalhar fonética e fonologia em sala de aula torna o aprendizado da língua e suas especificidades algo menos laborioso, em consequência a língua e a escrita também.

Os métodos para se trabalhar na alfabetização são muitos, mas como este trabalho tem como foco a fonética e a fonologia menciona-se apenas o que servirá como ponto de partida para o trabalho do educador nesta área, o ajudando da melhor forma em sua vivência como professor.

O método que mais visivelmente está ligado ao foco desta pesquisa é o “fônico”, pois de acordo com Sebra e Dias (2011) este tem como foco de ensino as correspondências grafofonêmicas e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, isto é, a relação das letras com seus sons e a consciência fonológica, voltada aos sons da fala, saber como utilizá-los, além de refletir sobre eles.

Isto é, primeiro os sons de cada letra são ensinados para que posteriormente com a junção destes a pronúncia de uma palavra possa ser alcançada. Assim, fazendo com que o indivíduo adquira a habilidade de ler toda palavra direcionada a ele de forma satisfatória.

A pergunta que se faz necessária neste momento é “como alfabetizar por meio do método fônico?”. Para isto existem as mais variadas atividades, algumas delas são:

1 – Usar cartões para apresentar as letras e os sons: Neste, 26 cartões com as letras do alfabeto são utilizados para praticar o conhecimento das letras e dos sons.

2 – Associando sons e figuras: Para ajudar na associação de uma letra com certo som, imagens (fáceis) correspondentes com o som inicial de uma palavra em destaque, podem ser utilizadas.

3 – Preenchendo espaços em branco para formar palavras: Nesta atividade dois ou quatro espaços (palavra) terão que representar um som (no início deverá ter uma letra) de uma palavra selecionada, após sua repetição o aluno terá que preencher esses espaços de acordo com seu entendimento.

Desta forma, o presente estudo teve o intento maior de fazer uma reflexão sobre como a fonética e a fonologia e suas contribuições são importantes para a alfabetização. Além disto, tratou-se mostrar de como estas correntes influenciam no processo de aquisição da língua e por isso, cabe ao professor conhecer estes assuntos para uma melhor e desejada aprendizagem do aluno, pois por mais que a língua escrita e falada seja distinta uma da outra, ambas possuem vínculos por parte das unidades que estão relacionadas.

Referências

10 vantagens de uma boa alfabetização. Cursos iPed. 2020. Disponível em: <<https://www.iped.com.br/materias/educacao-e-pedagogia/10-vantagens-boa-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 12/dez/2020.

ALVES, Liliane Moreira. **Os métodos de ensino de alfabetização:** Uma visão crítica. Web artigos, 2017. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/os-metodos-de-ensino-de-alfabetizacao-uma-visao-critica/153889#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20apresenta%20uma%20grave,das%20vogais%20para%20formar%20s%C3%ADlabas>>. Acesso em: 14/dez/2020.

BRITES, Luciana. **Consciência fonológica:** manual teórico e prático. Arapongas: Neurosaber, 2019.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque ao modelo fonêmico.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 2008.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; GONÇALVES, M. J. MACEDO, E. C. **Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva:** uma perspectiva multidisciplinar. São Paulo: Edunisc, 1998.

Consciência fonológica. ITAD – Instituto de Apoio e Desenvolvimento. 2021. Disponível em: <http://www.itad.pt/problemas-escolares/consciencia-fonologica/>. Acesso em: 30/12/2021.

CRYSTAL, David. **A dictionary os linguistics and phonetics.** 2. ed. New York: Basil Blackwell, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2003.

FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.** Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2007.

JAKOBSON, Roman. Por que “mama” e “papa”? In: **Fonema e fonologia.** Tradução de Joaquin Mattoso Câmara Junior. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea.** 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LOPES, Flavia. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização.** Instituto Neuro Saber, 2020. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/alfabetizacao-e-consciencia-fonologica-como-trabalhas/>>. Acesso em: 12/dez/2020.

MAGALHÃES, Lúcia. **Consciência fonológica: relação com a leitura e escrita.** Mãe me quer, 2020. Disponível em: < <https://maemequer.sapo.pt/desenvolvimento-infantil/desenvolvimento-fase-a-fase/desenvolvimento/consciencia-fonologica/>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

MEDINA, Vilma. **Vantagens e desvantagens da alfabetização precoce em crianças.** Guiainfantil.com, 2020. Disponível em: <<https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/aprendizagem/vantagens-e-desvantagens-da-alfabetizacao-precoce-em-criancas/>>. Acesso em: 12/dez/2020.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica e metodologias de alfabetização.** Presença pedagógica, 70:58-67, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 2006.

OHALA, J. J. **Phonetics in phonology.** Proc. 4th Seoul International Conference on Linguistics [SICOL] 11-15 Aug 1997. 45-50. [Also published in: Linguistics in the Morning Calm 4,,: Selected Papers from SICOL-97, ed. by the Linguistic Society of Korea. 1999. pp. 105-113. 1997.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita.** S.A., 2008.

RESENDE, V.B. **Sucesso e fracasso escolar: os dois lados da moeda.** In: SENA, M.G.C.; GOMES, M.F.C. (Orgs.). *Dificuldade de aprendizagem na alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** Revista Psicopedagogia, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/y44bsu7y>. Acesso em: 16/01/2021.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Fonética e Fonologia.** UFPR, 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/113113272/2-Fonetica-e-Fonologia-2012>. Acesso: 23.01.2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

SOMMERSTEIN, Alan H. Modern phonology. London: Edward Arnold, 346 p. 1977-2008.

TRUBETZKOY, Nikolai Sergeevichrou. **Princípios de Fonología.** 1939.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO MOVIMENTO NEGRO EM CAXIAS-MA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

Domingos Vieira dos Santos Júnior
Kerleiane de Sousa Oliveira

A Análise do Discurso e o movimento negro em Caxias

A ADC atua na área da análise de textos, mas diferente de outras teorias de análise textual, busca atividades ligadas às práticas sociais, com ênfase em textos que dialoguem sobre construções sociais em contextos diversos, no qual propõe um novo modelo para se pensar e analisar os discursos (MAGALHÃES, 2017). Ela não se reduz a uma proposta de debate teórico, pois perpassa a bolha da análise para a identificação, acessando espaços, indivíduos, contextos e situações de modo a desfragmentar todas as partes para as quais se busca uma resposta.

Buscamos analisar os gêneros discursivos utilizados no movimento negro em Caxias-MA, tendo em vista que, especificamente, nesses campos de atuação de movimentos sociais são veiculadas imagens, vídeos, além da construção de documentos como atas, panfletos e atividades como rodas de conversas, fóruns, manifestações em redes sociais são bastante recorrentes, devido ao modo como as atividades são projetadas.

Assim, a pesquisa se estabelece a partir do contexto histórico sobre o movimento negro em Caxias-MA que dialoga com processo de desenvolvimento de outras organizações no Brasil. A ADC, desse modo, será basilar, enquanto suporte teórico metodológico para abordar os discursos veiculados por meio dos gêneros discursivos presentes/construídos pelo movimento, possibilitando-nos uma abordagem sobre aspectos políticos, sociais, identitários e ideológicos.

O Movimento Negro em Caxias – MA tem se estabelecido como uma frente de estudos e atuação na discussão sobre pautas como racismo, identidade, silenciamento, opressão. Instaurado na década de 80, quando professores organizaram encontros para tratar da literatura negra e aspectos sociais que se entrelaçam as pautas citadas. Nesse processo de desenvolvimento do Movimento Negro, organizado no município de Caxias-MA, diversos gêneros discursivos foram sendo construídos/produzidos para compor atividades, ações, manifestações e demais projeções realizadas para tratar dos itinerários desse movimento.

O Movimento Negro em Caxias-MA consolidou-se principalmente através de quilombolas e trabalhadores rurais que se organizaram, enquanto instituição, para lutar em prol de toda a comunidade. Com base nesse movimento social, vimos a necessidade de pesquisar sobre o percurso trilhado por seus representantes no âmbito das discussões sobre negritude, ao considerar que não temos conhecimento de material escrito a respeito desta temática.

Com isso, podemos dizer que, dentro do espaço acadêmico, ainda há um engessamento de temas que se conectem às práticas sociais, o que nos faz refletir sobre a importância dessas práticas e desse tipo de pesquisa, pois elas fazem parte dos diálogos que se constroem dentro da academia.

Utilizamos como suporte teórico os estudos desenvolvidos na ADC, principalmente as pesquisas de Fairclough (2003), Magalhães (2017), Batista Junior (2018), analisando, sobretudo, a vertente acional. Com base nesta teoria, buscaremos identificar e analisar os gêneros discursivos presentes nos espaços de construção e discussão do Movimento Negro em Caxias-MA, observando os traços político-sociais, ideológicos e identitários que compõe este movimento social no município.

Traços históricos acerca do movimento negro em Caxias-MA

Durante muitos anos, a história do povo preto¹ foi contada na perspectiva do branco, que romantizou todo o processo de tráfico e escravidão e desconectou uma legião de pretos e pretas de suas raízes, cultura e ancestralidade. Os primeiros registros do tráfico escravista, segundo Soares (2016), datam do final do século XV, tendo os portugueses a frente dessas ações desumanas que marcaram vidas pretas durante todo o seu percurso histórico, até a contemporaneidade.

No Brasil, por volta do século XVI, ocorreu a inclusão de rota para o país, momento em que os senhores donos de grandes terras necessitavam de trabalhadores na lavoura. Pretos e pretas foram retirados à força de seus lares, para realizar trabalhos braçais, domésticos, em troca, muitas vezes, de sua própria vida. Ganhavam para sobreviver à beira da miséria, enquanto os donos das terras e suas famílias desfrutavam os ganhos que o trabalho escravo propiciava.

¹ Optamos, ao tratarmos da pessoa enquanto ser, por preto, preta, povo preto, pessoa preta; enquanto movimento, usar a nomenclatura negro, movimento negro, tendo em vista a ressignificação dos termos alcançados através das lutas pelo direito de ser.

O movimento negro atravessou e ainda trava lutas por seus direitos enquanto cidadãos, considerando todo o processo de exclusão social, econômica, educacional que é visível a todos, e se espalha pelas grandes empresas, os espaços de poder, cargos políticos e nas áreas do saber. Nesses espaços, não se discutem as pautas concernentes às pessoas pretas, tampouco reflete sobre a importância de ter pessoas pretas em destaque.

Os quilombos, por sua vez, tiveram suma importância na concretização e no fortalecimento do movimento negro, pois eles se mostravam contra a escravidão e tráfico dos africanos e buscavam se unir em grandes revoltas contra o racismo. Pós abolição e durante o período da Ditadura Militar, o país estava imerso em ações de impacto realizadas pelos grupos minoritários, que saíam às ruas para lutar contra as deficiências sociais e de direitos que afetavam diretamente indivíduos pertencentes a esses grupos, a classe baixa (MOORE, 2005).

Diante dessa realidade, surge, no Brasil, vários movimentos sociais com suas demandas específicas, muito embora a centralidade dessas lutas fosse a mesma, a democracia. Mais tarde, no final da década de 70, o Movimento Negro Unificado (MNU) formado por indivíduos de outros movimentos negros e também da luta antirracista, iniciava suas primeiras ações. O lançamento desse movimento organizado foi marcado por uma manifestação em São Paulo, no dia 7 de julho de 1978. Com 42 anos de luta contra o racismo, atualmente uma das principais pautas é o genocídio da juventude negra, discussões sobre os ataques às religiões de matrizes africanas, e o racismo em todos os demais âmbitos (MNU, 2021)

O MNU para além das reivindicações, lutas nas ruas contra a opressão, a fim de garantir os direitos de pretos e pretas, para possibilitar que estes possam ascender socialmente, também busca refletir sobre o que o país apresenta como democracia racial, pois não há como pensar nesta democracia quando não há igualdade entre indivíduos pretos e os considerados brancos no Brasil. O termo se torna insustentável e quando levado à frente nas reivindicações força o governo a pautar sobre o assunto.

Com base nessas afirmativas, discussões que tratam da identidade negra começaram a ganhar outra proporção dentro do movimento negro, com expansão para as questões políticas do país. O conceito de identidade no Brasil não era relacionado a pretos e pretas retirados de África, que constituem a maior parte da população brasileira. Ao longo dos anos, o movimento negro foi crescendo e surgiram outras entidades e organizações que reforçavam a importância da luta organizada em prol de políticas que

amparem e contribuam com a garantia de cidadania. Nesse sentido, estudos sobre as lutas travadas em outros países, como os Estados Unidos, foram fundamentais para expandir o olhar acerca da importância da questão racial no Brasil (PEREIRA, 2008).

Por meio de informações obtidas ao longo da imersão no Movimento Negro municipal, em gravações de conversas e entrevistas (devidamente autorizadas) percebemos que foi a passos lentos que o MNU foi ganhando corpo, chegou a outros espaços, novos estados começaram a se organizar para reunir forças com grupos já consolidados. Por volta dos anos 80, já próximo do final desta década, surge um grupo de estudos literários em Caxias-MA, formado, em sua maioria, por professoras e professores do município, os quais realizavam encontros inicialmente em praças, também foram realizados encontros na União Artística Operária Caxiense, para dialogar a respeito da Literatura Negra.

Ao perceber a possibilidade de expansão dos grupos, este grupo que cresceu com a chegada de trabalhadores rurais, além de outros membros que foram tomando conhecimento das reuniões, buscou um novo espaço para a realização dos encontros, considerando que na União Artística Operária Caxiense, havia outros grupos que realizavam encontros, ou seja, o espaço estava disputado.

Através do Interventor Teixeira, uma sala no Centro de Cultura foi reservada para o grupo que, na época, era intitulado Grupo Independente de Estudos da Cultura Negra, visto que não havia ligação direta com o governo municipal. Por conta do trabalho e outras ocupações, alguns membros se afastaram do grupo, embora outros nomes como Elizete Santos, Manoel Moura, Chico Rocha, Eulina, conseguiram dar continuidade e mantiveram os encontros.

Com a consolidação do novo espaço e entrada de novos membros que fortaleceram as discussões do movimento negro em Caxias, o grupo se organizou para a criação da instituição, com documentação, CNPJ e, em reunião numa sala do Palácio Episcopal, decidiu que o nome da instituição seria 'Sociedade Negra Quilombola de Caxias'. A partir da formalização da instituição, algumas ações foram colocadas em prática, como a Rádio Voz do Negro, que funcionava no Centro Diocesano, próximo a escola Cônego Aderson Guimarães Rosa.

No decorrer das ações, foi também articulada, através do contato com outros professores, uma biblioteca no espaço cedido no Centro de Cultura. A biblioteca possuía um grande acervo de livros, com temas sobre o movimento negro; Negro Cosme, Zumbi dos Palmares, além de títulos diversos que serviram para a comunidade e também para

pessoas vindas de outros municípios realizarem pesquisas no espaço criado pela instituição.

No momento de ascensão da biblioteca, o Centro de Cultura Negra do Maranhão, com sede em São Luís, tomou consciência da existência dessa instituição em Caxias-MA, e realizou uma visita para possíveis articulações. Com essa visita, uma equipe que trabalhava na Secretaria de Direitos Humanos, foi a procura de um dos representantes da instituição que tinha ligação com as comunidades quilombolas, sendo Manoel Moura a pessoa indicada, por fazer parte de uma comunidade, no primeiro Distrito de Caxias.

A equipe realizou dois encontros em datas diferentes, sendo o segundo com a proposta de Manoel Moura junto a equipe, para visitarem algumas comunidades para conversar com as pessoas sobre a existência e importância de afirmação dos quilombos. Visitou primeiro e segundo distrito nas seguintes comunidades: Trabalhosa, Jenipapo, Mandacaru dos Pretos, Cana Brava das Moças, Lavra, Raposo, Jacarezinho, Cipós das Cambraias, Santo Antônio dos Pretos, Maria Preta, São Zacarias.

Ao retornar para Caxias, Manoel Moura junto a outros membros da instituição e também pessoas de comunidades que visitam a sede em Caxias, organizaram 9 comunidades quilombolas de Caxias e deram início à luta para conseguir reunir documentações e enviar à Fundação Cultural Palmares, para registrar oficialmente e receber as certidões

O grupo em Caxias foi perdendo força, devido a saída de membros, mas Manoel de Moura seguiu com o trabalho direcionado às comunidades quilombolas do município de Caxias. Paralelo a isso, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos, de São Luís, e o Centro de Cultura Negra do estado solicitaram a criação de uma nova entidade. No entanto, a instituição já criada anteriormente não poderia ficar à frente, havendo a necessidade de criação de uma entidade maior, que abrangesse outros grupos a nível estadual. Sendo assim, em novembro de 1997, durante o V Encontro de Comunidades Negras Rurais: Quilombo de Terras de Negro do Maranhão, foi criada, em São Luís, a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Estado do Maranhão (ACONERUQ), no qual estiveram presentes mais de 100 grupos de comunidades rurais, que trataram de temas emergentes para a classe dos quilombolas, como a organização dos quilombos, educação entre outros.

Nesse sentido, a ACONERUQ foi criada para ser umas das maiores representações para as Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão. Uma assembleia é realizada para a efetivação de uma direção para a entidade, podendo

pleitear um cargo apenas os representantes das comunidades que estiverem presentes na assembleia. Também fica a cargo das entidades, realizar pesquisas e mapeamento no estado do Maranhão, afim de apoiar as comunidades negras rurais quilombolas, junto a CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas, criada em 1996, em Bom Jesus da Lapa – BA, no intuito de lutar à frente em busca da garantia de direitos aos quilombolas.

Durante o seminário, Manoel Moura recebeu o cargo de conselheiro fiscal, sendo colocado a ele a possibilidade de auto definir as comunidades da sua região e, nesta mesma época Manoel Moura, conseguiu auto definir Jenipapo, Lagoa dos Pretos, Mandacaru dos Pretos, Raposa, Usina Velha e Cana brava das Moças.

As atividades realizadas junto as comunidades quilombolas adentraram os anos 2000 e Manoel Moura e outros nomes que foram surgindo dentro do movimento negro e quilombola de Caxias – MA, seguiram na busca por recursos que possam garantir os direitos e a sobrevivência das comunidades.

Dentro desse recorte temporal, percebemos que o movimento quilombola, mesmo diante de toda marginalização e falta de apoio político, social e cultural, manteve-se à frente das discussões, ganhando força ao longo dos anos para que, atualmente, novas organizações (Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, Coletivo Crespos Cacheados, UNEGRO estadual e municipal, grupos universitários de estudos entre outros) pudessem surgir no município e projetassem suas ações diante da atual realidade, pautados nas maiores necessidades e direitos civis de toda comunidade negra caxiense.

Análise do discurso crítica

Ao tratarmos da Análise do Discurso Crítica, retornamos para o final da década de 1970 momento em que teóricos do texto e do discurso dialogavam sobre esta temática, junto as questões que permeiam conceitos de ideologia e poder. Logo, em 1985, Fairclough da Universidade de Lancaster, utilizou o termo análise de discurso crítica, que possibilitou o início dos estudos realizados sobre a ADC.

A ADC, diferente de outras teorias do texto, abre espaço para o campo das práticas sociais, permitindo que debates sobre o racismo, construção de identidade, entre outros pontos, sejam estudados e analisados a partir dessa teoria que também é o método selecionado para a presente pesquisa (BATISTA JR, 2018).

Em nosso caso, estamos utilizando a ADC para abordar questões sobre o Movimento Negro em Caxias – MA, assim como a sua atuação no tocante às práticas

sociais relacionadas às vivências dos grupos, à construção de suas atividades e aos impactos causados dentro e fora do movimento.

Além do Fairclough, citado acima, Van Dijk também possui expressiva colaboração no desenvolvimento e expansão da ADC, inicialmente através do periódico *Discourse and Society*, com grande relevância no mundo e também com suas publicações sobre o discurso da mídia (1986), e discussões dentro do âmbito do racismo e ideologia (1998).

A análise do discurso crítica é essencialmente política em seus propósitos com seus praticantes agindo sobre o mundo para transformá-lo e com isso contribuir para criar um mundo no qual as pessoas não sejam discriminadas devido a sexo, credo, idade ou classe social (CALDAS-COULTHARD, 1996, p. 11.)

A ADC propicia suporte teórico às práticas sociais, desmistificando o que a sociedade constrói coletivamente enquanto verdade relacionada as vivências de um dado grupo social que esteja, ou muitas vezes, tenha sido deixado a margem de gozar seus direitos enquanto indivíduo político.

A ADC rompe a estrutura social e permite ao pesquisador acessar as camadas da sociedade, para avaliar de forma crítica, o modo como ocorrem as relações dentro de grupos marginalizados, intensificando o olhar para questões sobre discriminação e dominação, de maneira que se perceba como esses discursos são construídos e quais fatores sociais colaboraram para naturalização dessa percepção.

Desse modo, podemos antecipar que, dentro do contexto de ações do Movimento Negro em Caxias – MA, os grupos se organizam para romper as barreiras criadas pela sociedade que, muitas vezes, impossibilitam um maior alcance das discussões, tendo em vista os estereótipos e naturalizações em relação a pessoa preta, além ainda de marginalizar indivíduos que façam parte desses grupos. Por isso, a partir desse estudo é possível acessar essas vozes silenciadas, por tanto tempo relegadas, distorcidas, mas que evidenciam realidades que fazem parte da construção deste país.

Nesse sentido, a ADC não se restringe à análise dos componentes linguísticos, mesmo que perpassa por eles, pois o foco principal são os discursos produzidos dentro das práticas sociais, seja de forma explícita ou implícita (FAIRCLOUGH, 2001), considerando a problematização de que o uso frequente de um discurso o torna estável na sociedade e distancia indivíduos dos fatores reais que compõe esse discurso.

Com relação ao entrelace do texto e a prática social, Fairclough (2001, p. 35-36) aponta que:

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.

Em decorrência disso, a linguagem pela qual nos comunicamos é inerente às práticas sociais e, conforme Fairclough (2001), linguagem e sociedade dialogam em conjunto dentro de diversos campos. Tendo a ADC como base para a construção desta pesquisa, a relevância dos fatos que constroem nosso *corpus* é parte indispensável para compreender como o movimento negro se desenvolveu em Caxias-MA, e os rumos que tomou até se tornar o que temos hoje, as frentes atuantes desse grupo social que se encontra à margem, diante das políticas de igualdade, de segurança, de trabalho e renda etc.

Dessa forma, a pesquisa em ADC possui duas vertentes que direcionam seu desenvolvimento: verticalidade, que visa o aprofundamento do saber em relação ao *corpus* utilizado na pesquisa, e horizontalidade que o saber compreende dentro do entrelace que ocorre entre estrutura linguística e social (MELO, 2012).

A linguagem, enquanto parte indissociável das práticas sociais, possibilita que possamos visualizar como essa relação entre linguagem e sociedade ocorre nos diversos discursos, tendo em vista que e conforme Lima (2014) o discurso desenha os passos da sociedade, mas também é organizado conforme o desenvolvimento dela ao tratar das questões de gênero, classe, política e raça.

Quanto às análises realizadas no campo das práticas sociais, estão interligadas aos aspectos ideológicos na esfera discursiva identificada. Dentro da categoria ideológica são avaliados os pontos como o sentido dos enunciados, os discursos inseridos, a estrutura, a presença de algumas figuras de linguagem que possam remodelar informações. Os aspectos hegemônicos também fazem parte do campo discursivo; neles podemos perceber aspectos ideológicos, políticos e culturais, nesse caso investiga-se de que forma o texto é inserido em campos do poder de um dado grupo sobre outro, dialogando diretamente com os processos ideológicos que contribuem para esta resolução social (FAIRCLOUGH, 1996).

Para a realização desta pesquisa, devemos nos ater aos estudos de Fairclough (2003) ao tratar sobre categorias de análises que possui como base as funções da linguagem anteriormente propostas por Hallifay (1989); ideacionais, interpessoais e

textuais, mas reformuladas por Fairclough e descritas como Acional, Representacional e Identificacional.

O significado acional no campo da análise textual corresponde aos questionamentos que fazemos em relação a composição do texto através de referências, ideologias e esses intertextos e crenças presentes colaboram diretamente para projetar e reforçar discursos. Em relação ao significado representacional possui como foco de análise o discurso ou discursos presentes no texto, considerando a forma em que eles se articulam como modo de representação do mundo. E o significado Identificacional corresponde aos atores sociais do texto para compreender o modo como eles são compostos/classificados dentro dos eventos sociais contidos no texto.

Isto posto, podemos afirmar que nossa proposta de pesquisa ultrapassa a análise linguística, pois tendo como base a ADC, o texto, seja ele verbal/não-verbal, é uma porta de entrada para o pesquisador que irá perceber em seu corpo político, nas entrelinhas, nas inferências e referências as quais são utilizadas como suporte para preenchimento de sentidos, além das vozes e discursos contidos ao longo de sua estrutura.

Gêneros discursivos

Para o desenvolvimento desta pesquisa é necessário que entendamos nosso *corpus* de análise ao considerar que ADC utiliza-se dos estudos de Bakhtin (2000) que classifica o gênero como um fenômeno textual conectado às práticas sociais, ou seja, ele acontece dentro das atividades ligadas a sociedade, o que corresponde ao que realizaremos em nosso trabalho com os gêneros utilizados nas atividades sociais realizadas pelo Movimento Negro em Caxias – MA.

De acordo com Bakhtin (2000), a língua é classificada como espaço de interação social, realizada sob a forma de textos orais ou escritos. O autor afirma também que cada um desses textos vai refletir as condições e as finalidades das esferas de comunicação. Dessa forma, Bakhtin classifica os gêneros como estáveis, pois são considerados inesgotáveis pela diversidade e riqueza que apresentam nas esferas de atividades humanas, ou seja, pelas múltiplas formas de nos comunicarmos.

Brandão (2016, p. 3) ressalta que:

Para Bakhtin, os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Por exemplo, a escola é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades. Cada esfera de atividade nos exige uma forma

específica de atuar com a linguagem. Dessa forma, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra que é a reunião de pais e mestres, a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio etc., cada uma dessas esferas exigindo uma forma específica de uso da linguagem, um gênero diferente de discurso.

O autor destaca que, pela integração prática com as culturas em que se desenvolvem, os gêneros se diferenciam menos por suas características linguísticas e estruturais do que por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, porém, precisamos levar em consideração que na caracterização do gênero, as formas podem facilitar o reconhecimento de alguns gêneros. Como por exemplo, o gênero palestra, roda de conversa, ata, esses têm forma e função que podemos reconhecer sem nos atentarmos aos conceitos, pois sua composição e direcionamento esclarece também para qual fim será utilizado.

O Movimento Negro, enquanto instituição, se organiza a partir de documentos que regem seus objetivos, forma e campo de atuação, realizam atividades que são nosso objeto de pesquisa e se configuram em gêneros discursivos produzidos no/pelo movimento em Caxias-MA, os quais apresentamos em seguida.

Corpos, Vozes e Resistência

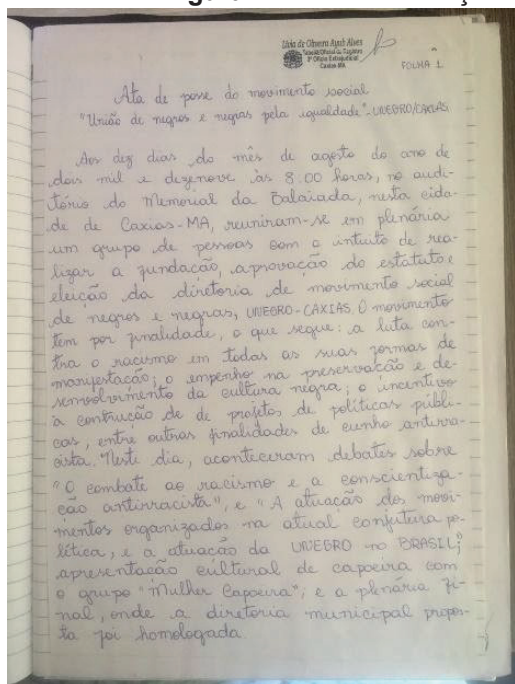
Dentro do campo de gêneros discursivos, selecionamos três para a análise, sendo eles: ata de fundação, roda de conversa, depoimento. Os motivos que nos levaram para essas escolhas estão ligados, primeiramente, às possibilidades de utilização dos gêneros discursivos, mas também, a forma como eles se apresenta e quais os discursos são veiculados.

O movimento negro enquanto instituição organizada, assim como em outros movimentos sociais, utiliza-se de meios técnicos que cumprem uma burocracia exigida dentro da formalidade, assim a ata por ser documento oficial que relata de maneira resumida dados de uma reunião ou fundação como descrito acima, é utilizada para fins documentais, mas também como forma de esquematizar percursos traçados em encontros que sejam efetivados dentro do movimento negro.

As figuras 1 e 2 apresentam a ATA de fundação, aprovação do estatuto e eleição da diretoria da entidade intitulada UNEGRO-Caxias. A UNEGRO surgiu em Salvador-Bahia, em 1988, e se expandiu para 25 estados da Federação mais o Distrito Federal. Em Caxias-MA, como consta em ata, foi fundada em 10 de agosto de 2019, no auditório do

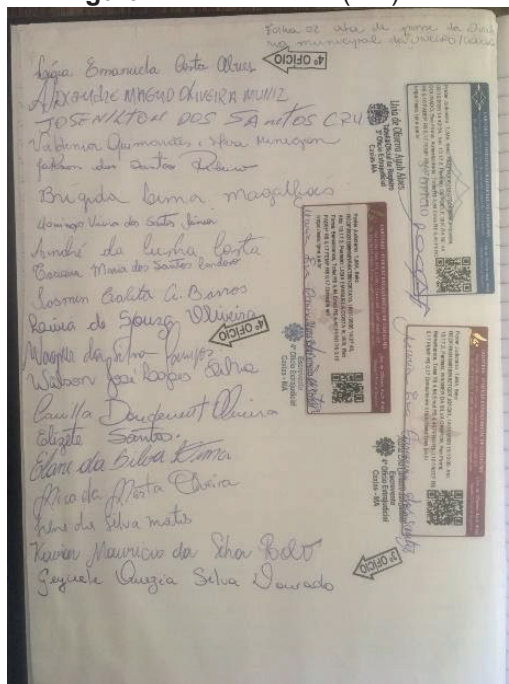
Memorial da Balaiada, local esse de grande representatividade para o movimento negro, pois neste local pretos e pretas lutaram em busca de seus direitos na Guerra da Balaiada.

Figura 1 – Ata de Fundação



Fonte: UNEGRO Caxias, 2019

Figura 2 – Assinaturas (Ata)



Fonte: UNEGRO Caxias, 2019

Em Caxias-MA, desde o início, o que se nota nos documentos é a preocupação em ampliar a voz, aos antes silenciados, como destacamos no excerto da ata de fundação abaixo, os ideais sobre os quais se estabelece o movimento:

O Movimento tem por finalidade, o que segue: a luta contra o racismo em todas as suas formas de manifestação; o empenho na preservação e desenvolvimento da cultura negra; o incentivo a construção de projetos de políticas públicas, entre outras finalidades de cunho antirracista (UNEGRO - CAXIAS, 2019).

Participaram desse momento pretos e pretas, em sua maioria, mas também pessoas consideradas brancas pela sociedade, pois há a necessidade de integração de todos os que se identificam com as discussões propostas, mesmo porque a premissa do movimento é buscar a igualdade de fato, em que as lutas não deveriam ser exclusivas de um determinado grupo, e sim de todos que compõe a sociedade, é também, ainda, uma forma de quebrar paradigmas existentes entre "pretos e brancos".

O racismo é configurado, conforme Van Dijk (2015, p. 134) como um “subsistema social e cognitivo, construído por práticas sociais de discriminação” e é através de discursos “eventos comunicativos” (p.134) que o MNU busca expansão, efetivação e legitimação de lutas que combatam as práticas racistas, tornando possível a construção de

espaços de discussão para que as pessoas pretas protagonizem suas vivências e reafirmem sua identidade negra.

Outro gênero é a roda de conversa, que é uma forma de aproximar o público de debates como esse, a fim de provocar participação e reflexões que inquietem, deixem dúvidas promovendo a busca por novos conhecimentos. Consiste na participação coletiva, de maneira democrática, para exercer a fala, mas também a escuta dos participantes.

Na imagem abaixo, temos o recorte de uma roda de conversa com o tema “reflexões sobre racismo, gênero e negritude”, realizada pelo Movimento Crespos Cacheados (MCC), com participação e colaboração das professoras Elizete Santos, Lígia Alves e Valdenia Menegon, que abordaram sobre estas temáticas para um público de jovens e adultos, membros participantes do MCC, mas também advindos de outras instituições como as universidades e escolas do município.

Figura 3 – Roda de conversa



Fonte: acervo do autor

A escolha das professoras para este momento foi pautada, principalmente, na representatividade que cada uma possui em seu local, seja escola, trabalho, em casa. Cada uma possui vivências únicas que se entrelaçam ao movimento negro e colaboram diretamente com a divulgação, mas além disso, com o fortalecimento das frentes organizadas dentro do Movimento Negro em Caxias – MA.

Nesta ocasião, a participação de pretos e pretas é de extrema importância, pois a atividade foi criada no intuito de fortalecer os fios que os unem, mas não fragmentando somente para esse público, pois a chegada de novos indivíduos que possam se conectar

com os debates é também um ponto positivo, e mostra que padrões e bolhas sociais podem ser superados.

Elas representam também a força da mulher preta, que ainda é marginalizada, enquadrada em situações que "não as cabem", classificadas como incapazes de exercer inúmeras funções como forma de reduzir e menosprezar o ser mulher, excluindo a possibilidade de ter controle sobre sua própria existência.

Isso ocorre devido ao homem ainda ser colocado como principal indivíduo para exercer funções de grande relevância, configurando o poder para tomada de decisões. Van Dijk (2015, 42) em sua obra *Discurso e Poder* trata dos recursos necessários para o exercício do poder, os quais são "socialmente valorizados, mas desigualmente distribuídos", dessa forma homens e mulheres não estão em passo de igualdade, e ao nos referirmos às mulheres pretas existe um hiato ainda maior, pois "riqueza, posição, posto, status, autoridade, conhecimento, habilidade, privilégios" não fazem parte quando se trata da realidade social de mulheres pretas.

São inúmeros os pontos que são levantados nas rodas de conversas, e esse gênero oral é bastante relevante para o movimento, pois se estabelece principalmente a partir delas, uma vez que são nas discussões que acontecem nesses momentos que são compartilhados depoimentos dos participantes, versando tanto sobre questões como preconceito e situações de humilhação, como vêm à tona situações vivenciadas nas diversas esferas sociais em que o racismo precisa ser combatido.

O gênero depoimento é um recurso textual utilizado para expor em palavras, seja de forma escrita ou oral, uma vivência que marcou dado momento ou situação, ainda uma opinião acerca do tema em questão, que pode ser expresso de forma curta e objetiva, mas não exclui a possibilidade de expansão na quantidade de linhas ou tempo dedicados à sua produção.

Trata-se de atividades de valorização da beleza e identidade da pessoa preta são de extrema relevância, para muitos esses são os primeiros momentos em que se veem em situações de protagonismo, reconhecimento, enaltecimento de atributos naturais, como cabelo, cor, adereços etc.

Na imagem abaixo, destacamos o depoimento de uma participante de atividades promovidas pelo movimento negro em Caxias-MA, através do MCC.

Figura 4 – Imagem/depoimento



Fonte: acervo do autor

Obrigado por serem uma inspiração para mim durante a fase que ficou marcada na minha vida que foi a transição capilar... fiquei muito emocionada na apresentação quando fui falar que vocês foram e sempre serão minha inspiração. E sim, para onde eu for irei falar que tem um grupo maravilhoso em Caxias que levanta a autoestima de mulheres. Muito obrigada! (DEPOIMENTO AUTORIZADO PELA PARTICIPANTE, 2021)

Este depoimento foi dado pela aluna Vitória (nome fictício) da escola Gonçalves Dias, localizada no centro de Caxias-MA, durante a atividade organizada pela escola em alusão a semana da consciência negra. Na imagem, Domingos Júnior (coordenador geral do MCC) e Jeverson Brito (diretor do núcleo de conversas e palestras do MCC) colaboraram com a atividade na escola através de um momento de fala após o desfile de “beleza negra”. As falas foram construídas baseadas no processo de reconhecimento, compreensão e empoderamento de jovens pretos, que se inicia, em muitos casos, com uma situação de racismo ocorrida com este jovem. Muitos deles não se reconhecem enquanto pretos e não tem apoio na família para dialogar de forma que o ajude e compreender quem ele é.

O fator da não compreensão de quem somos, e de qual grupo fazemos parte nos faz questionar “se sou, em parte, o que é o grupo, qual é ele?” (CHARAUDEAU, 2015, p. 15). É um processo individual, mas também coletivo, pois fazemos parte de grupos com os quais nos identificamos e, muitas vezes, fomos ensinados a fazer parte, devido também às pressões e caminhos que ultrapassam escolhas.

É, muitas vezes, habitual que jovens pretos não se vejam inseridos em determinados grupos, a sociedade nos categoriza através de nossas roupas, acessórios, cabelo, formas de expressão, o andar, a forma de falar e isso direciona o olhar do jovem para uma realidade que não faz parte do seu convívio (CHARAUDEAU, 2015).

O discurso de Vitória e também o de outras jovens, que ao passar pelo processo de transição capilar se conecta com quem de fato elas são, pois, a prática do alisamento na infância apaga a identidade, limita a sua compreensão passando a ter uma visão distorcida sobre pessoas pretas. A falta de identificação com o natural é advinda também da pressão estabelecida pela sociedade, os padrões estéticos ainda cobram que mulheres não utilizem seu cabelo natural, assim como a cor da pele que não pode se distanciar do padrão branco eurocentrizado, pois muitas vezes é ridicularizado, como um fator de impedimento deste/desta jovem de ascender socialmente.

Por esse e outros motivos é que a fala de Vitória, assim como de inúmeros outros reforçam as atividades promovidas pelo movimento negro, pois os ideais nos quais é pautado busca a valorização da identidade, enquanto pessoa preta, valorizando-nos e compreendendo quem somos. Vemos também que as frentes organizadas por líderes pretos são fortalecidas nessas ações, além de ser fonte de inspiração para outras jovens que não possuem referências próximas de sua realidade.

Notamos que os gêneros discursivos são atravessados por discursos de valorização, de aceitação da identidade e cultura negra, assim também como os discursos de luta e combate contra o racismo e desmistificação de estereótipos historicamente construídos, a naturalização da incapacidade/impossibilidade de acesso da pessoa preta à determinados lugares socialmente valorizados.

Conclusão

Diante do que foi exposto ao longo desta pesquisa que se inicia com a própria história do movimento negro em Caxias-MA, destacando neste os gêneros discursivos, compreendemos, *a priori*, a necessidade de produzir trabalhos que contemplem nossas histórias de forma que apresentem, além do percurso histórico, dores e dissabores, as vitórias alcançadas através da efetivação de movimentos organizados que buscam os direitos direcionados a todos os cidadãos, independente de cor ou classe social.

Com ADC foi possível acessar espaços e trazê-los para a centralidade da discussão, tendo em vista que ela nos permite dialogar sobre os discursos de dominação, desigualdade, ideologias e o poder direcionado, muitas vezes, a grupos considerados da elite social, ao qual nos opomos ao longo desta pesquisa.

Os gêneros discursivos analisados neste trabalho representam apenas um recorte dentro de campo com muitas possibilidades de análise, o movimento negro utiliza desses

meios para reafirmar sua existência, contribuir com o encontro de pretas e pretos com sua identidade, ancestralidade e cultura viva em seus corpos, que também são políticos.

Tratar de um tema que expõe estruturas socialmente criadas por determinados grupos exige um conhecimento além do teórico, dessa forma a prática da vivência, o pertencimento a este grupo, permitiu analisar os gêneros discursivos com o olhar de quem vive diariamente a busca por espaços e indivíduos que compartilhem dos mesmos valores e ideais.

As discussões sobre esse tema são inúmeras e rendosas, não temos a pretensão de esgotá-las com essa breve mostra dos gêneros discursivos que circulam em torno do movimento negro em Caxias, mas de provocar uma reflexão sobre a temática, pois sabemos que é de grande importância e significado. Buscamos, a partir dessa discussão, apresentar os caminhos percorridos e pontuar de modo sucinto os aspectos sociais, políticos e ideológicos em volta do Movimento Negro em Caxias-MA.

REFERÊNCIAS

BATISTA JR, José Ribamar Lopes. **Análise do discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1.ed. Parábola. São Paulo, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 277-326.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Gêneros do discurso: unidade e diversidade**. São Paulo, 2016.

CALDAS-COULTHARD, C. R. e M. COULTHARD (orgs.) 1996. **Texts and Practices: Readings**. in Londres: Routledge.

CAXIAS, Unegro. União de negros e negras

CHARAUDEAU, Patrick. **Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal**. In: BARROS, Diana et.al. **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo. Contexto, 2015.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e poder**. São Paulo. Contexto, 2015.

_____. **Ideology**. A multidisciplinary approach. Londres: Sage, 1998.

_____. **Racism**. In the Press Londres: Edward Arnold, 1986.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research.** Londres: Routledge, 2003.

_____. **Language and Power.** London: Longman, 1996.

_____. **Discurso e Mudança Social.** Trad., ver. tec. e pref.: Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001;

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** New York: Oxford Press, 1989.

LIMA, Maria Cecília de. **Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens de Análise de Discurso Crítica.** São Paulo: Cortez, 2014. 252 p.

MAGALHÃES, Izabel. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Editora Universidade de Brasília. Brasília, 2017

MELO, I. F. Por uma análise crítica do discurso. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 53-98.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: **EDUCAÇÃO Antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. 42 anos de luta contra o racismo. 2021. Disponível em: <https://mnu.org.br/>

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.** 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

SOARES, Iraneide da Silva. **Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro.** Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA PARA OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscila Danielle da Rocha Lira Carneiro
Francisca Maria de Figuerêdo Lima

Considerações Iniciais

Para compreendermos a importância da Consciência Fonológica (doravante CF) e seus contributos no desenvolvimento significativo da leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental em especial do 6º ano, é imprescindível entender o seu conceito. Nesse sentido, a CF é compreendida como a percepção de que os vocábulos são formados por inúmeros sons ou grupos de sons que podem ser divididos em unidades menores. Ela é a capacidade que o indivíduo falante possui em executar, cumprir sua fala em estado consciente e em relacionar entre si os sons de uma linguagem oral e escrita. Diante das discussões em torno da CF, esta pesquisa surgiu a partir do seguinte problema: como a CF pode beneficiar a leitura e a escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?

A partir desse questionamento, compreendemos a relevância desta pesquisa, pois busca investigar o papel da CF no desenvolvimento de leitura e escrita no Ensino Fundamental, que pode beneficiar de forma expressiva o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nesta etapa. Por conseguinte, a temática estudada contribui, ainda, para atender às reais necessidades de aprendizagens dos educandos, ofertar um ensino de qualidade que vise avanços dos alunos na aquisição de um nível de CF dentro do processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades, e aprimorar as capacidades necessárias para à apropriação da linguagem escrita.

Com base nessas contribuições, a pesquisa tem como objetivo geral, investigar o papel da CF no desenvolvimento de leitura e escrita dos discentes do Ensino Fundamental; discorrer sobre o conceito da CF, analisar como ela é trabalhada na Educação Básica, de modo que favoreça o desenvolvimento das habilidades e capacidades da estrutura sonora da segmentação das palavras, para assim, realizar atividades que envolvam o reconhecimento das unidades fonológicas no processo de leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental, e propor o uso dos gêneros textuais fábulas e poemas, como método para expandir o processo de aquisição das habilidades linguísticas.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, realizado através da leitura de livros, sites, artigos e fontes de informações eletrônicas que tratam da temática, para buscar autores que dialoguem e tenha contribuições no que tange a CF, tais como: Soares (2020), Alves (2012), Morais (2020) entre outros que colaboram efetivamente com reflexões sobre CFe benefícios para a aprendizagem da leitura e escrita para os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental.

Esta análise permite identificar quais caminhos são percorridos e quais ainda carecem de mais estudos, uma vez apontados e posteriormente pesquisados, espera-se que possam contribuir para reflexões sobre a prática docente e melhoria significativa dos resultados obtidos em sala de aula no que diz respeito à leitura, escrita e entendimento reflexivo do que se ler e do que se escreve.

Diante do exposto, a pesquisadestacaa importância da CF no meio educacional, em que o professor, enquanto mediador do conhecimento, acompanha o processo gradual de aprendizagem dos discentes, observa cuidadosamente a evolução destes, sobretudo na compreensão das segmentações das sílabas e no reconhecimento do som inicial ou final de cada palavra. Contudo, é necessário atentar-se, antes de tudo, à fase inicial que cada criança passa, de modo que todo processo seja desenvolvido de forma adequada, para valorizar o nível de aprendizagem de cada educando e compreender seu tempo de desenvolvimento único de aprendizagem.

A Consciência Fonológica e o processo de desenvolvimento dos seus níveis

De acordo com Seara (2011) a Fonologia é o campo da Linguística que investiga os fonemas que fazem parte da gramática, estuda o sistema sonoro de uma língua, ou seja, ela pesquisa o modo pelo qual os fonemas se articulam em sílabas e como são organizadas. Assim como a Fonologia, a Fonética também integra áreas complementares da Linguística, e investigam os sons equivalentes da fala. Nesse contexto e ainda conforme Seara:

A Fonologia, entretanto, prescinde de análises fonéticas. À medida que o olhar sobre o objeto da Fonologia (sons da fala) mudava, mudavam também as teorias acerca desse objeto [...]. A Fonologia é, então, uma interpretação daquilo que a Fonética apresenta, restrita a uma língua e aos modelos teóricos que descrevem essa língua (SEARA, 2011, p. 67-68).

Com isso, a CF é um tema que tem sido bastante discutido desde a década de 1970 e vem ganhando cada vez mais espaço por meio de grandes estudiosos da área da educação, por ser um assunto fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita. É imperioso destacar que as crianças, ao se apropriarem do sistema escrito alfabético, segundo Soares (2021) deverão:

Aprender que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado é possível de ser segmentada em pequenas unidades; aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras (SOARES, 2021, p. 43).

Conforme a autora, compreende-se que a primeira etapa do processo consiste em desenvolver aCF no aluno, para que ele avance no processo de ensino-aprendizagem, desenvolva sua oralidade e prática de leitura, e desenvolva sua compreensão e domínio do sistema de escrita alfabético.

Morais (2020) cita que a CF é um conjunto de habilidades metalinguísticas que são entendidas como diferentes dimensões da língua com a capacidade de refletir a linguagem, estritamente acerca dos sons que originam uma palavra.

No que se refere ao desenvolvimento dos níveis da CF, este processa-se praticamente desde que a criança nasce dependendo de alguns fatores para que ocorra, como: o desenvolvimento cognitivo e intelectual, exposição das experiências linguísticas em seu convívio familiar e escolar e aprendizagens de práticas de leitura e escrita. Soares (2021) enfatiza que:

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, compreende a diferença entre o significante e o significado – consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, representa as sílabas por conjuntos de letras – consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – consciência fonêmica (SOARES, 2021, p. 78).

Desse modo, a apropriação das capacidades de CF acontece de forma gradativa, ou seja, a criança aprende no seu tempo para que haja uma maturação dos conhecimentos adquiridos para cada nível. Deve-se destacar que a CF atua sobre níveis de unidades linguísticas distintas, além de valorizar as etapas alcançadas pelos alunos através do desempenho nas práticas de ensino aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental que haja formação continuada para professores, no intuito de gerar um novo olhar e incentivar a buscar por novas alternativas metodológicas para aplicar as

habilidades de CF e desenvolver a oralidade, prática de leitura e escrita dos alunos. Diante disso, destaca-se o que afirma Alves (2012) sobre o conhecimento da linguagem:

Uma vez que se trata de capacidades de operar sobre unidades bastante distintas, vê-se que os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um continuum de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade de som capaz de mudar significado, o fonema. (ALVES, 2012, p. 32).

De acordo com Ribeiro (2011) a apropriação das capacidades de CF acontece de forma gradativa, ou seja, a criança aprende no seu tempo para que haja uma maturação dos conhecimentos adquiridos para cada nível de. Dessarte é necessário que as práticas pedagógicas sejam associadas a uma boa metodologia de ensino e recursos pedagógicos para trabalhar as habilidades de CF.

A consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e escrita no ensino fundamental

A CF é compreendida como a capacidade de refletir, identificar, segmentar, manipular as unidades sonoras da palavra que a criança possui (MORAIS, 2020). Estes sons, por sua vez, são chamados de fonemas, que são representados por meio de letras, ou seja, cada letra representa um som que mediante o seu uso e sua pronúncia constitui o que compreendemos como língua materna.

Sabe-se que o ensino é um marco importante na vida dos seres humanos, pois é a partir deste processo que se desenvolve habilidades cognitivas, como: foco, atenção, coordenação motora, percepção visual e auditiva, memória, compreensão e interpretação, que são muito importantes para o convívio social, escolar e para experiências diversas que serão adquiridas ao longo da vida.

É no ambiente escolar que a criança adquire as capacidades de compreender e interpretar as informações de um texto, melhora sua atenção, percepção visual e motora, assim como aprende a desenvolver sua memória e oralidade, contudo esse processo de aprendizagem acontece de forma gradativa.

Segundo a BNCC (2018) a CF é indispensável na alfabetização e deve ser trabalhada no ensino fundamental, desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita dos educandos. A BNCC (2018) reforça a relevância do ciclo de alfabetização no processo de ensino aprendizagem do discente, destacando a necessidade de que elese “[...] torne

alfabetizado, ou seja, consiga 'codificar e decodificar' os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica [...]" (BRASIL, 2018, p.89-90).

Para uma criança aprender a ler, é necessário que ela aprenda a decodificar os códigos presentes na fala – compostos por uma série de fonemas – e associá-los às letras e grafemas, presentes nos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, tendo em vista que o docente ao desenvolver qualquer atividade irá analisar de forma minuciosa o aluno, por meio de atividades diagnósticas que o permitam detectar as dificuldades que cada discente possui e, assim, começar a providenciar tarefas e metodologias de ensino para desenvolver as habilidades de CF a fim de que a criança diminua suas dificuldades. Durante sua aprendizagem no ambiente escolar, segundo Soares (2021) relata que:

A criança enfrenta dificuldades para isolar e identificar palavras como unidades na cadeia sonora da fala – dificuldades sobretudo para separar palavras funcionais de palavras de conteúdo, e mesmo para reconhecer palavras funcionais como 'palavras' (SOARES, 2021, p. 67).

Desse modo, aprender a ler e a escrever é um percurso complexo e difícil, mas não impossível, mesmo que a criança tenha dificuldades de aprendizagens em suas produções de escrita, escrevendo as palavras, por exemplo, sequenciadas, sem espaçamentos, com ou sem valor sonoro.

É na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que o docente deve trabalhar a CF, sendo que esta habilidade deverá ser trabalhada e desenvolvida até o 6º ano, pelo fato de que muitos alunos chegam até esta série com grandes dificuldades na leitura e compreensão textual, assim como produzir textos e segmentar palavras complexas, dentre outros impasses na escrita. Em virtude disso, a CF contribui significativamente para o progresso do aluno na aquisição das competências de leitura e escrita e deve ser estendido até os anos finais do ensino fundamental.

A CF desperta no aluno o interesse pela leitura, despertando de maneira gradativa o interesse e identificação pelos estudos, e o professor como seu mediador, ao realizar leituras em voz alta direciona o olhar e a escuta do aluno para a prática da instrução fônica, que pode possibilitar melhor compreensão do que se lê e o que se ouve, promovendo autonomia para o discente se expressar oralmente após o texto lido.

Como defende Solé (1998), as estratégias de leitura são ferramentas de suma importância para a criança aprender a ler e escrever, nesse sentido é papel do professor utilizar métodos diversificados de leitura que tornem este procedimento eficiente, no intuito

de que o educando avance nas etapas de transição de linguagem oral para escrita, que são necessárias para uma leitura proficiente, ou seja ao dominar as habilidades de leitura e escrita o discente obtém um aumento no domínio da sua oralidade e esta, por sua vez, está ligada à consciência metalinguística com a qual desenvolvem-se os processos cognitivos já citados anteriormente.

O processo de alfabetização em sala de aula acontece em uma determinada sequência, em que o alfabetizador, antes de introduzir algum método de ensino, busca conhecer primeiramente as fases de aprendizagem que os alunos estão, e diante disso, propõe metodologias aliadas a recursos lúdicos pedagógicos no intuito de que os discentes avancem nas etapas de ensino, assim o docente poderá fazer a separação dos alunos por níveis e trabalhar atividades diferenciadas em grupos ou individuais para ajudar a solucionar dificuldades encontradas durante o exercício realizado pelo professor (SOARES, 2021).

Propostas pedagógicas de desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental através da Consciência Fonológica

A partir do que foi apresentado nos fundamentos desta pesquisa, e com base na proposta, propõe-se três atividades que foram elaboradas no intuito de auxiliar o docente em suas práticas e também para desenvolver as habilidades referentes a CF, partindo do método fônico, proporcionado aos alunos o estudo de alguns gêneros, como poemas e fábulas, sua oralidade e reconhecimento dos fonemas através da instrução fônica, sendo que o professor poderá utilizar outras classes textuais, apresentando suas particularidades, estruturas e características que os compõem, para que o discente seja capaz não só apenas de reconhecer, mas produzir e fazer o uso adequado destes gêneros dentro e fora do seu ambiente escolar, além da aprendizagem do uso da língua.

Para a obtenção das habilidades da CF sugere-se três atividades, dispostas logo abaixo.

ATIVIDADE 1

DISCIPLINA: Língua Portuguesa **Série:** 6º ano **Gênero Textual:** Poema **Tema:** Consciência Fonológica em ação.

Objetivos: Identificar os fonemas nas palavras; efetivar a consciência de rimas por meio do poema “Guarda-chuvas”; identificar as rimas contidas no poema proposto.

Sugere-se que o professor faça a explanação do gênero textual poema e apresente dados conceituais, estrutura e suas características com a utilização de data show ou através da escrita do poema no quadro branco.

Após a explanação, o docente deve iniciar a aplicação da instrução fônica, em seguida sugerir, de forma progressiva, uma atividade oral que se relacione ao gênero abordado. Solicitar que os alunos façam a leitura do poema em voz alta, retirando palavras ou até mesmo versos para trabalhar a CF e observar o desenvolvimento cognitivo, visomotor e auditivo. Por conseguinte, entregar a atividade e, logo após, realizar a leitura silenciosa ou coletiva de acordo com a solicitação da primeira questão, sendo que esta leitura será acompanhada pelo docente. Segue a imagem ao lado da atividade conforme a Figura 1.

Figura 1 - Atividade

Atividade consciência fonológica

1- Leia o Poema de Rosana Rios.

Guarda-chuvas - Rosana Rios

Tenho quatro guarda-chuvas
todos os quatro com defeito;
Um emperra quando abre,
outro não fecha direito.

Um deles vira ao contrário
seu eu abro sem ter cuidado.
Outro, então, solta as varetas
e fica todo amassado.

O quarto é bem pequenino,
pra carregar por aí;
Porém, toda vez que chove,
eu descubro que esqueci...

Por isso, não falha nunca:
se começa a trovejar,
nenhum dos quatro me vale -
eu sei que vou me molhar.

Quem me dera um guarda-chuva
pequeno como uma luva
Que abrisse sem emperrar
ao ver a chuva chegar!

Tenho quatro guarda-chuvas
que não me servem de nada;
Quando chove de repente,
acabo toda encharcada.

E que fria cai a água
sobre a pele ressecada!
Ai...



a) Quantos estrofes e versos esse poema tem?

b) Retire do poema 5 palavras que rimam e crie outras rimas para cada palavra escolhida.

2- Escreva a quantidade de fonemas de cada palavra abaixo e depois circule a sílaba que tem o som mais forte.

Ressecada: _____

Encharcada: _____

Guarda-chuva: _____

Emperrar: _____

Água: _____

Fonte: autoria própria

A seguir, o docente deve solicitar aos alunos a resolução das alternativas a) e b), que tratam do gênero abordado para verificar a aprendizagem dos discentes no que se refere a estrofes e versos; em seguida os alunos devem escolher cinco palavras do poema que rimam para criar novas rimas com cada uma delas. A alternativa b) efetiva a consciência de rimas por meio do poema “Guarda-chuvas”, que se apresenta com uma linguagem simples, com rimas muito bem trabalhadas; este texto evoca um sentimento de brincadeira, cita peculiaridades referentes a esse objeto importante, não é dado valor além das funções de proteção conta sol e chuva.

A questão 2 da atividade solicita ao aluno que escreva a quantidade de fonemas que cada palavra possui, e qual a sílaba tem o som mais forte. Essa proposta possibilita ao aluno exercitar a sonorização dos fonemas que a palavra constitui, e também trabalhar a sua oralidade colocando em prática a pronúncia do som.

As questões 3 e 4 indicam para o aluno realizar a segmentação da frase em palavras, na qual, ele irá praticar a noção de espaçamento, tendo assim, uma compreensão melhor do que está escrito, além de identificar as sílabas iguais e os dígrafos; na questão 4 o discente irá criar seu próprio poema de acordo com a palavra-chave: CHOCOLATE. Abaixo, na figura 2 pode-se observar o modelo proposto nessa atividade.

Figura 2 - Atividade

3- Identifique as sílabas iguais nas palavras a seguir e escreva dentro dos retângulos as palavras que possuem dígrafos

TENHOGUARDAQUATROCHUVAS

a) Reescreva a frase na ordem correta.

4- De acordo com a explanação feita pelo professor sobre a estrutura e características do poema, crie seu próprio poema com duas estrofes e quatro versos.

Palavra chave é: CHOCOLATE



Fonte: autoria própria

ATIVIDADE 2

DISCIPLINA: Língua Portuguesa **Série:** 6º ano **GÊNERO TEXTUAL:** Fábulas

OBJETIVOS: Identificar os fonemas nas palavras; perceber que as palavras são segmentadas por sílabas e que estas correspondem às unidades sonoras, e podem estar em diferentes palavras independente do seu tamanho.

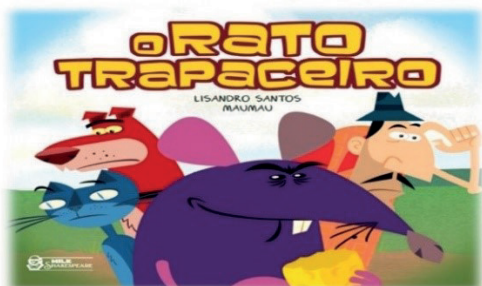
Esta atividade trata do gênero fábula e terá duração de quatro horas. O professor deve iniciar com a exposição do conceito e características do gênero através de uma data show ou com a utilização do quadro branco, bem como a exposição de livros que contenham fábulas. Após a explicação do gênero textual o professor pode selecionar alguns alunos para fazer a leitura em voz alta do livro ou textos impressos em folha de papel A4 com fábulas diversas, para assim observar atentamente a pronúncia, pontuações, entonação e sua oralidade, verificando as dificuldades de leitura e a interpretação do texto, como também a capacidade de perceber o contexto inserido no gênero.

O professor fará a instrução fônica, no intuito de levar o aluno a treinar a capacidade de sintetizar as sílabas das palavras, e também de segmentá-las, desenvolvendo assim a consciência do nível de sílabas. Abaixo, na figura 3, pode-se observar o modelo proposto nessa atividade.

Figura 1 - Atividade 2

Atividade Consciência Fonológica

1- Leia a Fábula a seguir e depois responda o que se pede.



O RATO TRAPASSEIRO

João, o dono do armazém,
não fazia mal a ninguém.

Vivia com o Cão e o Gato,
E a cooperação era um trato.

Até que o Rato ali chegou,
E um plano sujo bolou.
Acabou com o dinheiro e a comida,
E do patrão arruinou a vida.

Mas o Jumento, arrependido,
não deixou aquilo passar despercebido.
Para o homem revelou a verdade,
E trouxe, enfim, a felicidade.

- a) O que são Fábulas? Qual o objetivo delas?

- b) Se você substituir a primeira sílaba da palavra **DINHEIRO** pela sílaba **BA** e **PI** que outras palavras surgirão? Como ficará?

- c) Na palavra **FELICIDADE** se retirarmos as duas primeiras sílabas que palavra nova aparecerá?

- d) Quantas fonemas **TRAPASSEIRO**? E há algum dígrafo presente nela?

- e) Substitua o fonema inicial [**G**] pelo fonema [**R**] que se encontra na palavra **GATO** forme uma nova palavra.

- f) Na fábula o Rato Trapaceiro você encontro alguma palavra que rima? Escreva-as abaixo as palavras que rimam uma com a outra.

- g) Quantos fonemas e sílabas tem a palavra **DESPERCEBIDO**?

Fonte: autoria própria

Iniciar esse momento com a entrega da atividade para verificar a assimilação do conteúdo e sua aprendizagem sobre a instrução fônica. Em seguida, fazer a leitura das questões e suas alternativas. Na 1ª questão o aluno deve realizar a leitura individual da fábula “O rato trapaceiro”, logo após, com a mediação do professor, iniciar a leitura coletiva (em voz alta) para verificar a entonação, pausas, pontuações, bem como o ritmo da leitura feita pelo discente. Em seguida, deve solicitar que os alunos respondam as alternativas de A até G, conforme o que se pede nos enunciados; segmentar as palavras, contar a quantidade de fonemas, identificar os dígrafos e palavras que rimam, levando assim, a refletir não apenas sobre a estrutura da palavra como também sobre as aliterações (mudanças das sílabas ou substituições de alguma letra), para que os alunos percebam a mudança no som ao trocar uma letra ou sílaba e também o sentido da palavra.

A questão 2 dessa atividade tem como proposta avaliar a capacidade de segmentação também em sílabas com noção de espaçamento, o que leva o aluno a melhorar sua escrita ortograficamente ao reescrever as palavras da forma correta e também escrever a quantidade de fonemas que elas têm, conforme a tabela exposta na atividade abaixo.

Figura 4 – Atividade 2

2- Observe as palavras escritas na primeira coluna e reescreva-as de maneira correta na segunda coluna e coloque a quantidade de fonemas que cada uma tem.

PRIMEIRA COLUNA	SEGUNDA COLUNA	FONEMAS
DENOVO		
COMCERTEZA		
MESENTI		
ATARDE		
PORISSO		
ALARANJA		
OCACHORRO		
ARREPENDIDO		
ARUINOU		
NIGUEM		
COPERASÃO		

Fonte: autoria própria

ATIVIDADE 3

DISCIPLINA: Língua Portuguesa **Série:** 6º ano **GÊNERO TEXTUAL:** Parlendas

OBJETIVOS: Identificar os fonemas e sua quantidade nas palavras. Ampliar a competência comunicativa do aluno. Identificar as informações explícitas na parlenda. Identificar as rimas no gênero e comparar com a fala e a escrita. Revisar ditongo, tritongo e hiato e identificá-los nas palavras contidas na parlenda.

Essa atividade tem como proposta avaliar as habilidades dos alunos em relação à sonorização das sílabas e palavras através das rimas dentro do gênero estudado, com duração estimada de quatro horas.

O professor deve iniciar a aula com a exposição do gênero selecionado, apresentando conceitos e principais características, em seguida e através da participação dos alunos, trabalhar as capacidades de interpretação textual e oralidade dos alunos. Ao finalizar a parte inicial, propor um momento de leitura (em voz alta) individual das parlendas que estarão dispostas nos livros ou em textos impressos em folhas de papel A4. O momento da leitura contará com a participação/intervenção do professor que deve utilizar o método fônico na intenção de ajudar alunos que têm dificuldade na oralidade.

Após a leitura das parlendas o professor entregará a atividade para os educandos. Na 1º questão solicita-se que o aluno faça a leitura da parlenda, por conseguinte nas alternativas a) e b) os alunos devem fazer a contagem de fonemas de uma palavra como também de todo o texto. Esta pergunta se refere ao nível de consciência silábica.

Já na 2º questão, posteriormente, solicitar que os alunos circulem o som crescente de cada sílaba. Nesse momento da atividade o mediador pode lembrar o conteúdo já abordado em aulas anteriores sobre ditongo, tritongo, hiato, som crescente, decrescente, som nasal, aberto, fechado e oral. Em seguida na alternativa a) e b) o aluno deve escrever palavras que rimam e fazer outras rimas, desta forma, o docente poderá orientá-los, citando outros exemplos para que possam perceber a sonorização no final das palavras, verificando assim, se há rima ou não, levando-as a refletir sobre as palavras, promovendo dessa forma, a comparação das mesmas quanto à semelhança dos sons. Por fim, na letra b) pede-se que o aluno destaque dentro do parlenda palavras que são ditongo, tritongo e hiato. A figura 4 abaixo ilustra a atividade proposta:

Figura 4 – Atividade 3

Atividade Consciência Fonológica



1- Leia a parlenda:

EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ,
ASSIM QUE ELA ME VIU
BATEU ASAS E VOOU.

a) Quantas fonemas tem na palavra **BARATA** e **ASSIM**?

b) Quantas fonemas a parlenda acima têm?

2- De acordo com a parlenda circule a sílaba com o som crescente.

SOBE, SOBE A ESCADINHA
SOBE, SOBE A ESCADINHA.
CHEGA LÁ NO ALTO DA IGREJINHA.
ABRE A PORTA NÃO TEM NINGUÉM,
É DIA DE SEMANA. OH MEU BEM.
SOBE, SOBE A ESCADINHA
SOBE, SOBE A ESCADINHA
CHEGA LÁ NO ALTO DA IGREJINHA.
ABRE A PORTA TEM MUITA GENTE,
HOJE É DOMINGO ESTOU CONTENTE.

(domínio público)



a) Leia a parlenda em voz alta e escreva as palavras que rimam e faça outras rimas com as mesmas.

b) Encontre no texto palavras que são ditongos, tritongos e hiato.



Fonte: autoria própria

Portanto, mediante as propostas das atividades pedagógicas apresentadas acima, compreende-se que o pensamento consciente sobre os sons da fala e suas combinações são fundamentais para aprender a ler e escrever, pois esta é a conquista mais importante que se inicia nos primeiros anos do ciclo de alfabetização até os anos finais do Ensino Fundamental. Essa tarefa, apesar de ser complexa, trabalha a relação entre a escrita verbal e a oralidade, que envolve a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala (fonemas) para estabelecer a relação necessária entre eles e sua formulação representacional.

Dessa forma, conhecer grafemas e fonemas são habilidades importantes no aprendizado da linguagem escrita, uma vez que a associação observada entre a percepção fonêmica e a aprendizagem da leitura poderá refletir em habilidades ortográficas. Como resultado, o conhecimento de grafemas pode ser o melhor meio para desempenho de leitura e escrita, contrariando os argumentos de muitos estudos. Diante disso, é importante controlar os efeitos do conhecimento grafêmico nos estudos de correlação entre CF, leitura e escrita.

Considerações Finais

Esta pesquisa foi realizada com base nos objetivos propostos inicialmente através do projeto de pesquisa, buscou-se através desta, compreender o processo de CF e sua importância no ensino aprendizagem com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido e, conforme Soares (2021, p.77) a CF é “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas”.

Desse modo, o professor pode aplicar atividades que desenvolvam as habilidades da CF, em conjunto com instrução fônica para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, nestas ele deve incluir histórias e textos informativos lidos em voz alta ou leitura silenciosa individual, escrever cartas, palavras, mensagens e histórias no intuito de ampliar o vocabulário, oralidade, fluência de leitura e percepção de escrita. Advogar um enfoque no ensino explícito e sistemático da CF nas fases iniciais da instrução de leitura não sugere de forma alguma que a leitura com um propósito - ler para compreender, aprender e desfrutar - não é o objetivo final.

Com isso, a forma mais eficiente e eficaz de atingir o objetivo é assegurar que todos os alunos dominem o código que está na base da forma escrita da nossa língua, como também permitir que este docente aproveite o máximo de sugestões dadas através da proposta desse artigo e utilize-as na forma de promover o caminho das hipóteses de escrita e leitura. Aprender a ler é uma realização linguística complexa e, para muitas crianças, requer um grande esforço e um desenvolvimento das competências. Pois, é a partir dos conteúdos diários realizados em sala de aula que o aluno pode avançar e alcançar novas habilidades que colaborem com sua aprendizagem.

É importante salientar que se o mediador propuser poucas atividades e colocar de forma isolada, esse processo não será satisfatório e não ajudará os alunos a se desenvolver. Tarefas sugeridas neste documento devem fazer parte da vida diária, por ser um processo complexo e que requer mais atenção nas aulas de língua portuguesa, pois assim os alunos podem continuar em formação constante de suas habilidades de linguagem e ter menos dificuldades na obtenção da escrita e domínio de leitura.

Conclui-se, portanto, que um benefício significativo do trabalho de atividades com base fonética para os alunos é a melhoria da compreensão da leitura, pois, a instrução dos elementos que envolvem a fonética da língua ajuda a aprimorar a pronúncia dos alunos, partindo da prática de leitura orientada em sala de aula, obtendo assim um impacto direto na sua fala fora da sala, bem como também na compreensão do que está sendo lido, o que colabora efetivamente nas habilidades de leitura e compreensão.

Referências

ALVES, U. **O que é consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, R. R. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MORAIS, A. M. P. de. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 2007.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

RIBEIRO, Volney da Silva. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização**. Entre palavras, Fortaleza - ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, ago/dez 2011.

SEARA, Izabel Christine. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período** / Izabel Christine Seara, Vanessa Gonzaga Nunes, Cristiane Lazzarotto-Volcão – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, Madga. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever** / Madga Soares. – São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

O POSICIONAMENTO DISCURSIVO NA LETRA DA MÚSICA APESAR DE VOCÊ, DE CHICO BUARQUE

Maria de Jesus Santos
Antônio Luiz Alencar Miranda

Introdução

O presente artigo tem por objetivo explicar como as músicas e os cenários musicais brasilienses se comunicavam e expressavam, na época da censura e repressão, durante a ditadura militar brasileira.

O atual trabalho discute o discurso na letra de música do compositor e escritor brasileiro Chico Buarque, especificamente na música *Apesar de você*. Tendo em vista que a Análise de Discurso trabalha com a língua, aspira-se observar por meio disso, como as palavras podem denunciar valores socialmente introduzidos numa letra musical, de maneira a apresentar as concepções importantes desses valores discursivos a fim de mostrar como se constituem os sujeitos e os seus discursos.

A música de Chico Buarque expõe cenários caóticos da política brasileira, basicamente nos anos 70, tempos duros de repressão. Visto que o escritor e compositor escondia a revolução entre as linhas de suas letras. Um artista que se caracterizou, ao longo de sua trajetória criativa, como compositor cujas letras das canções tão bem reproduziram as angústias, as opressões e as misérias sociais e políticas dos sujeitos em sua cultura, em especial os que suportaram essas exclusões, esse posicionamento do sujeito discursivo nas canções. Utilizou como critério de escolha aquelas materialidades cujos temas identificam os sujeitos abandonados/oprimidos sociopoliticamente.

As condições de produção dos discursos, reservam o caráter importante nas discussões, tendo em vista que elas possibilitam registrar o aparecimento dos discursos em sua inteireza, e reconstroem os acontecimentos discursivos em cada espaço enunciativo. Com a finalidade de melhor apreensão e análise do corpus, levantou-se o seguinte problema: Que estratégias discursivas foram utilizadas na música *Apesar de você*, de Chico Buarque que contribuisse para tornar despercebida pela censura da ditadura militar? Diante disso, foram lançadas as questões norteadoras, como Chico Buarque utilizou a linguagem musical na década de 1970 para burlar a censura e encontrar espaço para que pudesse circular socialmente? Quais são os pontos positivos e negativos

que Chico Buarque enfrentou ao usar metáforas em sua música “Apesar de você” na ditadura?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar os posicionamentos discursivos inscritos na letra da música *Apesar de Você*, de Chico Buarque, durante a Ditadura Militar Brasileira. De modo mais específico: Entender como se reafirmam os posicionamentos discursivos nos textos, e como a sociedade os absorve e Identifica as contribuições das metáforas, formações discursivas e ideológicas presentes na canção.

A metodologia fundamenta-se numa perspectiva qualitativa de cunho sócio histórica e ideológica, cujo intuito é fazer uma releitura da composição *Apesar de Você*, de Chico Buarque, pautando-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso: Orlandi (2005), Bakhtin (1992), Foucault (1986), Pêcheux (1988).

Para estruturar o trabalho, foi analisado o período do regime militar que compreende os anos de 1964 a 1985, com exclusivo enfoque na censura exercida aos meios de comunicação e aos artistas nessa ocasião. No primeiro capítulo, discutir-se-á sobre os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, principalmente o posicionamento discursivo tendo como referência o lugar do enunciador.

No segundo capítulo, tratar-se da ideia da segurança nacional, como foi instituída e as consequências da censura aos artistas brasileiros de esquerda; a censura foi considerada como uma forma de calar os artistas e intelectuais que, por intermédio da música, protestavam contra a situação vigente e, ao mesmo tempo, esclareciam o povo contra a tirania. E por fim, no terceiro capítulo, será abordada a questão da censura na canção de protesto de Chico Buarque, os motivos que o levaram a sofrer perseguição no período militar; serão analisados trechos de sua música que foi de grande importância na luta contra a Ditadura no Brasil.

Aspectos teóricos da análise do discurso

A partir dos anos 60, os estudos linguísticos têm tomado novos rumos preocupando-se com a orientação discursiva, dando relevo à investigação de fatores de ordem sociocultural e política na relação destes com a língua.

Esses novos estudos entendem o discurso, tanto como reprodutor quanto transformador de realidades sociais e o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao amoldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a

dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos, ao qual o sujeito e o discurso constituem-se em um processo dialético, que ora se conforma às formações discursivas/sociais que compõem, ora resiste a elas, ressignificando-as e reconfigurando-as.

A análise do discurso tem se apresentado como instrumento teórico-metodológico para análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes, bem como investigação das formas discursivas que engrenam as relações de poder, as representações, identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crenças, algo tão comum nas sociedades nada igualitárias, pretendendo os críticos do discurso mostrar o modo como as práticas linguísticas e discursivas inseridas nas estruturas sócio-políticas mais abrangentes de dominação e poder.

Desse modo, é esse engendramento no interior da formação discursiva, que dogmatiza o que se diz, e para quem diz, porque “Toda palavra é sempre parte de um discurso” (ORLANDI, 2005, p. 43). O determinante do inscrito é saber qual a posição em que o sujeito enunciador representa, de modo a conhecer o contexto do discurso e como esse discurso identifica os interlocutores. Visão já defendida por Pêcheux (1988, p. 160) de que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras e expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

O sentido é dado, portanto, em referência às posições sustentadas por aqueles que as empregam, ou seja, em referência às formações ideológicas, nas quais essas posições se inscrevem.

Costa (2012) trabalhou com a música popular brasileira, que a denominou de literomusical, com ênfase aos posicionamentos discursivos, isto é, as adesões a determinadas identidades enunciativas, porque as identidades enunciativas têm a ver com a origem ou estilo do artista ou banda. Na visão do autor, a bossa nova, o forró, o samba e a PB, por exemplo, são encarados como posicionamentos.

A censura e o regime militar

O desfecho sociopolítico que aconteceu entre 1963 até março de 1964, ocorreu em torno da solução a ser achada para os problemas político-sociais da época. Nessa

ocasião, excluía politicamente a grande massa e faziam um acordo com a dominação burguesa que tanto se atemorizavam com a repartição da renda.

Os burgueses queriam garantir a continuidade do seu aumento e esse aumento batia de frente com os pensamentos popular e democrático das pessoas menos favorecidas financeiramente.

O regime militar apresentava como necessidade deixar a grande massa afastada de todo o processo e, para isso, fazia-se necessário um governo forte e autoritário. As massas populares deviam ser excluídas do jogo do poder, a Doutrina de Segurança Nacional foi o meio usado para que o regime militar atingisse seus objetivos.

Durante o Regime militar, vários grupos lutaram contra a opressão, um que mais se destacou na luta contra a opressão foi o dos artistas: atores, músicos, cineastas, artistas plásticos, poetas, escritores. Cada um colaborava com o que sabia fazer de melhor, examinando os fatos e informando a população, apesar de censurados. Assim, como bons artistas, os músicos populares brasileiros narraram os horrores da ditadura nos máximos detalhes. Descrições que se eternizam até os dias atuais, trazendo à tona todo o temor aplicado contra nosso povo, e que não nos deixam deslembrar todas as barbaridades cometidas contra nosso país.

A censura tentou calar quem tinha algo a falar. Mas alguns músicos acharam uma lacuna e deixaram para a posteridade seu pesar. Um dos mais ilustres artistas militantes foi Chico Buarque, junto com outro grande músico, Gilberto Gil, compuseram uma música que reflete bem a situação da época. “Cálice” traz referências ao Santo Cálice de Cristo e a uma passagem bíblica (Pai, afasta de mim esse cálice, de vinho tinto de sangue), mas é uma metáfora com o verbo “calar”.

A censura foi um meio amplamente utilizado pelo regime militar, a quem interessava que a população continuasse desinformada, assim, impossibilitado de participar de forma ativa da vida política do País. A censura foi à arma do regime militar. Assim a literatura, o teatro, a música e o cinema, veículos considerados pelo governo como subversivos e por isso alvo de combate. Para saber o que e como censurar, os censores, por vezes, faziam-se presentes às representações teatrais e tinham o poder de proibir e suspender um espetáculo sempre que achassem necessário.

O posicionamento discursivo na canção *apensar de você*, de Chico Buarque

Na composição da música *Apesar de você*, almejamos ressaltar por meio disso como as palavras podem denunciar valores socialmente introduzidos numa letra de musical, de maneira a expor as concepções importantes desses valores discursivos a fim de mostrar como se formam os sujeitos e os seus discursos.

Chico Buarque apresenta em sua música posicionamentos discursivos de caos e censura na política brasileira essencialmente nos anos 70, tempos penosos de repressão. Além do mais, o escritor e compositor ocultava a revolução entre as linhas de suas letras musicais.

A começar dessas funções, sabe-se que o Chico Buarque se atenta em explicar na letra da música momentos de transformação do homem e da realidade em que ele vive. Adota-se por base as concepções de língua, realidade, o não dito e ideologia conforme Bakhtin (1992) e Orlandi (2005).

Como afirma Orlandi (2005, p. 15) “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Dessa forma, o desenvolvimento dessa pesquisa mostrará passagens da letra *Apesar de você* do escritor e compositor Chico Buarque. Isto se realizará por meio da análise e da interpretação, que são fontes imprescindíveis para este trabalho. Percebe-se com isso, que a Análise do Discurso mostra a importância também à compreensão da produção de significado nas canções.

De acordo com Koch (2006), assim como o texto, as letras de música são constituídas por um conjunto de enunciados para construir seus sentidos, a fim de que o ouvinte consiga interpretar e identificar o caso do dito e o não-dito. Assim não há sentido sem interpretação. Para trabalhar essa questão das diferentes linguagens presentes nas canções em termos de produção, recepção tem que haver interação entre o produtor, o ouvinte e o leitor para melhor compreensão de seus reais sentidos transmitidos em suas entrelinhas.

Na canção *Apesar de você* foi composta por Chico Buarque em 1970, no apogeu da ditadura militar. Foi lançada neste mesmo ano em um espesso simples, que por acaso, passou despercebido pela censura. Mas não demorou para que os militares se tocassem da ironia de Chico Buarque em sua música e o pior aconteceu, como será explicado depois. Sob a censura do governo Médici, o lançamento oficial da música acabou sendo

realizado oito anos depois do espesso, no final do governo Geisel. Ela faz parte do disco intitulado “Chico Buarque”, lançado em 1978.

Na letra de *Apesar de você*, Chico Buarque relata, por intermédio de sua poesia, a dor de quem foi torturado, perseguido ou que tenha vivenciado a experiência violenta do regime através de um familiar ou amigo.

“Hoje você é quem manda Falou, ta falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda Falando de lado
E olhando pro chão
Viu Você que inventou esse estado
E inventou de inventar Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esquece-se de inventar O perdão
Apesar de você
Amanhã há de ser outro dia.
Eu pergunto a você onde vai se esconder
Da enorme euforia?
Como vai proibir quando o galo insistir em cantar?
Água nova brotando
E a gente se amando sem parar”

Nesses versos, o sujeito enunciador deixa clara a situação que o País atravessava. Um Estado ditador, que não aceitava a oposição e perseguia de forma dura aqueles que ousavam ir contra a ideologia do regime militar. Ao mesmo tempo, ele mostra uma sociedade silenciada pelo medo da repressão da ditadura que era violenta, mas o sujeito enunciador tem palavras de esperança também, a esperança de que amanhã vai ser um outro dia, demonstrando que acreditava que um dia aquela situação iria mudar.

Quando se faz uma leitura mais superficial da letra, pode pensar perfeitamente que se trata de um estouro de um sujeito que está em um relacionamento abusivo, como se diz hoje em dia. Mas, não é preciso muita astúcia para perceber os posicionamentos de Chico a cada estrofe da música.

“Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não”

O sujeito do discurso inicia falando que não manda em nada e nem tem como mudar essa situação, não pode nem reclamar. O “você” é o alocutário, visivelmente o

regime de ditadura, na época representada pelo presidente Médici, para quem a música é na verdade direcionada.

“A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão”

Neste trecho, percebe-se o posicionamento crítico sobre a situação do povo brasileiro, que “fala de lado” para não ser percebido e abaixa a cabeça com medo da repressão e violência, típicas do governo da época. Do outro lado, o posicionamento do governo Médici (ou a ditadura), que inventou e impôs esse Estado (com letra maiúscula, representando o Governo), impondo a tristeza e a escuridão para o povo.

“Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão”

Aqui, o posicionamento do sujeito mencionando os vários crimes que foram “inventados”, nos Atos Constitucionais, que faziam inocentes serem presos por coisas simples, como expressar uma opinião diferente da do governo, por exemplo. O perdão, que ele reclama, se refere à falta de alternativa e defesa, que levava as pessoas ao cárcere, à tortura e à morte.

“Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar”

O refrão mostra que mesmo diante de um cenário pavoroso, o governo não aniquilou a esperança de dias melhores. Em algum momento aquilo tudo irá acabar e a vida voltará a fluir normalmente. Repare que os versos “E a gente se amando sem parar”

reforça a ideia de um relacionamento amoroso, um posicionamento de artimanha para ludibriar a censura.

“Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar”

Neste trecho, o sujeito enunciativo deixa claro que toda a violência atribuída ao povo não vai ficar barato, alguém, o alocutário, vai pagar por isso. E vai “pagar dobrado”. Chega a ser uma espécie de ameaça, bem ousada para o momento. O termo “samba no escuro” diz respeito às músicas censuradas.

“Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente”

Nesse trecho da música, o sujeito enunciativo faz uma comparação a força da natureza com a reação do povo contra a brutalidade dos militares. A crueldade, a censura,

a tortura não podem evitar as flores de nascer, nem o raiar do dia. A liberdade virá de qualquer jeito, a voz do povo será ouvida.

A autoria dos textos de Chico permite afirmar que os discursos emergidos de tais escrituras foram construídos de maneira que confere ao nome Chico Buarque um espaço no campo artístico, literário e cultural, o qual passa a “[...] receber certo estatuto”. Nessa Inter-relação do autor com sua obra, o nome de autor situa-se “[...] na ruptura que instaura certo grupo de discursos e o seu ponto singular”. Tais peculiaridades não são provenientes de todos os discursos que circulam na sociedade.

Assim, os desígnios dados ao autor, frente a sua obra, não devem ser reverberados apenas dando ênfase a sua indispensável ‘morte’, ou aquilo que o faz se romper de si mesmo ao submergir a obra, mas “[...] localizar o espaço vazio deixado pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto” (FOUCAULT, 1986, p. 45-46) as canções vão se abrindo em temáticas as quais imputam vidas, na ficção, aos diversos sujeitos sociais inscritos nas mais variadas culturas e sociedades. Esses sujeitos discursivos se refulgem em um jogo de confluências e divergências, em que determinam seus lugares históricos, políticos e ideológicos.

O posicionamento discursivo na letra *Apesar de você* de Chico Buarque não surgiu aqui com o intuito de evidenciá-lo enquanto indivíduo, mas com a finalidade de revisitar a canção, já tão convidada ao (re)encontro e retorno em particular, à esteira da AD, cuja perspectiva é analisá-la como materialidade discursiva. Não se buscou, tampouco, o controle que se pode tencionar ao analisar um corpus fechado, advindo de uma escrita mediada, em princípio, pelo escárnio condenável, procedente da censura e repressão, por parte dos militares a este e demais artistas, em nome de sua obra, nas décadas da ditadura. Nem, sobretudo, procurou-se abranger nas discussões pela abertura incomensurável trazida e proporcionada pela democracia. E, sequer, tencionou-se vislumbrar os holofotes sediados e promovidos pelo viés discursivo-midiático, a partir do percurso aqui seguido, em um descontínuo jogo de suspeição do que se escreve e se analisa.

Conclusão

Contudo o período do regime militar foi um marcado pela violência e censura. A ditadura caçou, prendeu, matou e fez com que muitos se exilassem. A "limpeza" que tanto

o exército queria, transformou-se em um período de selvajaria em que só havia dois lados: os que estavam a favor e os que estavam contra o regime.

Para os que ditavam as regras, era inconcebível a oposição e, para que o governo fosse forte, era preciso paralisar a esquerda, independente da forma utilizada para conseguir esse objetivo. Foi um momento em que não havia abertura para expressar pensamentos e sentimentos. Nessa época, ficou conhecida a Ideologia da Segurança Nacional, criada para fortalecer o governo, por meio da qual o governo deixava claro sua intenção de controlar a sociedade para que essa não interferisse nos seus planos de comandar com mãos de ferro o País. É evidente que alguns setores da sociedade não aceitaram sujeitar-se ao silêncio.

A grupo artístico foi um das que mais sofreu com a censura: os artistas considerados de esquerda foram duramente perseguidos e tiveram suas obras censuradas, mas o período da censura militar não foi, de forma alguma, de pobreza artística, pelo contrário, foi neste período que muitos artistas mostraram sua criatividade e demonstraram toda a sua indignação com os rumos da sociedade através de sua arte.

As músicas de protesto se destacam por suas letras que iam de encontro a todas as arbitrariedades causadas pelo governo. As canções de protesto eram uma forma de os artistas manifestarem sua oposição contra o governo e alertarem a sociedade para o que estava ocorrendo.

Para disfarçar a censura, usava letras com posicionamento discursivo e interpretação ambígua para não serem censurados e muitas vezes conseguiam passar pelos censores e terem suas canções liberadas. Um dos artistas mais populares dessa época foi Chico Buarque, autor de *Apesar de você* homem simples, apesar de sua origem ser de uma classe social elevada, que usou as letras de sua música para mostrar o que acontecia na sociedade brasileira durante o regime.

Por fim, o sentido não era dado em si mesmo, mas em referência aos posicionamentos discursivos sustentados pelo sujeito que as empregam, em detrimento às formações ideológicas, nas quais essas posições se inscrevem.

Referências

COSTA, Nelson Barros da. **Música popular brasileira, linguagem e sociedade: analisando o discurso literomusical brasileiro**. Curitiba: Appris, 2012.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez; 1993

*BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.*

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX. M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do obvio**. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

A FAMÍLIA DO ALUNO SURDO: RESISTÊNCIAS CULTURAIS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LIBRAS

Ariany Castro da Silva
Erlinda Maria Bittencourt

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi oficializada em abril de 2002 (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, quando se começa a abrir novos caminhos e metodologias para a aprendizagem. Por outro lado, a LIBRAS se torna polêmica para a corrente oralista que defende a linguagem falada e não sinalizada. No entanto, a criança surda que nasce de pais surdos adquire a língua natural dos surdos (L-1), de forma espontânea sem que haja a necessidade de um treinamento específico, diferente da criança surda com pais ouvintes, que vai aprender a LIBRAS paulatinamente.

No Brasil, nas últimas décadas tem-se evidenciando a importância e participação da família na aprendizagem do aluno surdo, sobretudo quando se trata de educação inclusiva do aluno com deficiência auditiva. Na história, esse processo é progressivo, que até meados do século XVI, segundo Dias (2006 apud MISERLIAN, VITALIANO, 2009), eram vistos como ineducáveis; conseqüentemente eram considerados como inúteis à coletividade, na qual enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

A motivação para a pesquisa surgiu da necessidade de compreender a família do aluno surdo, com mais profundidade, conhecer a forma como a mesma se comporta no seu contexto, assim como sua possível resistência cultural na aprendizagem da LIBRAS, e responder as inquietações apresentadas pelas famílias sobre às dificuldades de aprendizagem no ambiente familiar e no espaço da escola regular no ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

O ponto de partida da pesquisa se deu a partir do desenvolvimento de práticas e experiências vivenciadas no período entre 2010 a 2016 no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-PI, pois foram diversas situações percebidas nessa relação no ambiente da LIBRAS que podem ou não implicar no desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. Assim, ficou evidente a ausência de uma relação intrafamiliar que favoreça a comunicação e aprendizado, pois a família deixa de acreditar na força da Língua Brasileira de Sinais

– LIBRAS na aprendizagem e progresso da criança, e valoriza estratégias da linguagem verbal como facilitadora na aquisição da linguagem, conhecimentos, integração e envolvimento.

Nesse entendimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, Quadros (1997, p. 75) enfatiza e diz que “os movimentos desenvolvidos podem parecer sem sentido para muitos, mas para os alunos surdos, são possibilidades e desafios em organizar ideias e estruturar pensamentos e conhecimentos [...]”.

A pesquisa intitulada “A família do aluno surdo: resistências culturais e dificuldades de aprendizagem no ensino da LIBRAS”, objetiva relatar as interfaces da família na aprendizagem do aluno surdo no ambiente da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, segunda língua oficial do Brasil, reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, no espaço da escola; de modo a identificar fatores resultantes atribuídos à família do aluno surdo se eles refletem ou não na construção do conhecimento e aprendizagem do aluno surdo no âmbito da escola; e por fim, verificar o nível de conhecimento da família e do aluno surdo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no processo de comunicação ensino-aprendizagem.

Trata-se de uma abordagem bibliográfica e de caráter documental, viabilizada por meio da análise dos relatórios produzidos por psicólogos da CAS-PI. A metodologia utilizada busca responder as inquietações pertinentes a essa questão e pautou-se na pesquisa documental pertencente à Escola Estadual Artur Furtado, localizada no município de Teresina-PI.

A pesquisa foi desenvolvida de modo a identificar possíveis interferências na aprendizagem do aluno surdo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A análise sobre os pesquisados segue o princípio básico da pesquisa documental, que permite identificar, conforme os especialistas, contingências e comportamentos no ambiente de aprendizagem. (PERUZZO, 2003, p.63).

É importante ressaltar que a pesquisa documental utiliza fontes primárias, recorrendo as mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002).

No relato documental sobre as famílias assistidas da referida escola em estudo, percebeu-se importante o nível de informação e significados adquiridos por elas na compreensão de todo processo educacional e aprendizagem do aluno surdo, questões

essas foram potencializadas, o que reforçou a necessidade em desenvolver essa pesquisa premente, pautada em dados concretos que puderam fornecer e subsidiar no acompanhamento do conhecimento da língua.

Nesse enfoque em estudo Freitas (2009) considera um fenômeno complexo pela sua capacidade de permitir a compreensão de mais de um fenômeno social. Em última instância da pesquisa, pretende-se compreender os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; aspectos esses que, segundo Minayo (1995), são próprios de um estudo qualitativo, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos. Porém, por si tratar de um momento atípico, limitou-se a uma pesquisa documental.

Como instrumento de pesquisa utilizada pelos especialistas e conforme o estudo desse material foi elaborada uma entrevista semiestruturada de 10 questões aplicada com familiares de alunos surdos, in loco da Escola Estadual Artur Furtado, localizada no município de Teresina-PI. Na perspectiva de eles poderem identificar fatores resultantes atribuídos à família, que se enfatiza para verificar se refletiam ou não na construção do conhecimento e aprendizagem, assim como o nível de conhecimento da família sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no processo de comunicação ensino-aprendizagem.

No contexto dos alunos surdos os profissionais envolvidos precisaram compreender a realidade, local, o desenvolvimento emocional, pois somente desta forma foi possível garantir a oportunidade para conhecer o mundo na escola através da sua teoria e experiências diárias juntamente com os segmentos que rodeiam os alunos surdos, incluindo o espaço da escola, e, portanto, indo além da relação profissional e se estendia até as famílias (QUADROS, 1997).

Essa realidade abre espaços para levantar hipóteses em relação às possibilidades das famílias dos alunos surdos tais como: conhecimentos prévios da família sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a contribuição para o processo o processo de aprendizagem do aluno (a) surdo (a) no espaço da escola; as resistências sociais e culturais das famílias, as possíveis interferências no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo no âmbito intrafamiliar e na escola; assim como a ausência de conhecimentos da LIBRAS pela família.

Nesse contexto, a relação familiar, de acordo com Ferrine (2003 apud SANTOS 2009), evidencia um ambiente de resistências, dificuldades na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pois as famílias vivem sentimento de angústia, rejeição e revolta, situação social que gera dúvidas e anseios.

Diante desses comportamentos vivenciados no contexto documental estudado sobre a família da criança surda na escola, fez-se necessário conhecer aspectos na interface dessas relações compreendidas socialmente e aliadas ao bilinguismo Português x LIBRAS. Em meio a essas situações postas, surgiram as seguintes inquietações e indagações para reflexão dessa aprendizagem assim problematizados e formulados: Até que ponto essas resistências culturais da família podem interferir na aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios sobre as possíveis dificuldades da criança surda na aquisição da linguagem? Como fortalecer a comunicação intrafamiliar com o aluno surdo, e de que forma identificar a falta de interesse pela escola? A escola inclusiva ajuda o aluno surdo a aprender e se comunicar? Quais expectativas da família sobre a formação da pessoa surda, o ambiente familiar da pessoa surda e até que ponto tem reflexo na escola?

Essas questões no campo teórico remetem ao espelho do processo educacional e da linguagem dos alunos surdos, que para Moura (2000 apud DIZEU, 2004) há notoriedade dessas discussões entre profissionais e professores comprometidos com aprendizagem, assim como há a comunidade surda em função de alternativas que vem sendo desenvolvidas para minimizar as dificuldades de comunicação e aprendizagem.

Revisão da literatura

No campo teórico essas possibilidades e influências que se espera encontrar ou não nessa relação entre família-aluno-escola, remete uma reflexão sobre todo processo educacional explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que trata e estabelece incumbência das instituições de ensino a busca pela articulação como forma de maior aproximação e fortalecimento de vínculos entre os atores envolvidos em todo processo de ensino e aprendizagem (NEGRELLI; MARCON 2006).

O contexto educacional do processo inclusivo do aluno surdo abre um leque para o conhecimento e encaminhamentos, pois ao longo de sua trajetória há existência de preocupação da aprendizagem, pois nunca foram tão visíveis as discussões, que atualmente levam a refletir sobre a necessidade de conhecer melhor a cultura da pessoa surda e métodos utilizados na busca de minimizar o atraso cognitivo de aprendizagem da criança surda.

Nesse entendimento, Honora (2014) ao tratar a cultura da criança surda, diz que ela se manifesta em diferentes aspectos, em que cada uma das comunidades se

apresenta, pela simples maneira de se comportar e de se expressar [...]. Para Quadros (1997, p. 86), no ambiente familiar uma criança surda e pais surdos, usam a mesma língua, ou seja, LIBRAS. Esse é um processo que ocorre de forma natural.

No entanto, o diálogo intrafamiliar da criança surda e pais ouvintes acontecem por necessidade através da comunicação gestual de forma deficiente.

O aprendizado do aluno surdo na visão de Gonçalves (2011, apud SOUZA 2013, p.2): revela que a falta de relação com o grupo majoritário de ouvintes implica em alguns déficits no desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural, “resultando o sofrimento psicológico, no qual muitas vezes produz conflitos que são interpretados equivocadamente, como comportamentos típicos do surdo: agressividade, intolerância, individualismo [...]”.

O espaço da família se constitui o primeiro grupo social no qual o aluno surdo é inserido e tem suas primeiras experiências e relacionamentos interpessoais. Na visão de Knobel (1992 apud NEGRELLI; MARCON 2006, p. 98) “a família passa por situações de dificuldades em suas interações, se apresenta como um grupo de referência confuso, deixando de proporcionar um aprendizado construtivo, por meio do qual as experiências de vida podem fazer toda a diferença”. Essa relação pode mensurar a configuração da existência de possibilidades de comportamentos advindos das relações que se revelam e se configuram dentro da família.

Segundo Almeida (2000) essas circunstâncias se caracterizam como um dos grandes entraves no processo que interfere na aprendizagem do aluno surdo, pois a falta de conhecimento e de experiências e trocas comunicativas envolvendo a linguagem oral, e LIBRAS levam a dificuldades no domínio de vocabulário, das regras gramaticais, na clareza e coesão dos enunciados, prejudicando toda a compreensão e entendimento da leitura.

Partindo desse pressuposto no plano pedagógico das praticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, junto aos alunos surdos, ainda são incipientes, pois os alunos ainda apresentam em seus discursos dificuldades de compreensão, pois os recursos utilizados no Brasil que trata da praxe pedagógica e didática de ensino ainda promovem aperfeiçoamento e supervisão contínua nessa relação de aprendizagem que envolve professores e alunos surdos.

Na compreensão da aprendizagem do aluno surdo, percebe-se a necessidade de ser atualizada de conhecimentos pedagógicos, pois ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas

pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer mudanças das propostas de qualificação e formação nesse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2006, p. 455).

O pensamento do autor mencionado só reforça os relatos e comportamentos das famílias, que após diagnóstico da surdez, as famílias procuram optar pela realização do implante coclear – IC, objetiva resgatar em um curto espaço de tempo a linguagem da criança surda, que por sua vez são orientados pelos profissionais que defendem a corrente oralista a acreditar de fato que criança vai falar. De fato, essa realidade chega para algumas crianças e outras não. Em alguns momentos se deparam com a barreira das dificuldades orgânicas e psicológicas, assim como do fator tempo na aquisição da linguagem e aprendizagem do aluno surdo, quando reconhecem a importância da língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na comunicação, aprendizagem e na relação intrafamiliar com seus pares.

As discussões fornecidas de base nessa pesquisa a frente de todo processo de aprendizagem do aluno surdo em detrimento à LIBRAS e linguagem oral na visão de Vieira et al (2014) afirmam a existência de divergências entre pais surdos e pais ouvintes, sendo que o primeiro percebe a surdez do filho e não considera como tragédia e/ou algo absurdo que demande um tratamento médico, acrescentou ainda que a prioridade é o desenvolvimento da cultura e identidade surda através da LIBRAS, e atribuiu de forma limitada a linguagem oral e outras habilidades na comunicação; o outro grupo (pais ouvintes de filhos surdos), priorizam de forma considerável a linguagem oral [...].

Perante o pensamento de Vieira, compreende-se que na sociedade impera a corrente oralista, então entende-se que qualquer outra forma que não seja a verbalização, é considerada inferior, que se torna impossível de ser comparada com a linguagem oral.

Segundo a autora Gladis Perlin (2005, p. 64),

As diferentes identidades Surdas são bastante complexas, diversificadas. Isto pode ser constatado nesta divisão por identidades onde se tem ocasião para identificar outras muitas identidades Surdas, ex: Surdos filhos de pais Surdos; Surdos que não tem nenhum contato com Surdo, Surdos que nasceram na cidade, ou que tiveram contato com Língua de Sinais desde a infância etc...

Como já mencionado, a Identidade Surda não é estável, estando em contínua mudança. Os Surdos não são e nem podem ser um grupo de identidade homogênea, devendo as diferenças ser respeitadas por todos.

Entretanto, em todo caso, a identidade cultural impera sempre para a construção destas identidades, isto é, a Identidade Surda, caracterizada também como identidade política, por estar no centro das produções culturais, é o ponto crucial para identificar as demais Identidades Surdas: Identidades Surdas Híbridas, Identidades Surdas Flutuantes, Identidades Surdas Embaraçadas, Identidades Surdas de Transição, Identidades Surdas de Diáspora. (PERLIN, 2005)

Outro ponto crucial que não pode ser esquecido é a possibilidade da identidade Surda pela experiência visual. Ou seja, se o aluno ou pessoa surda tem audição já não pode ser surda como se observa na identidade intermediária. Todas essas observações são importantes na construção do espaço da produção cultural, assim como a necessidade de intérpretes de Língua de Sinais e de convívio com pessoas de identidades iguais.

Portanto, a LIBRAS surge com os mesmos ideais na participação como parte integrante do meio, uma vez que apresenta dificuldades na aquisição da língua oral, fruto de um sistema linguístico ouvintista, onde desenvolvem ações, desejos e sentimentos. A Língua de Sinais se apresenta tão complexa e expressiva quanto à Língua Oral e estabelece características próprias, de acordo com a nacionalidade e regionalidade.

Caracterização dos sujeitos participantes entrevistados na pesquisa conforme os boletins dos especialistas

A pesquisa tem como foco os familiares dos alunos surdos entrevistados, onde nove participantes num total de treze responderam a entrevista semiestruturada na busca de compreender as interfaces dessa relação no contexto da família e do espaço da escola, as respostas colhidas foram analisadas, condensadas e agrupadas, considerando aspectos da identificação onde se perguntou ser mãe e pai e/ou responsável, assim como o número de pessoas existentes em casa, considerando-se a escolaridade e formação dos participantes. Foi elaborada ainda uma tabela para melhor compreensão dos resultados obtidos como forma de análise sobre as contingências vivenciadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem na busca de objetivos.

Tabela 1 – Identificação de participantes na pesquisa

Participantes da Pesquisa	Nº de Entrevistados	Total	Escolaridade Formação	
			Nível Fundamental	Nível Médio
Mãe	07	13	02	06
Pai	01	13	01	
Responsável	01	13		
% sobre Total	69,23	100	23,07	46,15

Fonte: Elaborada pelos Psicólogos e especialistas, na Escola Estadual Artur Furtado na cidade de Teresina-PI.

Na tabela 1 em análise aos entrevistados participantes da pesquisa comprovou-se nos arquivos documentais que 07 são mães, 01 pai; e 01 responsável, o que representa 69,23% do total de entrevistados na pesquisa.

Sobre o número e pessoas existentes na família, a média aritmética dos integrantes por família, correspondeu ao de quatro pessoas.

Avaliando-se o nível de conhecimento dos participantes pesquisados e registrados, observou-se que do total avaliado 23,07% tem o Ensino Fundamental, e 46,15%, tem o Ensino Médio. Uma das entrevistadas em seu relato demonstrou interesse em fazer o terceiro grau, inclusive especificou o curso de sua pretensão “Letras LIBRAS”, na sua explicação disse: “ajudará a compreender melhor meu filho em casa e na escola”.

Análise e discussão dos resultados: entrevista realizada com os pais e relatada pelos psicólogos

Com base na análise documental, pretendeu-se aprofundar e discorrer sobre as questões específicas de todas as famílias dos alunos surdos no contexto da Escola Estadual Arthur Furtado. As questões realizadas foram analisadas, condensadas e agrupadas por categorias (grau familiar e instrução escolar) em decorrência dos discursos e respostas aos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa.

A escola possui um total de treze alunos surdos matriculados, dentre as famílias entrevistadas na escola pelos especialistas, três não foram realizados por motivo de ausências, mesmo tendo sido elaboradas outras estratégias, tais como: convite para um café da manhã, reunião com palestrante, na busca de captá-los, por exemplo, alunos que moram somente com irmãos mais novos o que impossibilitou seu desenvolvimento. No âmbito geral todos os alunos foram informados sobre a importância da pesquisa para os avanços no processo de aprendizagem do aluno surdo no contexto da família e ambiente da escola.

A pesquisa apresentou na sua estrutura entrevista semiestruturada aplicada com os familiares dos alunos. Um dos critérios apresentados pelos psicólogos na entrevista foi o de ser mãe ou responsável de alunos surdos. E na sequência, os reflexos na aprendizagem da família e ambiente da escola, e possíveis dificuldades nessa relação, e nos conhecimentos prévios da LIBRAS; as resistências culturais no processo de aprendizagem do aluno surdo, na visão da família.

Assim, ao ser perguntado para as famílias sobre os critérios: Ser mãe e/ou responsável de alunos surdos e os reflexos na aprendizagem na família e ambiente da escola, e possíveis dificuldades nessa relação, elas foram unânimes em suas respostas, onde, apontaram que é uma tarefa difícil, porém gratificante, especial, pois assumiram a responsabilidade de promover educação e saúde. E afirmaram que aprender LIBRAS é importante, pois os ajudarão no processo ensino aprendizagem, seja no espaço da família e escola.

Sobre as dificuldades encontradas nessa relação, ficou evidente a falta de compreensão da Língua de Sinais, mesmo com a presença de intérprete, pois os conteúdos se tornavam complicados, em virtude do não domínio sobre a LIBRAS.

A família e a escola são duas instituições que atribui políticas sociais e educacionais na vida das pessoas, tendo em vista que os espaços influenciam na formação dessa sociedade.

De acordo com Peres (2008) o processo educativo é socializado de forma primária e secundária, e a família tem um papel fundamental na vida de seus filhos por ser o primeiro ambiente de socialização e tem uma forte influência no comportamento e pode-se dizer que a família é a matriz da aprendizagem humana, pois nesse ambiente o aluno surdo aprende a lidar e a resolver conflitos sociais assim como controlar suas próprias emoções, expressando seus desejos e sentimentos de uma forma que possa lidar com as diversidades de acontecimentos positivos ou negativos da vida dele.

Sendo assim, os laços afetivos estabelecidos nesses dois espaços, quando consolidados, ampliam a forma de lidar com os desafios singulares da vida.

Na análise documental, em relação aos conhecimentos prévios da LIBRAS, resistências culturais no processo de aprendizagem do aluno surdo, 100% dos entrevistados responderam que “sim, é importante conhecer previamente a LIBRAS”, pois ajuda o aluno surdo a aprender conteúdos com mais facilidade.

Neste contexto, o professor adquire um novo papel, como assinala Pereira (2014, p. 95),

argumentando que o professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem. Logo, a partir dos conhecimentos prévios com relação a L1 dos alunos surdos (A Língua Brasileira de Sinais) o professor irá embasar sua prática pedagógica.

Corroborando com a ideia de Pereira, Moran (2013, p. 33) acrescenta que “a educação de qualidade é uma educação inovadora, aberta, dinâmica, participativa, que integra docentes bem preparados, e que visa o atendimento diferenciado ao educando, em que habilidades e limitações são observadas e analisadas”.

E por vezes a falta dessa educação de qualidade torna-se uma barreira de resistência, tanto no meio social quanto cultural. Com isso, quando abordada na entrevista a respeito das resistências culturais no processo de aprendizagem, 100% dos entrevistados informaram que “sim, as resistências dificultam para o aluno”, pois eles não conseguem aprender, além de implicar no seu desenvolvimento linguístico e convivência social deles.

Essa resistência cultural afeta todos os meios, inclusive o familiar. Fato observado nos relatório dos profissionais, quando questionados a respeito da visão da família sobre como ocorrer o fortalecimento da comunicação intrafamiliar com o aluno surdo, e de como identificar a falta de interesse pela LIBRAS e a escola, é notória que a comunicação na família pôde ser potencializada através do ensino da LIBRAS para os familiares, com os diálogos e orientando sobre as dificuldades. Visto que a não aceitação da surdez, como ponto principal, é o que torna precária a relação da família com a escola. E é importante destacar que essa problemática não reside na deficiência da pessoa, mas nas pessoas que estão dentro de uma perspectiva social relacionado com o preconceito e a dificuldade dessa aceitação da diversidade humana. De acordo com Hollerweger e Catarina (2014, p. 11),

a interação família-escola assume funções para o desenvolvimento do aluno surdo que podem ser descrita como demonstração de amizade, passando confiança e coragem para a criança, pois são cooperantes no processo de ensino aprendizagem, na tomada de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da criança e obtenção de informações do ambiente da casa e da rotina diária da criança.

Nessa perspectiva, para que ocorra um fortalecimento da comunicação intrafamiliar é importante, inicialmente a aceitação da família, possibilitando uma abertura para entender e contribuir no desenvolvimento do aluno surdo, promovendo construções relacionais e pedagógicas atribuindo novas prioridades. É fundamental que a escola promova um diálogo com essa família e o auxiliar buscar profissionais e grupos para que possam trabalhar na aceitação e aprendizagem da LIBRAS.

Quanto à falta de interesse do aluno para com a LIBRAS e a escola, observou-se no relato feito pelos especialistas que isso se deveu quanto as resistências em não querer fazer as tarefas das disciplinas, reclamações sobre a escola, professores, sobre a forma de ensino comprometidos, e conforme os registros, com o agravante da falta de acompanhamento especializado, a influência de más companhias. No entanto, conforme os relatos, quando a escola tem alguma situação-problema, o filho costuma informar seus pais, o que acarreta em conflitos de relacionamento entre aluno x aluno e aluno x professor.

Para que essa problemática não se intensifique é crucial que a escola acione estratégias para promover ao aluno surdo mais oportunidade de convívio da família dentro da escola e com isso demonstrar uma aproximação positiva para potencializar o desenvolvimento dele dando início à conscientização dos familiares para que se posicionem como agentes no acesso ao desenvolvimento (PEREZ, 2008).

A aproximação positiva reafirmada por Perez (2008) pode ser analisada na resposta do questionamento: se a escola inclusiva ajuda o aluno surdo a aprender e se comunicar, expectativas da família sobre a formação da pessoa surda. Com base no relatório dos psicólogos e especialistas, cem por cento (100%) dos entrevistados responderam que “sim, a educação inclusiva ajuda o aluno aprender”, considerando importante a presença do intérprete na escola, pois a LIBRAS ajuda na comunicação, evolução e socialização do aluno surdo, encoraja-o a ser mais participativo, o que faz se tornar parte integrante da sociedade, além de proporcionar mais atenção e compreensão de conteúdo nas relações interpessoais.

Conforme Lacerda (2006), no Brasil e no exterior, os dados indicam que pessoas surdas que passaram pela escolarização mostram rendimento muito inferior, pois apresentam pouca competência para aspectos acadêmicos quando comparadas a alunos ouvintes, e para superar a barreira da língua oral a língua de sinais é o que possibilita ao surdo desenvolver suas funções cognitivas, tornando-se um fator decisivo para uma efetiva inclusão escolar.

No âmbito escolar, do ponto de vista histórico, a inclusão dos surdos é algo moderno, assim como a relação da família com a escola, haja vista que esses indivíduos ficavam relegados socialmente até pouco tempo.

Castro (1999), afirma que é por meio da comunicação entre seus pares que os indivíduos surdos se adequam a comportamentos e situações dentro e fora do lar, mais especificamente na escola que é o lugar por excelência de socialização e aprendizagem, por se tratar do segmento social mais próximo do indivíduo depois da família. Dessa maneira, a inclusão visa a inserção social do indivíduo surdo.

No entanto, é evidente que as dificuldades encontradas pela família se fazem devido à maioria dos membros serem ouvintes e não utilizarem a língua de sinais como forma de comunicação, diminuindo a interação entre pais ouvintes e filhos surdos, além de existir uma resistência familiar em aceitar a língua de sinais como forma de comunicação.

Quanto às expectativas dos pais sobre os filhos surdos, foi destacado no relatório como um sonho e desejo dos pais que os filhos surdos terminem os estudos e busquem uma formação ou curso técnico, devendo batalhar para conseguir seus objetivos, que aprendam a ler, escrever e enfrentar o mercado de trabalho.

Essas expectativas são vistas ainda como desafiadoras, conforme o relato dos psicólogos. De acordo com Araújo e Silva (2005), o olhar da sociedade diante do deficiente auditivo sempre foi discriminador e preceituoso, o que certamente não deve acontecer nos dias atuais, uma vez que cada aluno tem sua particularidade, tornando-se um membro ativo da sociedade, com garantias de direito e aprendizagem garantidos pela Constituição Federal.

Logo, a escola deve aceitar o desafio da inclusão no íntimo da palavra, na qual a prioridade deve ser a qualidade, independente dos padrões de aprendizagem. Partindo desta ideia, incluir não basta, é primordial o conhecimento de teorias educacionais voltadas especialmente para esses alunos surdos, bem como metodologias de ensino aprendizagem nos âmbitos escolares.

Ao contextualizar com o pensamento de Beyer (2006), percebe-se que apesar da escola ter a finalidade de desenvolver as crianças, mesmo as ditas deficientes num aspecto do crescimento linguístico, físico ou psicológico, social, intelectual e cultural, ainda há um grande desafio que certamente não é intransponível, e isto, porque independente da perda auditiva o aluno surdo quando inserido em contexto interativo em situações significativas de aprendizagem, bem como de experiências reais, consegue se tornar partícipe dos processos de aprendizagem.

Sendo assim, de acordo com Gomes (1994) a família é o agente primário de socialização e através dela que se estabelece os futuros relacionamentos sociais e quando a família busca a formação do indivíduo e certamente no caso dos alunos surdos É além de promover a saúde da proteção eles incluem o indivíduo na aprendizagem da LIBRAS fato este que é determinante para a inserção dos surdos no mundo letrado considerando que é em que a comunicação é necessária para aprimora são dos saberes construídos seja social ou cultural.

Neste sentido, Saviani (1991, p.18) afirma:

A própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indicio da especificidade da educação, uma vez que se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Neste sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização saber sistematizado. (SAVIANI, 1991, p. 18)

Para Saviani, além do aspecto educacional, é necessário conhecer a essência do próprio fenômeno educativo na apropriação do conhecimento sistematizado. É inegável que a escola enfrenta ainda grandes desafios para cumprir esse papel, sejam eles culturais, sociais, arquitetônicos, materiais ou atitudinais. Mas friza o direito do aluno surdo de ter acesso à escola, sobretudo na prática inclusiva.

Para que o processo inclusivo aconteça, é necessário um ambiente familiar propício e mediante essa realidade, a equipe de profissionais do CAS-PI relatou sobre o ambiente familiar da pessoa surda e até que ponto tem reflexo na escola, tendo em vista que a família tem um papel fundamental na formação do aluno surdo, porque é através dela que estabelece os primeiros laços.

Guarinello (2000) postula que é fundamental que os pais estejam conscientes de seu papel enquanto base e lugar ideal para atendimento dos surdos, destacando a família como a primeira escola responsável pelo desenvolvimento das capacidades da criança e

ressalta ainda que o papel da família coopera no processo de desenvolvimento do surdo em parceria com uma escola, pois ambos devem estabelecer parcerias com vistas a garantir ao indivíduo sua autonomia, independência e produtividade na sociedade, através do desenvolvimento da autoestima e capacidade de gerir a própria vida com competência.

Se por um lado a família atua efetivamente na formação do indivíduo surdo por outro a escola tem funções que são específicas tais como: promover atividades e espaço de participação da família, interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/ SEESP, 2009).

Para tanto, é indispensável, conforme a análise dos relatos, o incentivo assertivo para o aprendizado da LIBRAS, no intuito de facilitar o conhecimento e aprendizagem, além de ajudar nas atividades escolares, propiciando um ambiente favorável ao diálogo, e consequentemente diminuindo as dificuldades.

Considerações finais

A pesquisa foi pensada durante o desenvolvimento de práticas e experiências vivenciadas no período entre 2010 a 2016 no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-PI, a partir das observações veio a necessidade de conhecer as interfaces da família na aprendizagem do aluno surdo no ambiente da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no espaço da escola, de modo a identificar fatores resultantes atribuídos à família do aluno surdo, refletindo ou não, na construção do conhecimento e aprendizagem no âmbito da escola; e por fim verificar o nível de conhecimento da família e do aluno surdo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no processo de comunicação ensino-aprendizagem.

Para análise foi disponibilizado para a pesquisadora e autora deste trabalho relatórios feitos por profissionais e psicólogos do CAS-PI, baseado numa entrevista semiestruturada realizada por eles com as famílias do aluno surdo. Assim, nota-se que as informações compartilhadas pela família auxiliam no desenvolvimento do processo cognitivo escolar das dos alunos surdos. Percebe-se, contudo, que essa cumplicidade deve respeitar os limites do aluno surdo, mas direcionando um olhar para a família, fazendo-a parte integrante da escola, contribuindo, tanto para o convívio social, tanto cultural, construindo juntamente com o corpo educacional uma escola inclusiva, embora as dificuldades.

Além disso, o processo de maturação e aprendizagem, tanto relacionado aos ensinamentos escolares, quanto as atitudes e maneira de se comportar desses alunos vem da maneira como são tratados pela família, pois a grande problemática é no saber ensinar o conteúdo, pois os pais ou responsáveis não tem o conhecimento da LIBRAS. Dessa maneira, seria relevante a implementação e efetivação de programas de orientação baseados não só nas necessidades das pessoas surdas, mas também nas necessidades dos seus pais, irmãos, e demais familiares, assim como também, para a própria escola, para que esses possam lidar com seus sentimentos e melhor construir alternativas de aceitação, adaptação e inclusão nas situações sociais como um todo.

O avanço das políticas inclusivas às pessoas com necessidades especiais vem evoluindo consideravelmente, porém, as respostas das famílias vistas no relatório identificam a importância de formação e qualificação dos professores em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pois facilitaria de forma significativa na compreensão dos alunos surdos, e de forma positiva refletindo na mudança de comportamento, como por exemplo, da falta de motivação e interação nas relações sociais e afetivas entre professores e alunos em sala de aula.

A ideia do curso de LIBRAS não é fazer do professor, um intérprete ou tradutor, mas dispor a esses profissionais meios alternativos de lidar com os comportamentos apresentados em sala de aula, pois o desafio diário passa a ser uma constante nas ações entre professores e alunos surdos e, as atividades pedagógicas e estratégias de ensino ocupam melhores condições e organizam coletivamente possibilidades de aprendizagem satisfatória.

É fundamental que haja um tratamento igual e sem discriminação do ser surdo e do ser ouvinte, fortalecimento da comunicação, prevalecendo o ensino-aprendizagem da LIBRAS, fluindo junto a família um ambiente integrativo e socializado. O relatório deixa evidente a importância e predominância de um ambiente inclusivo, facilitando no desenvolvimento linguístico e na convivência social do aluno surdo.

Embora os familiares não tenham um nível de conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o que dificulta no processo de comunicação ensino-aprendizagem, constatou-se expectativas para o futuro dos filhos surdos, como a conclusão do Ensino Médio, e posteriormente a formação no nível superior, e/ou em curso técnico, proporcionando autonomia e melhores condições de vida no âmbito profissional.

Conclui-se que a pesquisa em pauta retrata algumas reflexões sobre o ambiente familiar e suas práticas no espaço da escola, possibilitando analisar as necessidades do

aluno surdo, assim como os reflexos culturais da família no contexto educacional e social desse aluno, nos permitindo aprofundar alguns aspectos subjetivos que permeiam essas resistências culturais e dificuldades de aprendizagem no ensino da LIBRAS, refletindo e influenciando no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Referências

ALMEIDA, E. C. *Leitura e Surdez: Um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Ed. Livraria e Editora Revinte, 2000.

ARAÚJO, E. C.; SILVA, A. P. *Inclusão do aluno surdo no âmbito escolar: um desafio aos profissionais da educação*. Campina Grande, 2005.

BEYER, H. O. *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 75-76.

BRASIL, Presidência da República. *Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação de Educação Especial (SEESP). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação de Educação Especial (SEESP). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2010.

CASTRO, R. G. *Libras: uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos*. 1999.

DIZEU, L.C.T de B.; CAPORALI, S.A. *A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito*. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014 Acesso em: 18 jan 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, H. R. M. de. *Estrutura e dinâmica de famílias com necessidades educacionais especiais*. 2009. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Pará Disponível em:

<http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/HildaFreitas2009.pdf> Acesso em: 22 nov. 2021.

GOMES, H. G. *Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo*. Rev. Bras. Cres. Des. Hum., São Paulo, v. 4, n. 5, p. 34-35, 1994.

GUARINELLO, A. C. *A influência da família no contexto dos filhos surdos*. J. Bras. Fonoaudiol. Curitiba, v. 3, p. 28-33, 2000.

HONORA, M. *Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo*. – São Paulo: Cortez, 2014.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. S. *A importância da família na aprendizagem da criança especial*. Revista Educação do Ideau. Erechim, v. 9, n. 19, p. 01-12, jan./jun. 2014.

LACERDA, C. B. F. de. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163- 184, maio/ago. 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* - São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. – Petrópolis - RJ: Vozes 1995.

MISERLIAN, K. T. VITALIANO, C. R. *Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos*. 2009. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro sul Brasileiro de psicopedagogia – PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3114_1617.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

MORAN C. J. M. Os desafios de educar com qualidade. In: MORAN C. J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus editora, 2013, v.1, p. 21-24.

PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Brenda dos Santos Silva
Antonia Miramar Alves Silva Almada Lima

Introdução

Ao refletir sobre a língua e sua função social, chega-se ao veículo (livro), este é uma ferramenta importante na ação pedagógica, com objetivo de que o aluno seja um sujeito produtor do discurso. Dessa forma, os livros são sistematizados, retratados, organizados, selecionados para que o aprendiz seja capaz de buscar os conhecimentos formais, bem como as variantes linguísticas que farão com que ele utilize a linguagem para ocupar seu lugar como cidadão, na sociedade. Com isso, espera-se que o livro ofereça uma trajetória na qual o professor e o aluno possam confiar, vindo atender às expectativas elucidadas em sua estrutura lexical, gramatical e literal.

O livro didático ainda evidencia a organização das aulas de Língua Portuguesa, incentiva, facilita, orienta o desenvolvimento metodológico da prática docente. Para Stray (1993), o livro é uma ferramenta que dissemina histórias, tempos, divulga culturas, identidades, crenças, erudições, conteúdos e seu percurso triunfou sobre os mais diversos desafios, bem como salientou sua valia nos mais diversos grupos sociais. Assim, o livro passou a fazer parte do ambiente escolar como utensílio de apoio na educação de crianças, jovens, adolescentes e adultos. Além disso, “é o cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, p. 77-78). Sob esta perspectiva, pode-se considerar que cada obra didática tem uma concepção e uma estrutura que a diferencia.

É notório e conveniente que as pessoas têm a necessidade de guardar suas histórias e seus feitos. Sendo assim, há uma busca incansável por vários séculos pela maneira de deixar tudo registrado, “o mundo não seria o mesmo se os povos não pudessem conhecer as ideias de seus antepassados” (ARAUJO, 2012, p. 3).

Segundo Araújo (2012, p. 3) “O livro como nós conhecemos hoje surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex”, assim, como toda evolução perpassa por etapas, a do livro também passou, a comunidade cristã foi a primeira que aderiu a este manuscrito

da Bíblia, isto no século II, já os greco-romanos, somente no século V tiveram acesso à escrita tanto pelo Códex quanto por rolos.

Foi em 1929 que, no Brasil, surgiram as primeiras ideias de livro didático, e para autenticar foi criado o Instituto Nacional do Livro, para assessorar sua produção, que, por sua vez, na prática tudo que traçado ficou apenas no papel. Em contrapartida em 1938, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, sugeriu a criação de um decreto-lei com o objetivo de fiscalizar a elaboração do livro didático, e, com isso, o governo seria o responsável para controlar as informações que circulariam dentro das escolas.

Com isso, vimos o percurso e importância do livro didático como um veículo de propagação do saber, criação de memórias escritas, considerando os vieses e concepções do livro didático em contexto de sala de aula. Assim, ratificando a complexidade vinculada à didatização dessa ferramenta, temos como objetivos, neste trabalho, discutir as funções do livro didático como ferramenta de estudo e propagação de conhecimentos; caracterizar as expressões mais recorrentes nos léxicos da linguagem oral e escrita no livro didático; analisar as características e variações da linguagem do Brasil urbano e Brasil rural expostas no livro didático, analisando o ponto de vista relacionado aos aspectos linguísticos, didático pedagógicos e metodológicos do livro didático, da Coleção Se Liga na Língua, da editora Moderna, tendo como autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi do componente curricular de Língua Portuguesa, utilizada no 6º ano do Ensino Fundamental.

O interesse em estudar sobre o tema proposto se deu, a priori, porque a criança ao nascer já está inserida em um determinado grupo e instituição social, este por sua vez, chamado de família. E, logo passa a ter estímulos dos mais diversos, seja no ato do falar, movimentar, brincar, comer, visuais e sonoros. Uma vez, apta para estar inserida no grupo social escolar, passará para outros reforços e novos estímulos. Assim, recebendo ensino por vez nos moldes tradicionais do português que, segundo Bagno (2000), está nivelada em preconceito linguístico. Então, analisar a forma de como está exposto nos livros didáticos de 6º o fenômeno das variações linguísticas afirmará a atenção destinada para a educação em língua materna, contribuindo sobremaneira para uma relação aproximada entre a língua portuguesa e suas variações.

Tendo em vista essa problemática, evidenciam-se algumas inquietações: a importância do estudo e da aplicação da Língua Padrão nos livros didáticos; os recursos linguísticos do livro didático são suficientes para desempenhar sua função de veículo de

informação; com o uso das variedades linguísticas nos livros didáticos poupam consequências na história do falante, quando sofrem o preconceito linguístico. Para elaboração desse estudo, a pesquisa bibliográfica aconteceu em volta dos seguintes autores: BAGNO (2000), LABOV (2008), BORDONI-RICARDO (2004), LOPES (2013).

Breve história do livro didático

Sabe-se que a leitura e o estudo, utilizando como recurso auxiliar de conhecimento o livro didático nas escolas públicas em todo o ensino básico, é uma atividade cotidiana dos alunos. Assim, faz-se necessário discorrer sobre a história e criação do livro didático, enfatizando sua origem e importância na sala de aula para aprendentes e professores.

É notório e conveniente que as pessoas têm a necessidade de guardar suas histórias e seus feitos, sendo assim, sempre houve uma busca incansável por vários séculos pela maneira de deixar tudo registrado, dessa forma Araújo (2012, p. 4) diz que:

A **história do livro** compreende uma série de inovações realizadas por diversos povos no intuito de gravar o conhecimento e passá-lo de geração em geração. O mundo não seria o mesmo se os povos não pudessem conhecer as ideias de seus antepassados. Um bom exemplo é a filosofia, que até hoje é calcada nas letras escritas por filósofos da antiga Grécia e Alemanha do século XIX e XX. Durante a antiguidade, a primeira forma encontrada para gravar o conhecimento foi escrevendo-o em pedra ou tábuas de argila. Após algum tempo, surgiram os khartés, que eram cilindros de folhas de papiro fáceis de transportar. A inovação seguinte foi o pergaminho, que em pouco tempo substituiu o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era possível escrever com maior facilidade. (ARAÚJO, 2012 p. 4)

Pode-se afirmar, com base na concepção do autor acima citado, que, no período da Era Antiga Tardia até Idade Média, o Codex, que significa livro, era manuscrito em madeira que conservou tanto obras da cultura judaico-cristã quanto obras da tradição clássica greco-romana, reproduzindo cópias minuciosas em pergaminhos, que eram costurados em blocos, formando o códice. Este foi o principal veículo de difusão escrita do cristianismo e de conservação da cultura clássica.

O livro, segundo o dicionário Aurélio (2010, p. 501), possui oito definições. Vejam algumas dessas definições:

01. Reunião de folhas ou cadernos, cosidos ou por qualquer outra forma presos por um dos lados, e enfeixados ou montados em capa flexível ou rígida. 02. Obra literária, científica ou artística que compõe, em regra, um volume. 03. Seção do texto de uma obra, contida num tomo, e que pode estar dividida em partes. 04. Registro para certos tipos de anotações, sobretudo comerciais. 05. Fig. Aquilo que

instrui como um livro. 06. Coleção de peças diplomáticas relativas a uma questão, publicadas por um governo para o conhecimento do público. 07. Bibliot. Docum. Publicação não periódica impressa com, no mínimo, 49 páginas, excluídas as capas. (FERREIA, 2010, p. 501)

Consequentemente, o livro é uma ferramenta que dissemina histórias, tempos, divulga culturas, identidades, crenças, erudições, conteúdos e, seu percurso triunfou sobre os mais diversos desafios, salientando sua valia nos mais diversos grupos sociais. Assim, o livro passou a fazer parte do ambiente escolar como utensílio de apoio na educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Por muito tempo, a Bíblia foi instrumento de apoio ao conhecimento. No entanto, segundo alguns autores, tal conhecimento precisou ser ampliado, surgindo, no século XIX o livro didático. À vista disto, cita-se Oliveira (1997):

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA et al, 1997, p. 26).

Para alguns autores, o livro didático é um produto cultural e híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY,1993, p. 77-78), é um instrumento primordial na composição escolar, que sistematiza os saberes e torna o ensino simultâneo, é, então, um influenciador na educação escolar. Dessa forma, sabe-se que há muito tempo que o livro didático vem expressando seu valor no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, Junior (2004) destaca que:

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Foi em 1929 que, no Brasil, surgiram as primeiras ideias de livro didático, e para autenticar foi criado o Instituto Nacional do Livro, para assessor sua produção, que, por sua vez, na pratica tudo traçado ficou apenas no papel. Em contrapartida, em 1938, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, sugeriu a criação de um decreto-lei com intuito de fiscalizar a elaboração do livro didático, e, com isso, o governo

federal ficaria responsável pelo controle das informações que circulariam dentro das escolas, contidas no mencionado livro didático. Isso posto,

O ministro do Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos [sic]. A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde' (FERREIRA, 2008: 38).

Pode-se destacar que o mencionado livro deve promover uma agregação entre os variados temas debatidos nos capítulos e enaltecer a experiência e o conhecimento que o aluno leva para a sala de aula. Em busca de que a escola deixe de ser reprodutora das desigualdades sociais e dos maléficos preconceitos que ela fomenta é o ofício de muitos linguísticos, com o objetivo de dissipar a utopia da “deficiência verbal”.

Tendo como objeto de estudo o livro didático, porque ele é o percussor na tarefa de promover os conteúdos e informações na sua produção, os autores contam com o trabalho de vários colaboradores, dentre eles pesquisadores, consultores, organizadores e colaboradores que trabalham por um objetivo comum. E, a laboração final segue para a editora, responsável pela revisão e impressão.

Livro e sua importância

Destaca-se que o aprendente antes de chegar à escola, passa por dois ambientes onde começa a desenvolver o seu processo de socialização, pois de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), “a família, os amigos e a escola são ambientes, usando uma terminologia que vem da tradição sociológica, de domínios sociais”. Esses domínios são ambientes físicos nos quais as pessoas interagem, assumindo certos papéis sociais definidos por normas socioculturais, fazendo parte do próprio processo da interação humana. Ao utilizar a linguagem para se comunicar em qualquer domínio social, o indivíduo estará construindo e reforçando os papéis sociais específicos de cada domínio social. Destaca-se, pois, o domínio social: sala de aula.

A pesquisadora Bortoni-Ricardo na obra Educação em Língua Materna, “A sociolinguística na sala de aula”, se pronuncia sobre esse domínio social:

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontra grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. (BORDONI-RICARDO, 2004, p. 25)

Sobre a citação acima apresentada, entende-se que em todo domínio social requer uma forma específica de se comportar e falar, haja vista que, em alguns casos, essas regras ficarão até registradas e documentadas. Pode-se citar, como exemplo, casos de um tribunal do júri, cultos religiosos, ocorrendo que em um ou outro caso sempre acontecerá uma variação de linguagem “de todas as artes, a mais bela, a mais expressiva, a mais difícil é, sem dúvida a arte das palavras” (Coelho, 2017, p. 6). Fazer uso da Língua Materna é deixar se disciplinar por uma língua que, segundo os estudiosos, é organismo vivo, sempre em evolução. Porém, para sistematizar, organizar, estabelecer regras, surge a Gramática, que obviamente auxiliará o falante no aumento de seu desempenho linguístico, ao fazer utilização da língua, seja pela forma oral, seja pela escrita.

No entanto, é possível reconhecer que vários motivos levam a afirmação de que não existe forma “certa” ou “errada” de falar, mas sim formas adequadas às diversas situações. Bortoni-Ricardo declara que “o padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de evento em que essas regras ocorrem” (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 38). Quando se fala em professor, linguagem, aluno, vem na lembrança também a ferramenta (livro) que tem os registros dos conteúdos a serem repassados para os aprendentes.

Corroborando nesse sentido a concepção:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois comportamentos: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são “invisíveis”, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especificamente e eventos de falas mais informais.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42)

Dessa forma, é viável que o docente aponte o caminho, mostre-o, conscientizando seu aluno quanto às diferenças, mas em consequência é esperado que o discente se monitore ao fazer uso de suas concepções de linguagem, criando seu estilo próprio e dominando o código para que seja capaz de transmitir uma mensagem ao seu interlocutor e que a comunicação seja efetiva e eficaz. Caso contrário, se a orientação do professor for

inadequada, desrespeitosa em relação às diferenças, vai despertar a insegurança, o desinteresse ou até a revolta desse mesmo aprendiz.

Pode-se apontar o exposto como um problema cotidiano que o professor enfrenta na sala de aula, das variações linguísticas, em variedades e dialetos. Portanto, a linguagem em funcionamento irá gerar várias gramáticas, porque cada falante é singular e peculiar ao outro, isso decorre de acordo com Bortoni-Ricardo (2004) de vários fatores como: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social etc.

Os bancos escolares passaram muito tempo na história da educação preenchidos por uma clientela da classe social alta. A democratização da escola trouxe, para a sala de aula, migrantes de origem rural. Os falantes das variedades linguísticas logo são identificados, pois falam “diferente” do grupo social que se encontram na área urbana.

Corroborar reforçar sobre o ensino de língua materna, destacando como objeto os materiais impressos, especificamente os livros didáticos, pois descrever as características editoriais, pedagógicas e discursivas na produção editorial desse material, “tem obtido resultados que apontam para a relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes” (LOPES, 2013, p. 164).

O livro didático tem papel importante para estruturar e cristalizar o ensino da língua, adequando a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantendo se focados em certa “tradição”, na perspectiva de seus objetos de ensino.

Em pesquisas realizadas sobre a edição didática brasileira, no período entre 1998 até 2013, quando importantes modificações foram realizadas nas políticas de Estado para o manual escolar. Em concordância Rojo e Batista (2003 apud LOPES, 2013) dizem que:

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações sociais orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo de contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão seja entre as diferentes variedades do oral em si. (LOPES, 2013, p. 164-165)

Dessa forma, por muito tempo ainda se encontrava engessado o currículo de língua portuguesa, apesar de que busque as renovações indicadas nos referenciais, somente no PNLD/2011 o MEC começou a avaliar os objetivos básicos, que são a

avaliação, aquisição e a distribuição, gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio.

O livro didático é uma documentação, pois a ele aprendentes e professores recorrem para consulta e estudo. Ele influencia o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo e cristalizando as abordagens metodológicas e quadros conceituais, dessa forma, organizando o cotidiano da sala de aula. Porém, devem-se equilibrar os estudos e conceitos para que o professor não seja subordinado, para que não perda sua voz, causando danos no planejamento do ensino adequado.

Chopping (1980 apud LOPES 2013) define livro didático:

Todos os livros concebidos com a intenção de servir ao ensino. Sendo assim, dirigem-se a todos os alunos, de todos os anos/séries, de todos os níveis, para todos os exames, certificados e diplomas. Também se dirigem aos professores: indiretamente primeiro por meio do livro do aluno e, em seguida, diretamente por meio do livro do professor.

De acordo com o autor são vários os tipos de livros escolares, servindo ao ensino e ajudando a dialogar com seus interlocutores, ampliar os conhecimentos, formar leitores, além disso, o livro didático apresenta outras vocações, aqui destacadas nas palavras do autor Batista (2003 apud LOPES 2013):

Há um modelo de manual escolar que se constituiu no Brasil entre os anos 1960 e 1970. De acordo com esse trabalho, o livro didático tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve organizar em torno: da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares, mas também de um conjunto de atividades para o ensino/aprendizagem desses conteúdos; da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino.

Assim, pode-se inferir que o livro didático, além de apoiar o ensino da língua e o aprendizado dos alunos, é um instrumento que condiciona, orienta e organiza a atividade docente, estabelece os conteúdos, a forma de abordá-los, ou seja, dita uma metodologia de ensino, conforme já se afirmou anteriormente.

Logo, o livro didático entra no processo como um estruturador, substituindo o planejamento e as escolhas didáticas, define também as metodologias de ensino e enfoques teóricos deixando apenas ao professor, segundo (Buzzen, 1999; Geraldi, 1987) “o papel de gestor da disciplina e do tempo escolar, de “gerente” da aula”.

O livro didático e o tratamento das variações linguísticas

É importante que o livro didático instigue o aprendente para ir além da mecanização de perguntas e respostas fechadas. Pode-se afirmar ainda que a escolha do livro didático para as aulas de português deve considerar alguns parâmetros, para evitar que seja o único recurso pedagógico e, o uso de livros inadequados para a realidade dos docentes, mesmo assim muitas escolas têm o livro didático como único instrumento de apoio ao professor, constituindo como fonte de estudo e pesquisa para os aprendentes também. Lajolo (1996) enfatiza dois lados do livro didático: o primeiro é a ideia de propagador de conteúdos, conceitos e metodologia educacionais e o segundo que ele apresente os conteúdos fragmentados. Sendo assim, se o livro for inadequado dificultará o entendimento e a percepção do discente, será uma fonte fracionada no contexto social e ético.

Para a realização deste trabalho, a princípio, foi realizada a identificação do livro didático considerando os autores. Dessa forma, ao analisar o livro da editora Moderna, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, do componente curricular de Língua Portuguesa, utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental, publicado em 2018, a 1ª Ed e faz parte do PNLD, viu-se que a proposta pedagógica está acompanhada de uma metodologia didática muito diretiva e, por vezes, traz temas atuais, produção individual e coletiva, bem como enfatiza a arte. Assim, o livro está dividido em oito capítulos, contemplando os mais diversos gêneros textuais e produção da escrita individual e coletiva, como: diário, verbete, HQs, relato de experiência, poema, gêneros publicitários, carta e conto, estabelecendo os dados de análise do livro, a identificação dos campos da língua portuguesa, a seleção de conteúdos, bem como a articulação entre eles. Selecionando dois conteúdos distintos e feita a análise da abordagem metodológica, percebeu-se que apresenta e explora atividades de comparações e reflexões sobre a língua.

Apresentando doze sessões, que trazem textos que oportunizam leituras reflexivas e, aprofundando associações às características do gênero proposto no capítulo, foi possível verificar que a classificação de conteúdos está adequada aos conteúdos trabalhados na série/ano em questão. No que diz respeito ao uso da língua, pode ser afirmado que apresenta um conjunto de informações e atividades diferenciadas para exercitar a língua e suas linguagens, bem como a diversificação de textos com o intuito de explorar os fenômenos linguísticos e seus sentidos.

Na sequência, foram analisados dois conteúdos, verificando a abordagem do fenômeno da variação linguística, a proposição dos exercícios como destaque para o docente como protagonista do discurso e outros fatos consideráveis. Para isso, foram

escolhidas as sessões Mais da Língua “Como nos comunicamos?” do capítulo I e a “A língua varia” do capítulo II. Nessas sessões, pode-se perceber que a abordagem reforça o ato de comunicar. A primeira é realizada por meio da contextualização com a arte do teatro, interpretando através de uma foto a cena da peça Pinóquio, interpretada pela Companhia Teatral Le Plat Du Jour, de forma dinâmica, demonstrando como os falantes interagem uns com os outros, tencionando, através da história infantil, o estímulo para novas descobertas da língua e comunicação.

Em um segundo momento, a focalização acontece de maneira assertiva no uso da língua, por exemplo, na abordagem prática da língua, os autores concretizam com o uso de tirinha, com a finalidade de apresentar e explorar a linguagem verbal cotidiana, esclarecendo que essa linguagem requer uma organização entre palavras, frases e sentenças para que a compreensão seja bem sucedida, assim o uso da tirinha exemplifica as falas nas combinações das palavras. Já o capítulo II “Verbetes: Palavra que explica palavra” inicia-se com o uso do dicionário para enfatizar a forma e o conteúdo apresentados, as informações acerca das palavras, como, por exemplo, reflexões do uso do dicionário pelos falantes. E, além disso, o capítulo apresenta diferenciações do gênero textual verbete para o docente, explorando os dicionários voltados para abordagem específica como bilingue, etimológico, regionalismo, termos técnicos e o verbete enciclopédico online. A seguir, há atividades relacionadas ao conteúdo exposto anteriormente, que exigem do aprendente a elaboração de esquema, visando à organização das informações aprendidas sobre os verbetes, ou, ainda, através do reforço da segmentação do texto em frases, por meio do fragmento de parágrafos, pretendendo-se reforçar o uso dos sinais de pontuações, a profundidade sintática do texto e motiva a reelaboração do conhecimento de linguagem.

Os conteúdos, aqui destacados, familiarizam os docentes com obras de referências, bem como, propicia a criação do próprio verbete seguindo as orientações expostas, tais como pré-escrita, escrita, avaliação, reescrita e apresentação. Os autores sugerem esse trabalho porque envolve o discente no processo de estruturação da língua, uma vez tendo estudado variados tipos de dicionário, favorecendo o aprofundamento e reconhecimento da língua na teoria e prática.

Aqui, o papel do professor é ultrapassar barreiras, complementando, adaptando e utilizando suas competências para solucionar os entraves apresentados no decorrer do trabalho de ensinar a língua portuguesa, contextualizando, assim, os saberes ou até mesmo desenvolvendo exercícios específicos. O capítulo II ainda orienta o docente a motivar os

alunos na produção de um podcast com o verbete criado individualmente, ocasionando o exercício da oralidade e escuta.

Na sessão “A língua varia”, os autores exploram a variação da linguagem por meio do gênero textual propaganda, que tem por finalidade evidenciar o uso da língua em ocasiões formais e situações mais descontraídas. Destaca-se a propaganda da Campanha que incentiva os moçambicanos a aproveitarem o verão, fazendo o aprendente refletir sobre o uso da linguagem feito pelos brasileiros. Eles também desafiam o docente a fazer substituição da linguagem usada em países diferentes, e, mencionam que mesmo que se fale a mesma língua, ocorrerão diferenças entre si pelas palavras usadas, pelo sentido empregado, pela maneira de pronunciar, sotaque e construção das palavras, frases etc. Ao abordar o conteúdo da variação, exemplificam, usando os pronomes tu/você, enfatizando que geralmente é empregado o pronome você em propagandas dirigidas aos brasileiros.

Ainda no capítulo II, há exibição de ilustrações aos docentes, com intuito de sensibilizá-los na captação das variações linguísticas de acordo com as mais diversas regiões, áreas urbanas e rurais, idade do falante, escolaridade, situações em que se aplica a língua, buscando elaborar junto ao aluno o conceito da variação linguística, por exemplo, os autores introduzem a ideia de preconceito linguístico, mais uma vez apoiados no gênero textual cartum. Ao salientar a imagem do cartum, do ilustrador paulista Roberto Kroll, é evidente que o discente perceba a inadequação de um personagem, pois ele se veste e fala de uma maneira que não é esperada para a ocasião, sua linguagem muito formal contrasta com a prática descontraída que denota a prática do surf.

Os autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi expressam aos alunos que a língua apresenta variações e que eles falam muitas “línguas” dentro de sua própria língua. Para cada contexto, é primordial escolher a variedade linguística mais adequada. Destacam que as variedades urbanas têm prestígio cultural e social, que é imprescindível que eles consigam associar o uso da linguagem urbana, contidas em livros, jornais, revistas, entrevistas de emprego e discursos políticos, à situação de comunicação na qual se encontram. Dessa forma, o conteúdo tem como meta apresentar aos alunos a importância de dominar tais variedades para interação e participação nas atividades da sociedade.

Ao final do referido capítulo, por meio do gênero textual anúncio, os autores veiculam a variação histórica da língua para os alunos. No anúncio selecionado aparecem palavras de uso arcaico, haja vista que, na época do anúncio, o termo que era usado para creme dental, era dentifrício, mudando também a escrita de outras palavras, como:

econômico, centímetro e seca. Da mesma forma, o aprendente é estimulado a considerar a leitura imagética, pois não somente a língua muda, mas também os aspectos e diferenças em roupas, penteados e maquiagem, representadas pela modelo do anúncio.

Com intuito de mostrar exemplos de variações linguísticas, trabalhadas no livro didático, apresentam-se dois quadros, a seguir, elaborados para melhor evidenciar os resultados da análise feita no mencionado livro, objeto deste estudo.

No quadro 1, estão dispostos alguns exemplos de variações linguísticas, encontradas no capítulo I do livro didático, utilizado pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Veja-se o quadro abaixo:

Textos em conversa	Isso eu já vi: Junto ou separado?
Né, Tá, Ué	A gente, pra

Quadro 1 - Sessões e palavras retiradas para exemplos de variações linguísticas.

Na primeira coluna, segunda linha, encontra-se as palavras “Né, Tá, Ué”, retiradas da transcrição do relato do médico Jaime Murahovschi para o Museu da Pessoa, em São Paulo. Esse Museu contém acervo somente virtual e, tem como objetivo colher relatos de experiências de diversas pessoas. O texto selecionado para exemplo é do gênero relato oral, exibindo marcas da oralidade do falante e, é notória a omissão de sílabas. Na segunda coluna, segunda linha, as palavras “A gente, pra” foram retiradas de uma tirinha da quadrinista mineira Bianca Reis, que revelam ora acontecimentos, ora os pensamentos da personagem, através do uso das palavras em uma comunicação informal com os leitores.

No quadro 2, estão organizados os exemplos do capítulo II. Observa-se o quadro a seguir:

A língua varia	Tá dando onda	Música Broto Legal
Tô, mainha, aperreado, cara	U-hu, Irado, brou	Broto

Quadro 2 - Sessões e palavras representativas de variações linguísticas

No capítulo II, o livro didático, objeto deste estudo, apresenta insuficientes exemplos de variedades linguísticas. No quadro 2, na primeira coluna, segunda linha, as variações “Tô, mainha, aperreado, cara” foram retiradas de quadrinhos constantes na sessão do livro, os quais foram produzidos em contextos distintos de uso da língua. Assim,

o livro mostra, mesmo de maneira pouco satisfatória, ao aluno as diferentes formas de comunicação através do idioma, visto que a língua padrão de um país não é homogênea.

Na segunda coluna e segunda linha, os exemplos “U-hu, Irado, brou” foram retirados do diálogo entre os personagens Cadu e João Frango, de uma animação que conta a história do pinguim Cadu, que abandona a Antártida para participar de um torneio de surfe, em busca de fama.

O surfe é um esporte aplicado pelos nativos como um ato de cerimônia religiosa, cultural e inclusive social. Esse esporte é expandido a nível internacional. Os exemplos selecionados dão realce à linguagem dos surfistas, grupo que tem um vocabulário que faz uso de gírias na comunicação. O diálogo apresentado pelo livro didático acrescenta ao conhecimento do aluno as variações usadas por esse grupo.

Na terceira coluna, na segunda linha do quadro, o exemplo destacado foi extraído da canção Broto Legal, de Sérgio Murilo, escrita na década de 60. Resumidamente, a letra da música trata de um festival de dança envolvendo jovens. E, no contexto da canção, o que chama a atenção é a gíria “broto”, que significa uma pessoa jovem, geralmente a mais bonita. O vocábulo é típico de integrantes de grupo de roqueiros.

Citadas as variações linguísticas elencadas dentro dos gêneros textuais no livro didático, é evidente que o professor deve mediar e fomentar o uso do livro didático na sala de aula, acrescentando recursos como material de apoio, por exemplo, para o estudo do fenômeno linguístico, bem como orientar o uso padrão da gramática, pois é necessário que o aprendente tenha um repertório linguístico “culto” para participar de atividades sociais, seja uma palestra, apresentação de trabalho, entrevista de emprego, entre outros.

Pensando na abordagem do livro didático, quanto a sua contribuição positiva da adequação da variação linguística na prática do uso da língua pelos docentes, é notório, nos capítulos do livro em questão, a heterogeneidade de textos, comparação textual, estrutura do texto, leituras compartilhadas, ortografia, aspectos gramaticais oral e escrito, vocabulário, práticas de aprendizagem centradas na arte, pesquisas orientadas, sugestões de leituras e sites, imagens, exercícios e produções individuais e coletivas.

Percebe-se que os conceitos de variação linguística e de gêneros textuais aparecem bem definidos no livro didático analisado, mencionado anteriormente, não apresentando equívocos conceituais e nem exemplos ou comparações que possam desencadear dúvidas no entendimento dos aprendentes acerca do uso da língua portuguesa, apesar de não trabalhar o fenômeno da variação adequadamente.

Considerações finais

A partir da análise do livro didático dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, do componente curricular de Língua Portuguesa, utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental, 1ª edição, publicado pela editora Moderna, conforme mencionado anteriormente, verificou-se a importância desse material didático para a construção do conhecimento do público docente, quanto ao uso e ensino da língua portuguesa em sala de aula.

O trabalho realizado com o livro didático de língua portuguesa, especificamente na sala de aula, deve perpassar os mais variados contextos, com intuito de enfrentar os entraves quanto ao ensino e aprendizagem da língua, no que tange ao fato de ser imprescindível que o professor estimule o aprendente a ser protagonista da história, incentivando-o a aperfeiçoar a língua materna, com relação às normas gramaticais e à produção textual, oral e escrita.

Essa análise valida a criação dos discursos permeados nos livros didáticos, pois, apresenta a teoria, a discursividade, autoria e estilo de cada autor ao elaborar o conteúdo de um livro didático. Nessa perspectiva, os autores Bunzen e Rojo (2005) se pronunciam “os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem enunciados num gênero do discurso, que possui temas (os objetos de ensino), numa expectativa interlocutiva específica”.

Por meio dessa análise, verificou-se ainda que quando há um trabalho de negociação, em que são selecionados os determinados objetos de ensino, no qual se produz um enunciado em um gênero do discurso, com a função social de representar em meio à comunidade escolar, este assume, oficialmente, uma posição como forma de conhecimento da língua e sobre as formas de ensino e aprendizagem desta, pois leva em consideração também a avaliação apreciativa dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino da língua materna.

Historicamente, são atribuídas diversas funções ao livro didático, que dialogam com os aspectos culturais, sociais e políticos, representando os discursos que propagam a comunicação, a linguagem e a língua entre os falantes que interagem com outros interlocutores através da oralidade e/ou escrita, manifestando suas características e permitindo o surgimento das diversas variações linguísticas. Dessa forma, o livro, objeto desta análise, explora de forma moderada o fenômeno das variações linguísticas. Assim, será necessário que os docentes façam uso também de outros materiais para

complementações imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem, para reforçar e aprimorar a teoria estudada e buscar elucidações na prática do uso da língua materna no interior da sala de aula.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 5. ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BATISTA, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). In: Rojo, R. H. R., BATISTA, A.A.G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas:

Mercado de Letras/EDUC, p. 25-68.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 7ª ed. São Paulo: Ática, 1993. Série Princípios.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. - São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CORACINI, Maria José Farias. O processo de legitimação do Livro Didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Farias (org) *Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999.

EAGLETON, Terry (1997): *ideologia*. São Paulo, Boitempo/UNESP.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. *A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)*. Assis 2008.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edefu, 2004.

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: . *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

LABOV, Willian. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. -São Paulo: Parábola Editorial, 2008. LAJOLO, M. *Livro didático: um quase manual de usuário*. Em aberto, no 69, vol 16, 1996.

Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani / organização Luiz Prado da Moita Lopes. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORMUNDO, Wilton. *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi*. -1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs Ministério da Educação, 1999. PCN. Guia de Livros Didáticos – PNLD (2014): Língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

PEREIRA. Cilene C. Causas do mau aprendizado da língua portuguesa. In. 1999. PRETI, Dino. Estudos de Língua oral e escrita. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. STRAY, Chris. QuiaNominor Leo: Vers une sociologiehistoriquedumanuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) Histoire de l'éducation. n° 58 (numérospecial).

Manuelsscolaires, États et sociétés. XIXe-XXesiècles, Ed. INRP, 1993. Sites pesquisados: ARAUJO Felipe - Graduação em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela UniFIAMFAAM, 2012.

História do livro. Disponível em: <http://www.infoescola.com/curiosidades/historia-do-livro/>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2020.

EVOLUÇÃO DO LIVRO E DA LEITURA. Disponível em: <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2009/12/09/jose-de-mello-jr-a-evolucaodo-livro-e-da-leitura/>. Acessado em 12 de dezembro de 2020.

JOHANNES GUTENBERG. Disponível em [m: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gutenberg>](https://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gutenberg) Acesso em 12 de dezembro de 2020.

BLOG LEITURINHA. A história do livro através do tempo. Disponível: https://leiturinha.com.br/blog/ahistoriadolivroatravesdotempo/#:~:text=O%20livro%2C%20da%20maneira%20como,redor%20de%20todo%20o%20mundo! Acesso em 12 de dezembro de 2020.

LIVRO PARADIDÁTICO: UM AUXÍLIO AO LIVRO DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ivana Evangelista Gaído
Ligia Vanessa Penha Oliveira

Introdução

O que justifica a escolha desse tema são as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula com alunos do ensino fundamental I em uma escola da rede privada de ensino, iniciadas no ano de 2002. No decorrer dos anos trabalhando com os livros paradidáticos e apresentando atividades e trabalhos realizados pelos alunos em feiras culturais e de leituras, resolvemos elaborar a monografia da graduação em Letras/Português – Inglês abordando “As Vantagens do Livro Paradidático no Ensino de Língua Inglesa”. No trabalho citado cada estudante produziu um livro manuscrito baseado no desenvolvimento do livro paradidático trabalhado em sala.

Atualmente, enquanto professora de Língua Portuguesa da rede municipal do Ensino Fundamental II desenvolvo atividades envolvendo o uso do livro paradidático em sala de aula. Pois na escola desenvolvemos um projeto intitulado “Tempo de Ler”. E há também horários disponíveis para a prática com os discentes de um trabalho diferenciado com o ensino de língua portuguesa, que é realizado na sala de leitura. A escola disponibiliza de um acervo literário, onde podemos transformar o ensino, inserindo o livro paradidático como recurso nas aulas ministradas. E evidenciar as vantagens do livro paradidático no ensino de língua portuguesa e como ele pode auxiliar os professores na mediação leitora e formação de novos leitores.

Os estudantes também têm o privilégio de pegar livros emprestados, o que chamamos de livro viajante, para que realize leituras com prazo de entrega previamente determinado.

A leitura tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, afinal ajuda o aprendiz a desenvolver a capacidade de imaginação, interpretação dos textos, ampliação do campo de estudos, entre outros.

A leitura paradidática apresenta-se com o objetivo de despertar nos discentes o prazer de ler, reconhecendo-se ao ato de ler como capaz de instruir, divertir, contextualizar, dialogar e inovar. Uma vez que é uma fonte inesgotável de apropriação de

conhecimentos e acúmulo de bens para a formação cidadã do sujeito e sua completa realização social.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.69) vigentes no país apresentem lacunas no que se refere a paradidáticos, o documento deixa explícito que “[...] um leitor competente sabe selecionar dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos.” Dessa forma os registros determinam que:

[...] é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura (BRASIL, 1998, p.70).

Estudos apontam que a partir da década de 80, os paradidáticos foram se tornando mais presentes nas escolas, tradicionalmente sendo mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa, e em seguida pelos professores das demais áreas.

Nesse sentido, deve-se proporcionar aos estudantes contatos variados de leituras; buscando propor atividades didáticas envolvendo a leitura de obras paradidáticas e envolver a disciplina de Língua Portuguesa em vários contextos de estudo, para com isso compreender os processos de análise gramatical envolvidos em frases do livro paradidático.

Desde então, o desafio que se colocou para as editoras era a criação de obras destinadas a um público leitor escolar, o que intensificou a industrialização da literatura e os acordos políticos para preencher os acervos das bibliotecas com paradidáticos da indústria editorial.

A presença do livro paradidático e outros materiais na escola representam um esforço de transformar o ato de ler e de pensar em uma rotina comum a todo cidadão num futuro cada vez mais próximo.

Como defende Gomes (2009), o objetivo do livro paradidático é integrar discussões em sala com assuntos do cotidiano, ampliando, desta forma, a variedade do conhecimento de mundo. O domínio da leitura está relacionado à democratização do saber, o que leva à libertação por meio do crescimento e à formação de cidadãos com consciência crítica e autonomia para viver em democracia.

Esse material pode causar ao outro: emoção, prazer, alegria, divertimento, conhecimento, sobretudo reflexão. Proporcionando ainda ao leitor narrações interessantes, conversas com personagens, situações mágicas, trágicas e ricas de experiências que podemos guardar para sempre em nossa memória.

Apresentaremos logo a seguir alguns tópicos fundamentais para o enriquecimento do artigo: A leitura no espaço escolar, o professor e a mediação de leitura, livro didático x livro paradidático e as estratégias de atividades com o livro paradidático para auxiliar o livro didático em sala de aula.

No tópico sobre a leitura no espaço escolar abordaremos a contextualização da contribuição para o desenvolvimento dessa prática enriquecedora com a leitura de livros paradidáticos para o fortalecimento do hábito de ler. O professor e a mediação de leitura enfatiza a atuação do docente como fundamental para a formação do aluno leitor.

Já no desenvolvimento do tópico sobre o livro didático x livro paradidático, eles se complementam e ajudam o aluno a compreender melhor o que está sendo ensinado em sala de aula. E finalizamos com as apresentações das estratégias de atividades com o livro paradidático para auxiliar o livro didático em sala de aula.

A leitura no espaço escolar

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação, disponibiliza às escolas públicas de educação básica obras paradidáticas, literárias, pedagógicas e didáticas; como também outros materiais de apoio à prática educativa para o aluno com a mediação do professor, direcionando a importância da ampliação do universo de leitura dos educandos.

A leitura é uma ferramenta imprescindível na formação do indivíduo, enquanto ser integrante de uma sociedade. E, para que o educando adquira o hábito de ler, é preciso ter acesso a livros que estimulem essa prática. Além disso, é necessário que as práticas de leitura na escola estimulem o desejo dos alunos em exercitarem a leitura continuamente.

Contudo, a escola é o espaço responsável pela sistematização dos saberes, a leitura precisa ser trabalhada de forma consistente, considerando não apenas o tipo de leitor e de texto, mas também os diversos contextos. Dependendo de como ela será trabalhada pelo professor, pode contribuir significativamente para a formação de um aluno leitor.

A leitura em sala de aula é indispensável para a formação do leitor, principalmente quando se pensa em contextos sociais em que a maioria dos alunos não têm acesso direto

a livros. Mas, para que isso ocorra, depende muito da prática do professor e dos livros disponíveis na escola. Não basta apenas que o professor leve um livro para a sala de aula e passe uma atividade que envolva a leitura, deve haver uma mediação eficaz para que as leituras tenham sentido na vida dos alunos.

A leitura não pode ser entendida como uma simples decodificação de palavras, mas precisa ser encarada como uma interação entre o leitor e o texto, a partir da qual se constroem diferentes sentidos, sendo indispensável para a inserção do aluno no mundo que o cerca.

O objetivo da leitura prévia é estimular os alunos a observar aspectos específicos dos textos e a buscar seus significados; a diferenciar os gêneros discursivos e a levantar hipóteses sobre a leitura que será feita mediante seus conhecimentos e experiências prévias.

Quanto mais próximo os elementos textuais estiverem do conhecimento do aluno, maior será a chance de êxito na leitura. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento do mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão.

A leitura com os livros paradidáticos possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros. Esperamos, que os estudantes consigam diferenciar os diversos gêneros, transferindo esses conhecimentos para as próprias produções textuais;

Segundo Paulo Freire (1990), leitura boa é aquela que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E, para que isso ocorra, o autor diz que é fundamental que o ato de ler faça sentido para quem está lendo.

Sabe-se que a leitura possibilita a participação social, pois, a partir dessa apropriação, o homem se comunica, troca informações, apresenta seus diferentes pontos de vista e produz conhecimento, dialogando com os textos que circulam na sociedade.

Como uma ferramenta muito importante, a leitura faz com que o aluno adquira conhecimento, pois ela é um componente crucial no que diz respeito a um indivíduo que quer se constituir como um ser que participe ativamente das relações sociais dentro do contexto em que está inserido.

A leitura desponta como uma possibilidade de mudanças, além de permear toda e qualquer prática pedagógica, ela é responsável pelo autodesenvolvimento contínuo, mesmo após o término do ensino formal. Mais do que tudo, através da leitura, pode-se sair

da alienação, gerada por estagnação de ideias, que se tornam obsoletas devido a mudanças históricas.

Silva (1998) ressalta que a leitura se trata de um ato global, que possibilita a percepção e a compreensão das relações existentes no mundo e não apenas como um aspecto cognitivo. Sendo assim, enfatiza que:

[...] a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização de liberdade nas diferentes dimensões da vida. (SILVA, 1998, p.24)

O autor evidencia que é por meio da leitura que os alunos adquirem os conhecimentos necessários à sua formação social e que são construídos ao longo da vida, trazendo uma compreensão do passado e do presente, possibilitando uma transformação sociocultural futura, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de praticar o ato da leitura com autonomia e criticidade.

Ela contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, estimula a imaginação, enriquece o vocabulário e auxilia no aprimoramento da escrita. Por isso, enquanto educadores precisamos refletir sobre nossa responsabilidade no incentivo à leitura como uma prática social e cultural do educando.

Uma das estratégias de que se vale a escola e o professor para o desenvolvimento dessa prática enriquecedora é a leitura de livros paradidáticos. Ou seja, a leitura desse material tornou-se uma prática pedagógica para os profissionais interessados em disseminar o hábito da leitura. Contudo, nos questionamos: quais os critérios utilizados pelos profissionais para escolha desses livros? Como eles estão sendo trabalhados? Qual o feedback dos alunos?

A partir das informações fornecidas pela leitura de um determinado livro ou texto, torna-se possível a ampliação e a construção de novos conhecimentos necessários à compreensão das questões existentes no mundo. Mais uma vez, encontram-se evidências de que a leitura não é um ato apenas individual, mas também social.

A esse respeito, Marcuschi preconiza:

Compreender bem o texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que vive.

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem – sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 229 – 230)

Pode-se dizer, então, que a leitura precisa ser proposta de forma dinâmica e interativa, promovendo um diálogo entre o leitor, o texto e o contexto social, precisando ser uma prática social exercida constantemente, pois só dessa forma se torna possível a formação de leitores críticos.

Para isso, é importante, então, que os professores também sejam leitores e estejam comprometidos com a formação de indivíduos que tenham interesse em conhecer os diferentes textos. E, para que aconteça essa formação, é essencial que o educador faça essa mediação desde cedo, nos primeiros contatos da criança com a escola, possibilitando-lhe conhecer os mais diversificados gêneros textuais.

O professor deve também atentar para as diferentes formas de leitura que permeiam o contexto escolar, tais como: leitura individual, leitura compartilhada, entre outros tipos, pois cada uma se constitui em um tipo de experiência para o aluno. O mais interessante é que haja a interação entre o sujeito, o material de leitura e o meio social em que está inserido.

Solé (1998), verifica que a atividade de leitura em sala de aula não pode ocorrer de forma competitiva, pois assim o aluno se tornará dependente dessa estratégia, podendo acarretar desinteresse por parte de muitos deles:

A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções. Assim como os bons leitores nos refugiamos na leitura como forma de evasão e encontramos prazer e bem-estar nela, os maus leitores fogem dela e tendem a evita-la. (SOLÉ, 1998, p. 90).

A leitura precisa ser trabalhada em sala de aula de diferentes formas, através de diferentes gêneros, para que o aluno possa ser instigado a gostar da leitura e a adotá-la em seu cotidiano como indispensável para sua vida futura, tanto pessoal, quanto profissional e social.

Diante dessa realidade e de nossa experiência em sala de aula propomo-nos direcionar o auxílio do livro paradidático ao livro didático para a prática do ensino de Língua Portuguesa do ensino fundamental II.

A leitura é concebida no contexto escolar como fundamento para compreender o outro, questionar posicionamentos, refletir concepções e criar os próprios conceitos. Sobre este aspecto de leitor, Honda destaca que:

[...] embora nem todos os jovens tenham o hábito da leitura, acredito que todos sejam leitores em potencial. Nem sempre isso é explorado pelo professor que, por sua vez, não observa no aluno a capacidade e/ou a vontade de aprofundar uma leitura, sobretudo a leitura literária. (HONDA 2016, p.9)

Azevedo (1999) também refletiu sobre o assunto, buscando definir critérios que diferenciem os livros de literatura infantil, propriamente dita, de outros voltados ao público infantil que utilizam o objeto livro como suporte, e são essencialmente utilitários; aos paradidáticos.

Os livros paradidáticos: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos [...] É importante lembrar que o grupo dos paradidáticos pode apresentar diferentes graus de didatismo. Fazem parte do mesmo conjunto obras praticamente equivalentes ao livro didático e outras onde a ficção se destaca. (AZEVEDO, 1999, p.2).

Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros paradidáticos têm sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora. Como nos didáticos, “ao terminar de ler uma obra paradidática, todos os leitores devem ter chegado à uma mesma e única conclusão” (AZEVEDO, 1999, p. 2-3).

Como resultados de estudos e pesquisas, existem atividades de leitura que não são receitas, mas sugestões colhidas de outras mãos que criaram e modificaram e que são oferecidas para serem recriadas e novamente modificadas visando à realidade de cada professor e de cada aluno na busca do prazer de ler.

Conforme Lajolo (2005, p.13):

Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, investigativa. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor.

Dessa forma, pode-se dizer que o espaço escolar é o lugar privilegiado para que a leitura seja desenvolvida e ampliada, mas, para que isso ocorra, esse ambiente precisa

promover práticas de leitura que envolvam não apenas os livros didáticos, mas lancem mão também dos livros paradidáticos e dos literários. Além disso, é importante também propiciar as condições necessárias a uma leitura multidisciplinar, ou seja, que não se restrinja apenas às aulas de língua portuguesa. Como aponta Antunes:

Primeiro, a leitura deixaria de ser considerada como uma atividade exclusiva da aula ou do professor de português, como tem parecido a alguns, segundo, a leitura de textos de outras disciplinas adquire esse teor de fonte de informação, matéria-prima para futuras interações em que o conhecimento específico de algum tema fosse solicitado. (ANTUNES, (2009, p.194).

Uma das formas pelas quais a escola demonstra a importância que atribui ao ensino e à aprendizagem da leitura é a seleção dos livros que servirão de base para as aulas de leitura. Sendo a escola o espaço que promove a interação entre o livro e o leitor, o professor precisa criar uma ponte entre esses alunos e os livros, para que haja de fato leituras significativas.

Lajolo (2005) propõe que seja dada uma atenção especial quanto ao papel da escola, dando ênfase ao trabalho do professor no que diz respeito ao ensino da leitura, quando afirma que:

A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida poder recorrer aos livros e a leitura como fonte de informações, como instrumentos de aprendizagem. E você [o professor] é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. (LAJOLO, 2005, p.12).

Dessa forma, fica evidente que a escola e o professor possuem papéis indispensáveis para a formação do leitor, desde a escolha dos livros adequados ao alunado, sejam eles didáticos ou literários, até a forma de condução das práticas de leitura em sala de aula.

A sala de aula deve ser um ambiente de diálogo entre professor e aluno, um local de debate e de troca de experiências. Quando isso não ocorre, o educando não se sente fazendo parte do processo educativo, motivo que o torna disperso e desmotivado, sobretudo para ler. Por isso é fundamental que ele compreenda o que está aprendendo, por que está aprendendo e como esse aprendizado pode fazer diferença em sua vida pessoal e profissional.

O professor e a mediação de leitura

Para que o trabalho com a leitura seja eficaz, é necessário que o professor utilize uma metodologia que incite no aluno o gosto pela leitura, contribuindo assim para que a prática de leitura não se restrinja ao espaço escolar, muito menos às atividades escolares, mas se torne uma experiência diária na vida do aluno, que possua um real significado na vida de cada um.

Dessa forma, os professores precisam atentar para as diversas estratégias que possam estimular o gosto pela leitura para que, assim, possam contribuir para a formação de alunos leitores, capazes de ler, compreender, posicionar-se diante dos mais variados tipos de textos.

O professor precisa considerar a motivação do aluno para ensiná-lo a ler e não criar uma motivação artificial centrada em ganhos e perdas. Para tanto, ele tem de tratar a prática de leitura como criativa e problematizadora, de modo a preocupar-se com a formação de um leitor crítico. Rangel (2005, p. 110) diz que é o professor que se constitui no “[...] mediador por excelência, entre os suportes de leitura e os leitores, sendo a sua atuação fundamental para a formação do leitor”.

Para promover a leitura em sala de aula, o professor precisa estar atento também aos materiais de apoio que estimulam o aluno a ler, de modo a desafiá-lo a novas descobertas que possam despertar nele o desejo de tentar realizá-las, permitindo sua interação com o texto espontaneamente, tornando a leitura uma ação agradável.

É papel do professor oferecer ao aluno a oportunidade de construir novos conhecimentos, de modo a instigá-lo a criar, recriar e refletir sobre seu processo de aprendizagem. E isso está relacionado com os conteúdos e os livros selecionados para o trabalho em sala de aula.

Conforme Laguna, que aponta que “A história de cada professor pode contar sobre sua relação com a leitura e marca definitivamente sua atuação como mediador da leitura de seus alunos” (LAGUNA, 2001, p.3). Por isso, cabe ao professor atuar como mediador planejando atividades que envolvam os livros paradidáticos na intenção de incentivar o hábito de leitura e principalmente tornar o aluno um agente participe da construção de seu conhecimento.

Livro didático x paradidático

O livro didático é todo material que é usado de maneira sistemática e metódica no processo de ensino e aprendizagem, trabalhando vários conteúdos de uma disciplina.

Buscando orientar tanto o aluno quanto o professor com relação ao aprendizado do conhecimento na qual a disciplina de um determinado ano escolar esteja inserida. Ele ainda sugere ações que permitem colocar esse conteúdo em prática, seja com exercícios e trabalhos ou com a realização de atividades práticas.

O auxílio que os livros paradidáticos desempenham com os didáticos direcionam um trabalho enriquecedor com o alunado em sala de aula. Pois esse suporte desperta em nossos estudantes o hábito da leitura e o aprimoramento gramatical.

Contudo, ressaltamos que o livro didático apresenta o conteúdo e o livro paradidático aprofunda esse conteúdo, mostrando como pode ser aplicado, quais outros conceitos existem sobre ele, como pode ser trabalhado em outros contextos, construindo-se em uma importante ferramenta para o ensino de Língua portuguesa.

Eles têm a função de abordar com mais detalhes e profundidade alguns conteúdos possivelmente tratados de forma superficial no livro didático e apoiar a realização de atividades curriculares e extracurriculares.

Apesar de diferentes em seus objetivos e funções, fica claro que os dois recursos podem e devem ser utilizados de forma integrada durante as aulas e as práticas pedagógicas propostas pelo currículo da escola. Eles se complementam e ajudam o aluno a compreender melhor o que está sendo ensinado.

Assim, enquanto o livro didático guia o raciocínio do professor para a elaboração do plano de aula e para o ensino do conteúdo teórico. O livro paradidático cria a relação entre o que é ensinado e a prática, às vezes, até com a vida cotidiana do aluno.

O livro paradidático é uma excelente ferramenta para incutir no aluno o gosto pela leitura. São publicações com preço acessível, longa vida editorial, que abordam temas literários e transversais e são direcionados a um público específico (LAGUNA, 2001).

Os livros paradidáticos colocam os estudantes como protagonistas de todo o processo de leitura, escrita e análise gramatical. Pois, contextualizam os conteúdos trabalhados no livro didático em sala de aula. Tornando assim, os estudantes como sujeito de seu processo ensino e aprendizagem.

O que chama atenção no livro paradidático é a quantidade de cores e ilustrações contidas nele. São realmente abundantes e usadas das mais variadas formas: fotos, desenhos, recortes de jornais, fundos de páginas coloridos.

Outra característica do livro paradidático é o diálogo com a imagem, onde o educando é convidado a relacionar uma imagem apresentada com o tema em discussão. Geralmente, eles possuem um tema que se associa aos conteúdos escolares. Esses livros

podem ser grandes aliados nas práticas de leitura em sala de aula, desde que sejam trabalhados de forma a instigar o prazer de ler.

Os paradidáticos têm a função de aprofundar conceitos que os livros didáticos muitas vezes não conseguem. Pois, os livros didáticos direcionam a trabalhar vários conteúdos de uma disciplina. Com isso o livro paradidático é responsável pelo aprofundamento desses conteúdos.

Os livros paradidáticos são um recurso riquíssimo que, se bem trabalhados em sala de aula, podem contribuir para melhorar a qualidade do processo educativo e a incentivar a leitura dos jovens e o desenvolvimento em outros contextos escolares e educacionais.

O trabalho de seleção e escolha dos paradidáticos exige preparo e cuidado por parte do professor; uma vez que a indicação deste e não daquele autor requer justificativas claras do objetivo que ele tem em vista, devendo haver uma coerência entre os objetivos propostos para educação do leitor e os textos relacionados para leitura. (LAGUNA, 2001, p.45). Desse modo, contribui também para incentivar a leitura dos jovens, uma vez que o coloca em contato com outras culturas, várias histórias, além de ser um excelente exercício de cidadania.

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagens mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepara-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p.48).

O livro paradidático, essa ferramenta educacional, pode-se considerar que sua utilização consiste em um avanço e um recurso com ainda mais potencialidade a serem exploradas, mas que já apresentam fatores positivos quando bem selecionados e trabalhados.

Os textos paradidáticos podem ser utilizados como ferramentas capazes de viabilizar a compreensão do aluno relacionando aos conceitos apresentados, bem como oferecer ao estudante, a possibilidade de interagir reflexiva e criticamente com o seu meio social, desenvolvendo e vivenciando a sua cidadania.

Qualquer que seja a leitura realizada de um paradidático pelo aluno só irá fazer sentido, se estiver inserida dentro de um contexto social do qual ele faça parte. Pois além de ter essa ligação direta com a realidade vivenciada de cada educando, deve ser precedida de um trabalho de preparação do discente com o trabalho com o livro.

Associado à leitura de paradidáticos, pode-se inferir que o processo não se realiza somente pelo autor; e sim pela relação direta com o leitor. Toda leitura deve permitir uma análise reflexiva e cada vez mais próxima da realidade do aluno.

Uma vez classificada como complemento curricular, fica a critério do docente selecionar uma metodologia para o trabalho com as obras paradidáticas que vão ao encontro das necessidades do educando, e não simplesmente para o cumprimento de uma determinação superior.

Entendemos que essa ferramenta pode atuar como um importante mediador das relações didáticas em sala de aula transformando o aluno em um agente ativo de sua aprendizagem, que possa auxiliar os professores no ensino de Língua Portuguesa e, também, despertar e reforçar o interesse para que sejam desenvolvidas atividades envolvendo a aplicabilidade no uso do livro paradidático.

Apesar de diferentes em seus objetivos e funções, fica claro que os dois recursos podem e devem ser utilizados de forma integrada durante as aulas e as práticas pedagógicas propostas pelo currículo da escola. Eles se complementam e ajudam o aluno a compreender melhor o que está sendo ensinado. Pois, quando o livro agrada o aluno tanto o aprendizado quanto o próprio ato de ler é muito mais prazeroso e espontâneo.

Dentre suas vantagens pode-se afirmar que eles tornam o trabalho do educador e o aprendizado do educando mais eficiente, eficaz e prazeroso; e assim, professor e aluno poderão vivenciar um novo paradigma num patamar educativo.

Estratégias de atividades com o livro paradidático para auxiliar o livro didático em sala de aula

1. Antes da leitura – Dialogando com o texto
 - Levantamento de hipóteses, previsão, ativação dos conhecimentos prévios;
2. Durante a leitura – Ampliando o texto
 - Atividades de leitura compartilhada;
 - Formulações de previsões sobre o texto lido com perguntas sobre o que foi lido;
 - Esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o texto;
 - Resumo das ideias do texto;
 - Avaliação e construção de novas previsões;
3. Depois da leitura – Dialogando com a imagem

- Identificação do tema (De que trata o texto?), da ideia principal (O que o texto nos diz de mais importante?), elaboração de resumo, formulação de perguntas ou respostas sobre o texto.
 - Leitura oral, compartilhada, silenciosa, dramatizada, dirigida e interrompida;
 - Apresentações dos tipos textuais: Narração, descrição, argumentação, injunção e exposição;
 - Produções e interpretação de textos;
4. Outras sugestões que podem fazer parte da aula
- Utilização do dicionário;
 - Exposições de cortina literária;
 - Dominó de palavras retiradas da história trabalhada;
 - Trabalhando a ortografia e a linguagem abordada no texto;
 - Mosaicos de palavras para construções de frases;
 - Piquenique literário;
5. Atividades realizadas em grupo e/ ou individualmente;
- Apresentações de vários gêneros orais e escritos: Propaganda, história em quadrinho, resumo, matéria jornalística, carta, piada, fábula, lista de compras, debate, filme, poema, poesia, conto, crônica, tirinha, charge e letra de música para elaborações de textos escritos;
 - Conhecendo a biografia do autor;
 - Produções de autobiografias dos alunos;
 - Apresentações das produções e exposições em murais;
 - Criando legendas;
 - Livro viajante;
 - Leitura de rimas de forma lúdica;
 - Atividades: Lendo quadrinhos;
 - Ditado de palavras das histórias lidas;
 - Trabalhando os sinais de pontuação – A função da pontuação;
 - Construções de frases;
 - Histórias em quadrinhos com os balões que compõem as falas e onomatopeias (Figuras de linguagem);
 - Cartela da aprendizagem – Conhecendo outras palavras (Jogo do bingo);
 - Vocabulário das fichas;

- Produções de histórias, a partir das sequências de imagens – A leitura dos aspectos visuais;
- Escritas corretas nas mensagens de WhatsApp;
- Interagir os alunos com os personagens das histórias;
- Trabalhando a gramática, envolvendo a norma culta e as classes gramaticais;
- Formação de duplas ou grupos para elaborar um texto, em alguns momentos se faz importante reunir alunos que estejam em estágios diferentes de desenvolvimento;
- A leitura frequente de textos, para que os alunos se familiarizem com a escrita das palavras;
- A troca de textos com outros colegas, a fim de que opinem sobre suas impressões e contribuam com sugestões para a reescrita;
- A troca de informações entre alunos que apresentarem dificuldades semelhantes e entre um aluno que apresente maior facilidade e outro que apresente dificuldade;
- A interferência, orientação e mediação do professor-leitor;
- Elaboração no final do ano de um dicionário manuscrito de palavras desconhecidas, as quais foram trabalhadas durante o ano letivo;

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho é mostrar uma forma diferenciada de estudar e trabalhar a disciplina Língua Portuguesa, fazendo usos de livros paradidáticos com a junção do livro didático.

Acreditamos que os objetivos propostos na pesquisa foram atingidos de maneira satisfatória. Pois o desenvolvimento, as vantagens e a aplicabilidade com o uso do livro paradidático em sala de aula são de suma importância na prática pedagógica de cada professor independentemente da disciplina lecionada.

Logo, enfatizamos que o trabalho com os livros paradidáticos já foi desenvolvido pela pesquisadora em duas escolas uma na rede privada e a outra na rede municipal de ensino e continuará a ser trabalhado a cada ano letivo e ampliado para outras redes de ensino o uso do livro paradidático como recurso que auxilia o desenvolvimento das práticas em sala de aula.

Portanto, esperamos ter contribuído com este artigo para promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura realizadas no e a partir do livro paradidático como um auxílio do livro didático no ensino de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

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

AZEVEDO, Ricardo. *Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias*. São Paulo: Brasil, 1999.

Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: em 27 de julho de 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF. 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – SE. *Manual para indicação de livros didáticos e módulos paradidáticos*. PNLD – SP, 95/96, 96/97, 97/98.

GAÍDO, Ivana Evangelista. *As vantagens do livro paradidático no ensino de língua inglesa*. – Monografia. – Caxias: CESC, 2005.

HONDA, Sandra Delmonte Gallego. *Aluno, um leitor em potencial*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. *A contribuição do livro paradidático na formação do aluno leitor*. Disponível em: Augusto Guzzo Revista Acadêmica. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto-guzzo/article/view/81/95>. Acesso em 28/02/2015.

LAJOLO, Mariza. *Meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?* Campinas: Cefiel / IEL / Unicamp, 2005 (Linguagem e letramento em foco).

MAGNANI, Maria do rosário Mortati. *Leitura e Formação do Gosto* (por uma pedagogia do desafio do desejo), 1984. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p_101-106_c.pdf. Acesso em 02/03/ 2015

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

MEC (1996), Lei n. 9394 / 96 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação*. LDB, Brasília: Ministério da Cultura.

MEC (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: português*, Brasília: Ministério da Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SANTOS, Leonor W. dos. *Leitura na escola e formação do leitor*. In: encontro de literatura infantil, 4., 2005. Rio de Janeiro. Anais ... Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. V. 1, p. 19 – 23. Disponível em : <http://www.lettras.ufrj.br/posverna/literinfantil/artigos/santos1.Pdf>

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Fontes, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Beatriz Lúcia Taguari. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

OS STICKERS NA COMUNICAÇÃO VIA WHATSAPP: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA

Geovana Lima Costa de Souza
Antonio Luiz Alencar Miranda

Com o surgimento das tecnologias digitais criando possibilidades de comunicação e interação, acompanhamos a evolução das mídias sociais que revolucionaram a forma de se comunicar e se relacionar, como o msn, Orkut, facebook, twitter, instagram, whatsapp etc. Cada dia essas mídias sociais ganham mais espaço no nosso meio e se tornam relevantes para uma comunicação mais rápida e interativa.

Algumas mídias sociais tinham e ainda têm o recurso chamado Emojis, que são as nossas emoções em forma de símbolos, tornando os textos comunicativos mais divertidos e expressivos. Em 2018, surgiram os stickers/figurinhas no whatsapp, mas antes disso esse recurso já estava presente em outras mídias, como o telegram, e passou a ser liberado gradualmente no Whatsapp. Com opções presentes no aplicativo Google play, os usuários também passaram a ter a opção de criar suas próprias figurinhas.

Em 2019, já tinha disponível inúmeras figurinhas verbais e não verbais, trazendo diversas referências em seu contexto e modificando a forma de nos comunicarmos nas redes sociais, sendo utilizadas pelo público de várias idades, que possuem um dispositivo com uma versão atualizada. Os stickers, compostos apenas de imagem ou imagem e texto, se tornaram uma forma de comunicação muito utilizada, pois expressam uma mensagem. Muitas figurinhas para serem compreendidas têm que serem analisadas e a compreensão de algumas só é possível para quem faz parte do contexto da conversa.

Diante disso, esse trabalho analisa essa “língua” pela perspectiva da semiótica, visto que a semiótica investiga as várias formas de manifestações, sejam elas verbais ou não verbais, e por se tratar de um modo de comunicação, e ser um signo que representa algo nas redes sociais, constitui de significados.

A semiótica

A semiótica é uma ciência presente em nosso dia a dia, surgiu no início do século XX, procura estudar os processos comunicativos e como os sentidos são produzidos, preocupando-se com toda e qualquer forma de linguagem ao nosso redor.

A teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nela utilizados. Permite-nos também captar seus vetores de referencialidade não apenas a um contexto mais imediato, como também a um contexto estendido (FERNANDES, p. 168).

Segundo Santaella (1986, p. 7), “o nome semiótica vem da raiz grega semeion, que quer dizer signo, semiótica é a ciência dos signos.” É o significado que temos em nossa mente de determinado objeto, texto, imagem, atrelado ao nosso conhecimento de mundo.

Numa primeira definição, podemos dizer que a semiótica é a ciência dos sistemas e dos processos sógnicos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Os processos em que os signos desenvolvem o seu potencial são processos de significação, comunicação e interpretação (SANTAELLA; NOTH, 2017).

Textos escritos, imagens, tudo que se permite passar uma mensagem é um sistema de comunicação, isto quer dizer que todo signo possui um significado e pode ser objeto de investigação da semiótica. De acordo com Nörth (1995, p. 55), “símbolos e imagens são as noções centrais da semiótica”, sendo assim há muito para ser observado do ponto de vista semiótico em diversas áreas, como música, fotografia, pintura, textos, sendo então uma ciência interdisciplinar.

O signo na perspectiva de Charles Peirce

A linguagem traz uma série de conceitos/representações, que surgem a partir de nossa percepção a respeito do signo/imagem, que segundo Peirce (1995, p. 46), “o signo é aquilo que, sob um certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”, nos dando a capacidade de criar nosso conceito e ideia ao escutar uma palavra, uma representação mental, ou ao termos um primeiro contato com uma imagem. Assim sendo, é toda forma de linguagem que favorece a nossa comunicação, ao olhar o mundo e compreender tudo ao nosso entorno.

Santaella postulou que tudo depende dos signos, nossa vida gira em torno dos signos, sem eles não seria possível a interação e a compreensão entre os homens. Segundo a autora, vivemos em um mundo cada vez mais evoluído e complexo, e os signos proliferam constantemente. Partindo desse pressuposto, surge então a necessidade de compreendê-los (SANTAELLA apud VIEIRA, 2014).

O signo é qualquer coisa que represente algo e todas as interpretações que fazemos depende dos signos que estão presentes em toda a parte, para Peirce um signo é um conceito que é composto por três elementos: o signo, o objeto e o interpretante, esses três formando a tríade do signo.

O signo (algo que se apresenta à mente, a partir das qualidades de seu fundamento), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa, denominado objeto do signo) a um terceiro (o efeito interpretativo que o signo provocará em um possível intérprete, denominado interpretante do signo) (SANTAELLA, 2002).

O signo é tudo que existe, tudo o que é capaz de produzir um significado para alguém, seja fisicamente ou mentalmente, e antes de associar ao signo real, nossa mente irá produzir outro objeto/imagem que está interligada ao próprio signo, uma percepção espontânea, fruto da nossa mente, como se fosse um referente, e isso se dá por termos capacidade de interpretar imagens, textos, objetos, vários tipos de linguagens, é um conjunto de relações mentais, e um não existe sem o outro.

É desse modo que nos situamos no mundo em nossa volta: primeiro os objetos surgem em nossa mente como qualidades potenciais; segundo, procuramos uma relação de identificação e terceiro, nossa mente faz a interpretação do que se trata. Por isso a Semiótica se baseia numa tríade de classificações e inferências, ao demonstrar que existem os objetos no mundo, suas representações em forma de signos e nossa interpretação mental desses objetos (NICOLAU et al, 2010, p. 03).

Pierce desde sempre estava preocupado com o processo de interpretação da realidade e suas linguagens, tratando o pensamento de forma bem estruturada representada pelas tríades.

Pierce começou a estudar os fenômenos, considerando tudo aquilo que aparece à mente. Sua noção de fenômeno não se restringia a algo que o ser humano possa sentir, perceber, inferir, lembrar, ou que o senso comum nos faz identificar como sendo o mundo real. Por meio do procedimento de estudo dos fenômenos, Peirce revelou os diferentes tipos de elementos detectáveis nos mesmos para, em seguida, agrupar esses elementos em categorias presentes em todos eles e por fim, traçar seus modos de combinação. (BONA, 2008, p. 30).

Sendo assim, Charles Peirce (1995) descreve três categorias dentro da semiótica presentes em todos os fenômenos, de que forma nossa consciência capta e interpreta o que visualizamos: primeiridade, a consciência imediata, que corresponde a "ver"; secundidade, a sensação, que corresponde a "atentar para"; e terceiridade, a tradução da percepção, que corresponde à mediação entre a primeiridade e a secundidade (MATOS; OLIVEIRA; CRUZ, 2011). A Primeira impressão, sem análises, as qualidades do signo, são características da primeiridade. Ação e reação, relações, impacto e a tentativa de compreensão, são exemplos de secundidade. Análises, comparações, interpretação e reflexão, são manifestações da terceiridade, onde já temos uma certa maturidade de leitura, podemos considerar que “primeiro os objetos surgem em nossa mente como qualidades potenciais; segundo, procuramos uma relação de identificação e terceiro, nossa mente faz a interpretação do que se trata” (NICOLAU et al., 2010, p. 3). Na primeiridade temos o primeiro contato, sem nenhum tipo de associação, na secundidade já temos uma reação, o sentimento que o signo nos transfere, e na terceiridade já realizamos cadeias, fazemos associações com outros signos.

Semiótica, Comunicação e Linguagem Visual

A linguagem é hoje um vasto campo de investigação, que possibilita o processo comunicativo. Fiorin, (2004, p.14) afirma que os textos criados pelos meios de comunicação são produtos de linguagens e, por conseguinte, podem ser examinados pelas teorias linguísticas e semióticas. Ou seja, a semiótica está intimamente ligada a comunicação, seja ela com linguagem verbal ou não-verbal através de signos que expressam uma informação.

O modelo semiótico de comunicação é aquele em que a ênfase é colocada na criação dos significados e na formação das mensagens a transmitir. Para que haja comunicação é preciso criar uma mensagem a partir de signos, mensagem que induzirá o interlocutor a elaborar outra mensagem e assim sucessivamente. (FIDALGO s.p.)

A princípio é importante pensar qual mensagem será repassada, quais os signos serão utilizados, de que forma será transmitida, um dos objetivos do emissor é criar uma relação e/ou interação com o receptor.

A comunicação é a ação dos homens sobre outros homens, criando relações intersubjetivas e fundando a sociedade. Isso alarga o objeto da comunicação, incluindo nele uma gama considerável de fenômenos, que vão desde a conversação cotidiana até a internet. (FIORIN, 2004, p.14)

Com o uso da internet, a comunicação hoje em dia se torna um campo amplo, de informações, de linguagens, através dos textos e dos diversos anúncios produzidos, os programas na internet são repletos de signos, e eles se modificam constantemente, posição, cor, etc, os signos que formam a linguagem das redes sociais, buscando aprimorar cada dia mais a comunicação rápida e eficiente, deixando de ser apenas instrumento do cotidiano. Segundo Nicolau et al (2010, p. 24), “as mídias digitais da atualidade parecem ser bastante propícias ao estudo da Semiótica, uma vez que é nesse contexto que têm surgido um número muito grande de linguagens, com a criação de ícones representativos de uma realidade virtual”, todos esses ícones integram conteúdo e forma, e o significado varia conforme o intérprete, a mensagem é produzida pelo conteúdo das informações comunicadas ao receptor.

Desse modo, percebe-se que a linguagem evoluiu bastante com o uso das mídias sociais se tornando um meio de comunicação rico em códigos, se adequando cada dia mais ao seu público, os textos sofrem mutações, as fontes e cores mudam, tudo para que as expectativas do público, ou leitor, sejam ultrapassadas. Percebemos então que a linguagem visual tem um grande impacto na

comunicação se tornando, em alguns casos, até mais eficaz que a linguagem escrita, promovendo um diálogo rápido e eficaz.

O uso dos stickers nas mídias sociais

As mídias sociais hoje são muito utilizadas por um público de diversas idades, proporcionando agilidade e facilidade na comunicação, na divulgação de serviços e produtos. Segundo Torres citado por Ferreira (2017), “as mídias sociais são sites na internet que permitem a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos pelas pessoas e para as pessoas, nas quais o consumidor é ao mesmo tempo produtor e consumidor da informação”, é um meio de comunicação irrestrito de informações que circulam de maneira rápida através de textos verbais e não verbais, simplificando o processo de comunicação, permitem o compartilhamento e a criação de informações. Essas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, ampliando cada vez mais o modo de comunicação com a diversidade de signos, e os elementos visuais estão ganhando maior espaço nesse meio.

A percepção visual é mais rápida do que a leitura do texto escrito. Os elementos iconográficos e estéticos não só dão um estilo à página como enriquecem o seu conteúdo. E não é só isso. Todos os signos textuais e não-textuais, presentes num site, comunicam alguma mensagem, seja ela de ordem estética, informativa ou publicitária. (SILVA, 2011, p. 2).

Podemos afirmar que tudo a nossa volta é um signo, placas de trânsito, outdoors, filmes, imagens, estátuas, logotipos, marcas. Temos a capacidade de dar um significado a tudo que vemos, e as redes sociais exploram bastante esses signos através de ícones que num primeiro contato já nos remetem a um conceito.

Quando abrimos uma página na Web, somos bombardeados por uma corrente de informações verbais e não verbais: textos, imagens, fotos, gifs animados, animações em flash, vídeos, sons, etc. Todos estes elementos possuem em si um sentido conotativo e denotativo e são significantes (SILVA, 2011, p. 04).

Todos esses signos têm a função de estabelecer uma comunicação entre os usuários, carregando uma mensagem e auxiliando ou até substituindo as ideias manifestadas em forma de texto.

Podemos perceber hoje em dia nas redes sociais, o whatsapp, aplicativo lançado em 2009, surgiu para substituir as mensagens de textos normais utilizadas pelo próprio aparelho telefônico, permitindo envio de mensagens gratuitas independentemente da operadora do celular, sendo preciso apenas o acesso à internet.

É possível encontrar nesse aplicativo vários tipos de elementos textuais, os quais se diversificam em textos verbais, sons e imagens (mensagem de texto verbal, música, áudio, foto, emojis, stickers). Tais ferramentas permitem que haja uma interação da maneira mais formal à informal. Permeadas pela multimodalidade de diálogos, os sujeitos precisam possuir conhecimentos prévios dos contextos sócio-históricos, em que estão inseridos os signos comunicativos envolvidos na interação. (NETO, 2020, p.21)

Hoje em dia o whatsapp serve até como ferramenta didática na educação, auxiliando os professores e alunos no período de ensino remoto.

O aplicativo possui várias funções, envio de áudio, vídeos, documentos, imagens, chamadas de vídeo e figurinhas, chamadas de stickers, criadas pelos próprios usuários para facilitar a comunicação e utilizadas cada vez com mais frequência.

O termo sticker, do inglês, significa “pessoa que cola cartazes”, “adesivo” (conforme o dicionário on-line “Word Reference”). O substantivo tem sido comumente definido como adesivo, autocolante ou etiqueta e, de forma mais coloquial, como figurinha(s). (CARMELINO; KOGAWA, 2020, p. 3)

Os stickers surgiram nos Estados Unidos nos anos 90 como forma de protesto, onde os jovens colavam adesivos nas ruas, variavam conforme os propósitos do artista, com cunho político, de protesto ou impacto, e servir como adorno urbano ou apenas como uma forma de expressão pessoal. (Arnold, 2017) refletindo assim nas imagens que eram coladas nas ruas.

Fig 1- Obey the giant de Shepard Fairey

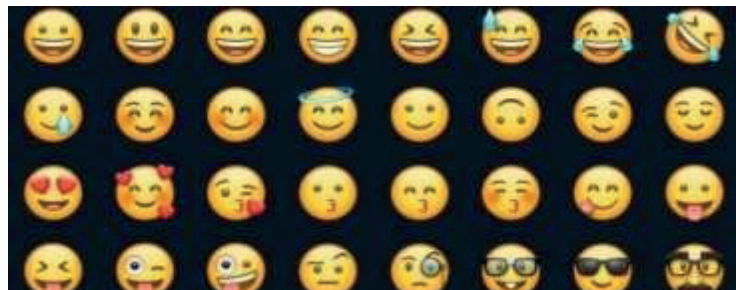


Fonte: Arnold (2017)

Nos anos 2000 os stickers chegaram ao Brasil, ocupando as grandes capitais, carregando ideias e mensagens que despertam o interesse de quem olha, é um meio comunicativo que chama atenção e instiga o público.

Com o avanço das redes sociais, inovando a comunicação, surgiram os emojis nos aparelhos celulares com o objetivo de representar as emoções com expressões faciais.

Fig. 2- Stickers

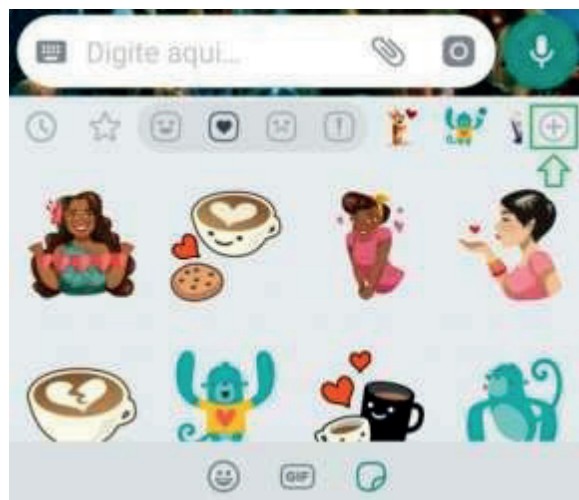


Fonte: Whatsapp

Os emojis são um recurso que deve ser utilizado com muito cuidado, pois ao ser utilizado de forma inadequada pode ser mal interpretado.

Em 2018, com a necessidade da comunicação se tornar cada vez mais atrativa nas redes sociais surgiram os famosos stickers, que passaram a ser muito utilizados pelos usuários das redes.

Fig. 3- Stickers



Fonte: Whatsapp

Os stickers tornam a comunicação mais rápida e são repletos de significados, hoje em dia são utilizados tanto por jovens quanto adultos, basta ter um aparelho celular atualizado e o whatsapp.

Esses textos multimodais, que versam sobre variados temas, normalmente têm sido empregados como resposta rápida e descontraída, ou seja, por meio das figuras o usuário manifesta acordo ou não referente a algo que tenha sido postado. (CARMELINO; KOGAWA, 2020, p. 7)

No início as figurinhas eram comuns e padronizadas, mas com a necessidade da comunicação se tornar cada vez melhor e mais divertida, através do programa sticker.ly, os usuários passaram a criar e personalizar suas próprias figurinhas, muitas de cunho humorístico. Ganhando espaço nas conversas online e promovendo a interação com imagens de pessoas famosas, desenhos animados com expressões divertidas e/ou textos fazendo relação ao que está sendo expresso na imagem, assim como veremos a seguir.

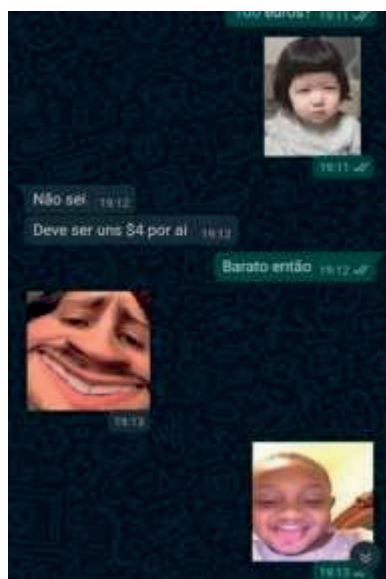
Fig. 4- sticker



Fonte: arquivo pessoal

No contexto do sticker acima, a atriz Glória Pires lançou o bordão “não sou capaz de opinar” durante a apresentação do Oscar 2016 e acabou viralizando na internet, então um usuário das redes sociais criou a figurinha, que passou a ser utilizada de forma bem humorada, observamos que há uma necessidade dos sujeitos possuírem um conhecimento prévio acerca do contexto sócio-histórico de cada imagem para que haja interpretação da ideia repassada, como veremos a seguir outros stickers que também nos passam uma ideia, sendo objeto de estudo para a semiótica.

Fig. 5- sticker



Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima há um diálogo, observa-se que há dois sujeitos conversando a respeito do valor de um determinado objeto, na sentença “deve ser uns 4 reais”, há a introdução da conversa, em seguida o uso dos stickers. O segundo sujeito responde “barato então”, e o sujeito A insere um sticker de whatsapp em que há um homem com um efeito de “nervoso”, e se pode ser deduzido a partir do contexto a qual foi incluído, como se o sujeito que deu a informação do valor não estivesse achando “barato”, inserindo o seu ponto de vista.

O sujeito B, responde o sticker com outro, em que há uma criança com a língua para fora e sorrindo com expressão de deboche. É possível observar que não foi utilizada a linguagem verbal no diálogo entre os sujeitos, mas foi possível construir o sentido, visto que os stickers, compostos apenas de linguagem visual, estão dentro de um contexto, com reações que podemos interpretar.

Análise dos stickers nas categorias de Charles Pierce



Os padrões estéticos do sticker acima, muito utilizados nas mídias sociais, considerando o conhecimento de mundo nos remete ao símbolo do YouTube, o sticker apresenta elementos verbais juntamente com cores e formas que interagem entre si, temos a nossa percepção inicial, pré-reflexão. A primeiridade, representando o primeiro contato, originalidade, cor, fonte utilizada, design. O signo que nos faz lembrar do símbolo do youtube é o próprio TUBE, que possui o mesmo estilo, com fonte branca e fundo vermelho, como podemos observar logo abaixo.



A primeiridade, o estilo, a cor, a fonte, dialoga com o que está escrito, dando a sensação de atenção na mensagem, de algo que deve ser seguido, atendido. Para O’connor apud Araújo (2017), “a cor e o contraste apresentam papel essencial na percepção visual, sua utilização, de maneira

estratégica, contribuirá na clareza e eficácia do processo de comunicação visual”. Na categoria seguinte, a secundidade, percebemos a relação dos signos, pois um signo é parte de outro existente, PER-TUBE, formando um outro signo, gerando uma dependência, e nos transmite a sensação do próprio verbo perturbar, que tem como significado, agitação, desequilíbrio, transtorno.

Na categoria terceiridade, temos os aspectos que gera a ideia, a palavra “pertube” está seguida de “não”, em caixa alta e na cor vermelha, dando ênfase à ideia, “Não pertube”.



O segundo sticker é uma cena muito usada nas redes sociais, de uma icônica vilã de uma novela brasileira da TV Globo, Carminha de Avenida Brasil. O signo utilizado no sticker, a imagem da atriz e a palavra inferno, é uma das palavras marcante da personagem e atualmente, muito utilizada em conversas no whatsapp.

Na categoria de primeiridade, temos o signo muito presente no cotidiano da Televisão Brasileira, a atriz Adriana Esteves, mas no primeiro contato com a imagem fazemos associação à personagem Carminha, a vilã da novela, pois é a característica que já se apresenta de forma imediata, visto que a Avenida Brasil foi a novela mais assistida no ano de 2012, escrita por João Emanuel Carneiro, a personagem é muito lembrada por suas armações ao longo da trama. Na secundidade, fazemos a relação da personagem com o signo “infernooooooo”, observamos que a palavra inferno escrita com vários “os” nos remete ao grito da própria personagem na novela. E a mensagem que o sticker quer transmitir, que expressa ódio, raiva, rancor, ideia que nos transporta a terceiridade, e nos leva a fazer associação com esses sentimentos.

Conclusão

Este artigo buscou não somente caracterizar os stickers, mas evidenciar os principais elementos que nos permitem relacioná-los com a abordagem semiótica de Charles Peirce. Os stickers proporcionam aos seus usuários dialogar sobre qualquer assunto e expressar sentimentos.

Considera-se não somente a variedade de temas que os stickers possuem, mas seus meios linguísticos e visuais a serem analisados. Os stickers hoje são essenciais para a comunicação e bastante criativos, tornando-se eficientes nas relações intertextuais.

A semiótica, que foi a teoria utilizada nesta pesquisa, nos auxilia a ter uma percepção mais profunda da linguagem visual e estuda as imagens como signos, possibilita o estudo da comunicação nas mídias sociais, permitindo a interpretação a fundo dos recursos utilizados nas redes, como os stickers e outros, que acabam se tornando signos, visto que são interpretados de diversas maneiras e não só possuem um significado, como criam significados, sendo assim a leitura dessas imagens é um processo semiótico, e a utilização dessas figurinhas estão cada vez mais servindo de auxílio na interação e favorecendo a escrita ou substituindo-a, tornando-se objeto de análise.

Referências

ARNOLD, Franciele. **Mais que um Sticker. Uma expressão urbana. 2017.**

Disponível em: <http://www.betaredacao.com.br/mais-que-um-sticker-uma-expressao-urbana/>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

ARAÚJO, Ana. **Comunicação visual no processo de geração de ideias: uma proposta para a técnica de criatividade creation.** Natal, 2017

CARMELINO, Ana; KOGAWA, Lídia. A intertextualidade como marca dos stickers do whatsApp. **Revista (Com) Textos Linguísticos.** Vitória, v. 14, n.27, 2020.

FERNANDES, J. D. C. **Introdução à semiótica.** In: ALDRIGUE, A. C. de S.;

FERREIRA, Marina. **Mídias sociais como ferramenta de comunicação para fortalecimento de marcas e organizações.** NAMID/UFPB, n.06. Junho/2017

FIDALGO, Antonio. **A semiótica e os modelos de comunicação.** Universidade da Beira Interior. *Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-semiotica-modelos.html>. Acesso em: 25 de dezembro de 2020.*

FIORIN, José. **Semiótica e comunicação.** Galáxia, núm. 8, 2004.

GERHARDT, Tatiana e SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEITE, J. E. R. (Org.). **Linguagens: usos e reflexões.** 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, v. 8, p. 159-185.

MATOS, E. S.; OLIVEIRA, E. S. G.; CRUZ, F. O. **Currículo e tecnologia: do raciocínio semiótico abduutivo em Peirce aos conhecimentos prévios em Vygotsky.** *Revista e-curriculum.* São Paulo, v. 7 n. 2, ago. 2011. *Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6774>. Acesso em: 30 de dezembro de 2020.*

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTEIRO, Silvana. **Semiótica peirciana e a questão da informação e do conhecimento**. Florianópolis, 2º número esp., 2º sem. 2006

PEIRCE, Charles. **Semiótica**. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1995. SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1986. SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Ed. Thomson, 2002.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. *Introdução a Semiótica: passo a passo para compreender os signos e significação*. São Paulo: Paulus, 2017.

_____ **A Teoria Geral dos Signos**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Glayse. *A linguagem visual na web: o uso de signos não verbais nos websites*. *Revista Eletrônica de Linguística, Volume 5, nº 1-1º Semestre 2011*.

VIEIRA, Luciana. **Análise semiótica de capas de livros didáticos**. *Comunicação e informação*., Goiás, v.17, n, 2, p. 38-54, 2014.

DINAMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO REMOTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA MOTIVAR O ALUNO

Eldack Carvalho Cruz
Marinalva Aguiar Teixeira

INTRODUÇÃO

A partir do surgimento do novo coronavírus, o mundo tem enfrentado dificuldades no âmbito familiar, econômico e, sobretudo, no educacional. O ensino remoto [novo modo de ensino adotado pela maioria das instituições escolares no período da pandemia] tem sido uma saída para que crianças, jovens e adultos não se distanciem do processo de aprendizagem escolar. A adaptação ao novo meio tem acontecido de forma gradativa. Para minimizar os percalços, no que tange ao processo educacional, professores devem buscar estratégias que atraiam alunos para as aulas, razão pela qual se justifica a proposição do presente artigo, pois considerando tais dificuldades sugere-se o uso de textos literários para motivar os alunos para as aulas remotas/síncronas. Dessa forma, sendo a literatura um recurso que colabora para humanizar as pessoas, considerando possuir uma linguagem atraente, fluida e expressiva, capaz de sensibilizar o sujeito, objetivamos, neste trabalho, além de refletir sobre a importância da prática de leitura literária no ensino remoto como pressuposto para atrair os discentes, demonstrar estratégias didáticas, a partir da leitura literária, que colaborem para elevar o nível de interesse dos estudantes para essa nova forma de ensino. Para Ribeiro (2008),

A obra literária apresenta em sua estrutura, um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Ao tirar as palavras de sua experiência de mundo, do inconsciente e do conhecimento da realidade, o escritor estabelece com o leitor o poder humanizador dessa construção. (RIBEIRO, 2008, p. 63).

As obras literárias existentes e à disposição de todos, quer sejam em formato impresso ou virtual, são bem variadas e adequadas a cada nível escolar, o que pode atrair um grande número de leitores. Nesse sentido, vale ressaltar a importância do trabalho docente para possibilitar ao aluno o acesso à leitura que o motive. Para Bragatto Filho (1995),

A linguagem literária, além de comunicativa, é uma linguagem expressiva, justamente porque criativa, ou seja, carregada de potencial estético, ela não é apenas veiculadora de uma realidade ou irrealidade, mas constrói, a maneja, a conduz, dando-lhe vida, a ponte de o leitor entrar nela, participar dos acontecimentos [...]. (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 18).

Diante do que diz Bragatto Filho (1995), percebe-se que o texto literário é capaz de chamar a atenção do aluno na sala de aula visto que o trabalho com leitura, dependendo da forma como é desenvolvido [do texto escolhido, da desenvoltura docente] pode envolver os alunos durante as atividades, principalmente no que se refere ao período remoto, ocasião em que os estudantes têm demonstrado falta de interesse pela aula, uma vez que muitos deles veem as atividades escolares como enfadonha e sem atrativo. Fato que fez com que se buscasse demonstrar, neste trabalho, que a leitura literária pode ser uma estratégia para despertar nos alunos o interesse pelas atividades remotas. Nesse sentido, segundo Rocha (2014),

Um aspecto que merece menção é, ao iniciar a aula com a leitura de textos literários, deve-se buscar aqueles que apresentam uma linguagem mais próxima do leitor e que, em sua abordagem, não só enfatizem o cotidiano, como também se destaquem quanto aos aspectos linguístico-expressivos: recursos da língua que promovem e asseguram o caráter dinâmico da linguagem. (ROCHA, 2014, p. 34).

A leitura é uma atividade intelectual, que envolve habilidades de reflexão, crítica e memória, com forte influência do contexto social, cultural, cognitivo e emocional, proporcionando ao indivíduo informação, conhecimento e, também, prazer. A leitura literária é definida como a leitura com finalidade de divertimento e prazer, realizada em textos literários, escolhidos a partir de interesses e preferências pessoais.

Dessa forma, considera-se que a leitura de obras literárias, entendida como uma expressão artística, contribui, de maneira mais eminente, para a consolidação da criatividade e da criticidade, colaborando, de certa forma, para aguçar as emoções e desenvolver a sensibilidade e a habilidade linguística dos alunos. Além disso, é interessante acrescentar que as práticas de leitura, sobretudo a literária, além de permitir a apreciação estética, elevam o nível do conhecimento dos sujeitos, colaborando para sua participação, de forma mais dinâmica, nas diversas instâncias, isso porque “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p. 11).

Diante dessas afirmações, entende-se que, neste trabalho, essa ação não deve ser incentivada e realizada somente nas aulas de português, mas sim em todas as disciplinas, visto que o aluno, ao manter contato com a leitura de forma efetiva, terá mais chance de desenvolver suas habilidades linguísticas e interpretativas em todos os espaços, daí a necessidade de promover essa ação em todas as disciplinas.

Aspectos teóricos e metodológicos para a prática de leitura literária

A leitura é uma atividade profundamente árida e estratificada em sala de aula e como o aluno habituou-se a vê-la dessa forma, é necessário que, através de projetos e incentivo, seja demonstrado a relevância dessa prática para a formação do sujeito, tornando-se imprescindível que o aluno compreenda o valor da leitura. Nesse sentido, além da família, o professor é o principal incentivador/mediador de todo o processo, é ele quem se torna o protagonista das ações a serem desenvolvidas no espaço escolar; em vista disso, a escola precisa investir na capacitação desse profissional, a fim de que se torne apto a desenvolver estratégias que motivem os alunos. Segundo Cagliari (2010),

A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura (CAGLIARI, 2010, p. 30).

As atividades devem acontecer, além do ambiente familiar, dentro de sala de aula de forma a permitir que se atinja o objetivo que se propõe na escola que é despertar o interesse do aluno pelas atividades escolares, de modo a levá-lo a descobrir o prazer de ler. Cabe à escola a função de oferecer aos alunos variados textos literários, a fim de que eles, sistematicamente, aprendam a escolher o texto que lhe convier. Para Chartier (2008, p. 132), “pelas leituras infanto-juvenis, a criança, e depois o jovem, vai se construir como um leitor autônomo e continuará, em seguida, a ler o que quiser”.

Desse modo, é função do professor levar textos atraentes para a sala, de modo que o estudante se sinta atraído pela produção escrita. A ideia é que o aluno seja capaz de realizar suas escolhas, para se tornar autônomo nas suas produções. Nesse sentido, afirma Rocha (2014, p. 34) que “cumpra aos docentes, promover a circulação e a leitura de textos literários em sala de aula, a fim de que se possa conquistar o aluno para o ato de ler, demonstrando a dinâmica que a literatura oferece”.

De acordo com os PCNs (2006), o “letramento literário” consiste em: “[...] empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura” e de ter a “experiência literária” proporcionada pelo “contato efetivo com o texto” (PCN, p. 55). Tal tarefa deve ser efetivada logo nas séries iniciais, a fim de que o aluno manifeste interesse pela leitura literária desde a mais tenra idade.

É preciso, no processo da leitura, antes de tudo, saber quais as dificuldades do aluno e o que precisa ser feito, a partir de descobertas e atividades que os envolvam no mundo da leitura. Cabe à escola, incentivar o aluno desde as séries iniciais para que ele desenvolva o prazer de ler. Nesse sentido, Cosson (2010, p. 59) defende que “o espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o

repertório discursivo do aluno”. Um aspecto relevante da obra literária diz respeito a um de seus objetivos: a “fruição do imaginário” ou “fruição estética”, por meio da qual o indivíduo é libertado, pela imaginação, de tudo aquilo que torna constrangedora e difícil a sua realidade. Segundo Rocha (2014, p. 30), “o trabalho com o texto literário deve desencadear uma série de ações possíveis para tornar o estudante do ensino fundamental mais comprometido com o ato de ler”.

O gênero literário deve servir de base para a prática de leitura na escola, nas suas mais diversas manifestações, pois a literatura proporciona o desenvolvimento da habilidade de pensar crítica e reflexivamente, como também de despertar curiosidade, emoções, fantasias. Para Resende (1997),

A literatura fornece fantasias, desperta emoções e educa a percepção crítica, relativizando modos de ver e de dizer a realidade. Ela alimenta planos anteriores. E, em consequência, enriquece o imaginário, amadurece o raciocínio e burila a sensibilidade. (RESENDE, 1997, p. 197).

O educador deve utilizar metodologias dinâmicas e criativas para despertar nos alunos a motivação, a criatividade e a criticidade, pois os discentes precisam de motivação para um novo aprendizado, essa prática também enriquece as aulas, melhora a atenção dos estudantes e ajuda na diferenciação entre oralidade e escrita. Assim, os alunos tomam gosto pela leitura e aguçam esse desejo e a curiosidade para buscar novas informações culturais. Nesse processo, a colaboração do professor é fundamental.

Para Cosson (2010, p. 61), “o espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor”. Para tanto, é imprescindível que o professor apresente estratégias, que levem o aluno a interagir de forma eficaz não só com o texto, mas também com o próprio docente, considerando que “para elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto” até que este se torne um “leitor experiente”, ou seja, até que sua leitura se torne uma atividade consciente, reflexiva e intencional (KLEIMAN, 2001, p. 56).

É interessante que, durante as aulas remotas, modalidade utilizada durante o período da pandemia do novo coronavírus, seja aberto espaço para discutir uma obra, comentar sobre o autor, as ideias trazidas nela, a linguagem, os elementos que a tornam atraentes para o leitor, enfim, tornar a aula mais próxima dos interesses do discente. Para Rocha (2014),

Para o êxito das atividades, é fundamental a presença de um professor bem formado e com objetivos claros, a fim de propiciar o encontro dos alunos com textos que não conhecem e não seriam capazes de buscar por si mesmos, de modo a despertá-los para a procura de

orientações atreladas à aprendizagem independente, bem como suscitar o prazer de ler pela promoção de práticas leitoras. (ROCHA, 2014, p. 22)

Entende-se, dessa forma, que a prática da leitura é o pilar de sustentação e motivação para os alunos na educação básica. E esse domínio e autonomia só serão garantidos se a leitura fizer parte das atividades diárias da sala de aula. É sabido, também, que a boa escrita se dá para aquele aluno que tem o hábito diário da leitura, fato que também justifica o presente trabalho.

Com o intuito de colaborar com o trabalho docente, no que diz respeito à efetivação de ações metodológicas que colaborem para o melhor desempenho e motivação dos discente no período de aulas remotas, serão apresentadas no tópico seguinte algumas sugestões didáticas.

Dinamizando o ensino remoto: estratégias para motivar o aluno

“A tessitura fantástica da linguagem literária, feita de símbolos, encontra afinidade com a disposição imaginativa da criança” (RESENDE, 1997, p. 197), o que se leva a entender que a prática de leitura literária na educação básica pode se constituir um importante recurso para motivar os alunos para as aulas, sobretudo no ensino remoto, tendo em vista a presença de recursos linguísticos que dão mais expressividade ao enunciado, atraindo, portanto, a atenção do leitor.

Entende-se que dada as dificuldades da nova modalidade de ensino, considerando a presença do vírus que se instalou no mundo inteiro, os educadores têm buscado maneiras de atingir a categoria discente para as aulas ditas remotas, o que para muitos vêm causando transtorno. Dessa forma, buscou-se, como alternativa, para minimizar tais dificuldades, o uso de estratégias, que tenham o texto literário como alternativa para atrair os alunos para as aulas.

Para não ficar preso à tela de um computador, ou mesmo a um celular, por horas, sem que se sintam seduzidos pela aula, é que se propôs oferecer aos alunos, durante as aulas, leitura de textos literários, considerando que a sua construção está imbuída de recursos que tornam a leitura prazerosa, compreensiva e atraente. Para tanto, faz-se necessário que o professor crie estratégias, selecionando textos e métodos que melhor se adeque a cada nível. Nesse caso, uma vez que professor e aluno não se encontram no mesmo ambiente, é fundamental o estabelecimento de uma relação amistosa entre ambos para que, assim, o trabalho possa se desenvolver com fluidez e a aula seja proveitosa. Tais ações, podem ser realizadas no início de cada aula, sem compromisso de que seja cobrada nota, ainda que se solicite algum retorno. É interessante dizer que os textos aqui sugeridos foram apresentados a título de exemplo, mas devem ser substituídos por outros à medida em que o nível da turma exigir.

1. Detalhamento das atividades

As seguintes proposições didáticas são apresentadas, a título de sugestões, no sentido de propor alternativas para trabalhar com a leitura em sala de aula de forma a atrair os alunos, durante as aulas remotas, para se envolverem com as atividades. Nesse sentido, sugere-se que o professor sempre inicie os conteúdos com a leitura e discussão de um gênero literário (poema, conto, crônica etc) recurso que chama a atenção pela sua riqueza verbal, dada a presença de recursos linguístico-expressivos, o que colabora para tornar o texto mais dinâmico.

1.1 Proposta 1

A sequência que segue está organizada a partir da leitura do conto *Missa do galo* (2017), de Machado de Assis, podendo ser indicado outro texto que for adequado à série. É importante dizer que as atividades sugeridas devem ser realizadas uma por vez, isto é, a cada encontro desenvolve-se uma ação, deixando as outras para as aulas subsequentes, a fim de que provoque nos alunos o desejo de dar continuidade às atividades de leitura, retornando a cada aula com um compromisso a ser realizado. Para este texto, dada as diversas possibilidades de discussões, sugeriu-se vários momentos, o que pode ser realizado ao longo das semanas.

- **1ª Ação- Apresentação do texto à turma/ leitura, nesse caso, do conto**

No primeiro momento, o professor apresenta para a turma o texto a ser lido. Encerrada a apresentação, será lido para os alunos o conto *Missa do galo*, de Machado de Assis, cuja narrativa traz linguagem simples propícia para o entendimento dos alunos. O texto deve ser lido pelo professor de forma enfática, com entonação adequada, dando vida à leitura (considerando que a aula será ministrada de forma remota, o professor precisa chamar a atenção dos alunos, utilizando, para tanto, se for possível, adereços que favoreçam a performance). Feita a leitura, o professor deve iniciar um diálogo com os alunos sobre o texto apresentado, momento que pode ser feito algumas perguntas, como:

- ✓ Vocês já conheciam o conto?
- ✓ Já leram algo sobre Machado de Assis? Conhecem outras obras escritas por ele?
- ✓ Entenderam o porquê do título se chamar “*A missa do galo*”?
- ✓ O que mais chamou atenção de vocês no conto (uma palavra/expressão)?
- ✓ Vocês conhecem outros textos que se assemelham a este?

A partir desses questionamentos, o professor deixa pistas para que os alunos se pronunciem, lembrem de outros textos, falem da sua relação com a leitura, deixem claro a intimidade ou não com o texto literário. O que vai dar suporte para que o docente faça escolhas de produções que atraiam os alunos (a serem lidas em outros momentos). Feita essa discussão, o professor solicita que alguns alunos (de acordo com a quantidade de personagens, façam a leitura do texto de forma dramatizada para apresentar na aula seguinte). Considerando que a aula será remota/síncrona, os alunos precisam organizar suas falas, individualmente, antes de ser apresentada para a plateia.

- **2ª Ação- Produção de texto**

Para esse encontro, o professor inicia a aula com a leitura dramatizada estabelecida anteriormente. Dessa vez, o texto será apresentado pelos alunos. Feita a apresentação, os comentários sobre a leitura, ou seja, sobre a performance (entonação, pontuação) será feita pelos demais alunos sob a coordenação do professor. Nesse momento, professor e alunos terão a oportunidade de interagir, emitindo opiniões, como também o docente deve tecer elogios sobre o desempenho dos discentes, encorajando-os para as atividades das aulas. A partir daí, os alunos podem ser levados a produzir um pequeno conto, observando os itens apresentados (personagens, discurso, conteúdo), lembrado que podem narrar algo real ou fictício. As escritas devem ser encaminhadas em outro momento para o professor por meio de WhatsApp ou e-mail. Sugere-se que o professor faça a leitura de todos os textos enviados, dê sugestões, faça elogios, enfim, procure incentivar os alunos ao processo de escrita.

- **3ª Ação – Leitura/ socialização do texto**

Cada aluno deve ler o texto para a turma (isso pode ser feito ao longo das aulas, elegendo um ou dois alunos por dia), fazendo referência aos personagens, ao contexto, relatando sobre os motivos da escolha do tema para o texto, narrando se há uma relação com algum personagem de histórias já lidas ou de histórias reais. Após cada leitura, o professor, vai fazendo comentários, como também abrindo espaços para os colegas de sala fazerem observações, destacando o que mais gostou, o que mais chamou atenção no texto do colega. Ao final das apresentações, o docente tece comentários gerais sobre o trabalho dos alunos e os encaminha para observar a utilização de sinais de pontuação (caso ache importante).

- **4ª Ação- Leitura/ reestruturação do texto inicial**

Nesse momento, a partir dos conhecimentos já adquiridos, o professor solicita que os alunos revisitem os textos produzidos na fase inicial, façam a leitura e iniciem a reestruturação, fazendo as

correções convenientes para tornar o texto mais atraente, podendo acrescentar novos elementos, descrever com mais detalhes os personagens, subtrair termos, acrescentar outros, rever a pontuação, enfim rever o texto de modo a demonstrar que aprendeu o que foi estudado. Feito isso, o professor escolhe, de forma aleatória, sem identificar e de comum acordo com a turma, um texto a ser colocado em um slide e discutido (corrigido, se for o caso) com a turma todo o seu processo de construção.

- **5ª Ação – Leitura/ Exposição**

Sugere-se, nesse momento, que o professor crie um painel *online* onde possa expor todos os textos produzidos pelos alunos para que todos leiam e postem comentário.

1.2 Proposta 2

Para esta proposta, sugere-se a leitura de poemas. Considerando ser a poesia um gênero que, por se constituir de diversos recursos linguísticos expressivos, como melodia, ritmo, rima, causando sonoridade ao texto, pode levar o aluno, sobretudo aqueles pouco afeitos à leitura, a se aproximar da leitura, tendo em vista que, muitas vezes, tais textos, apresentam, em sua composição, elementos que recuperam o cotidiano do leitor. A exemplo, pode-se falar dos poemas que retratam as cantigas de roda, textos que trazem marcas linguísticas do cotidiano ou, ainda que transmitem uma mensagem para manter ativa a interação com o leitor. Tudo isso em uma demonstração de que, ao contrário do que muitos alunos pensam, a poesia também pode utilizar uma linguagem simples, criativa e sem rebuscamento, o que pode ser um mote para aproximá-los desse gênero.

Sugestões de poemas: “Paraíso”, “O gato da China”, “Atenção detetive”, “Convite”, de José Paulo Paes; “A arca de Noé”, “A porta”, “As borboletas”, de Vinícius de Moraes; “Ponto de vista”, “Maresia”, de Ana Maria Machado, entre outros que ficam a critério do professor, como também da turma.

A título de exemplo, sugere-se o seguinte:

- **1ª Ação – Leitura pelo docente**

Primeiramente, o professor(a) apresenta para a turma a poesia escolhida em slide ou, se não for possível, começa a leitura de forma a prender a atenção dos alunos pela cadência, ritmo, entonação dada à leitura. Sugere-se, ainda, que o professor utilize adereços que o texto requer (chapéu, peruca, bigode, lenço, capa, leque, etc), enfim o que for possível para tornar a performance mais real. Isso possibilitará maior empenho por parte dos alunos quando solicitados para realizarem outras leituras.

- **2ª Ação – Leitura pelo discente**

Feita a leitura pelo docente, comenta-se, de forma rápida, sobre o autor, como também, incentiva os alunos a tecerem comentários, aproveitando para sugerir que algum aluno se apresente no próximo encontro, deixando-o à vontade para escolher o texto que melhor lhe convier. Nesse sentido, o aluno pode demonstrar sua autonomia para fazer suas escolhas. Essa ação pode se repetir por várias aulas, cada aluno tendo o compromisso de trazer para sala de aula um poema que será lido para toda a turma, o que faz com que seja criado um rodízio na sala, aguçando em todos o prazer em ler, como também a curiosidade em saber qual texto o colega irá apresentar. No grupo de WhatsApp, pode-se criar um suspense sobre o texto a ser lido, o que motiva os alunos para participarem da aula seguinte.

1.3 Proposta 3

Para essa ação, sugere-se a leitura de narrativas (romances, cuja estrutura não seja longa). Nesse caso, o docente escolhe um texto a ser lido durante vários dias e que não seja do conhecimento dos alunos, a fim de prender a atenção de todos no momento da leitura. O texto deve ser interessante, cuja enredo retrate fatos que chame a atenção do aluno pelo seu enredo e permita que a leitura seja interrompida a cada aula, levantando suspense e provocando nos discentes curiosidade em conhecer a sequência dos fatos, o que deve ser dado continuidade nas aulas seguintes.

- **1ª Ação – Apresentação da narrativa pelo professor**

Escolhida a narrativa, o professor inicia, fazendo a apresentação da obra aos alunos, mostrando a capa, falando sobre o autor, relatando outros textos da mesma autoria, como também dialogando com os alunos sobre a obra a ser lida.

- **2ª Ação – Leitura da obra pelo professor**

Feita a apresentação, o docente inicia a leitura, devendo ser interrompida no momento em que se deparar com um trecho em que provoque nos ouvintes certa curiosidade ou que cause suspense. Tal leitura deve ser continuada na aula seguinte, com perguntas sobre o que foi lido na aula anterior. Tal estratégia se constitui em uma forma de conduzir os discentes a levantar hipóteses sobre o que aconteceria na sequência da narrativa, a fim de aguçar o desejo de permanecer ouvindo a leitura.

Sugestão de textos: “Por parte de pai”, “Indez”, “O olho de vidro de meu avô”, de Bartolomeu Campos Queiroz, entre outros.

1.4 Proposta 4

O professor pode sugerir aos alunos que musicalizem poemas, atividade que desenvolve a criatividade e a desenvoltura, considerando que há necessidade de que se escolha uma melodia que melhor expresse o texto escolhido, a fim de ser entoada pelo aluno. A escolha do poema pode ficar a critério do estudante ou, se necessário, seguir a orientação do professor. Para esta ação, sugere-se que seja indicado um discente para realizar a tarefa em cada aula.

- **1ª Ação – Apresentação da proposta pelo professor**

A princípio, no final da aula, o docente anuncia para a turma a proposta de leitura para aula seguinte. Nesse caso, pode sortear um aluno ou um grupo para realizar a atividade, sugerindo poema, explicando com exemplos, enfim, animando sempre a turma para participar da tarefa proposta. Para tanto, é necessário que a turma esteja motivada.

- **2ª Ação – Apresentação do musical**

Ao iniciar a aula, o professor dar boas-vindas, em seguida apresenta o aluno que irá fazer abertura da aula, momento em que a apresentação é iniciada. O aluno deve, primeiramente, explicar a escolha do poema, falar do autor, fazer a leitura da poesia e, em seguida, fazer a apresentação do musical que pode ser em grupo ou individual, a critério a turma. Tal ação permite que os alunos possam tornarem-se mais desenvoltos em sala, assim como sentirem-se autônomos para tomadas de decisões, ao mesmo tempo em que proporciona mais interação entre a turma, aproximando alunos e professor.

1.5 Proposta 5

Para esta proposta, sugere-se o uso de trava-língua, cujo texto produz rendimento expressivo pelo proposital realce apresentado pela similaridade da pronúncia existente entre as palavras que o compõe, o que provoca certo efeito de humor, estabelecendo, segundo Rocha (2014, p.106), “disposição para uma brincadeira que se fundamenta na dificuldade do leitor para articular os fonemas inseridos no texto”.

- **1ª Ação – Apresentação da proposta pelo professor**

O trava-língua, ao criar efeito de humor, não compromete o enunciado, apenas o torna mais expressivo e, nas palavras de Rocha (2014), potencializa a literalidade do poema. Esta proposição pode ser realizada individualmente. O professor pode distribuir alguns trava-línguas entre a turma, instigando-os a recitarem nos dias acordados. Ao distribuí-los, deve sugerir que os alunos leiam por diversas vezes em casa, a fim de serem apresentados nas aulas seguintes. O professor precisa estar bem entusiasmado com a tarefa, de modo a provocar a turma para despertar o desejo de participar.

O docente pode, ainda, criar um clima de competição, no sentido de levar cada um a se empenhar com a tarefa. Nesse caso, sugere-se que o professor divida a turma em dois grupos: um para apresentar e outro para avaliar o desempenho dos colegas. Para tanto, sugere-se que o docente crie uma tabela de pontuação, com itens em que abordem a performance do aluno/apresentador (desenvoltura, pronúncia etc.).

Obs. É importante esclarecer que a competição referida neste item surge apenas como forma de incentivo e não para apresentar um vencedor, afinal, a atividade deve ser realizada em clima prazeroso.

- **2ª Ação – Apresentação do trava-línguas pelo aluno**

Essa atividade pode ser realizada ao longo das aulas, por exemplo, duas ou três apresentações por aula, até que se atinja a quantidade de alunos disponíveis para tal ação (aproximadamente três semanas). Ao iniciar a aula, os alunos definidos para apresentação do dia fazem a abertura da aula com o trava-língua selecionado. Em seguida, o mediador/docente, tece rápidos comentários, elogiando o desempenho de cada um, assim como fazendo referências aos que irão se apresentar na aula seguinte, provocando entusiasmo entre a turma.

- **3ª Ação – Avaliação das apresentações pelos alunos**

No final das três semanas, a equipe avaliadora apresentará os resultados, momento em que deve expressar oralmente o parecer das apresentações, o que serve para mostrar desenvoltura no que se refere ao uso da linguagem, assim como envolvimento nas aulas remotas. Para a elaboração do parecer, a equipe deve discutir, por meio de WhatsApp ou por outro recurso (mediado pelo professor), sobre as observações para a serem realizadas. Lembrando sempre que não se trata de nota, mas de uma exposição a respeito da performance dos colegas.

Considerações finais

Em meio à pandemia, que assolou o mundo inteiro, no início de 2020, o planeta foi paralisado em razão do alto grau de contágio do vírus COVID –19, fazendo com que o isolamento social fosse a arma mais poderosa para o combate ao vírus. As instituições educacionais precisaram fechar suas portas e grande parte delas deu continuidade às atividades por meio do ensino remoto.

Manter o distanciamento social tem sido, entre outros, um dos desafios que provocaram grandes transformações no cotidiano das pessoas, sobretudo no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem na instância escolar. A necessidade da inserção de recursos tecnológicos que, mesmo

ajudando os estudantes a enfrentarem tais desafios, como assistir aulas de forma remota, causou um grande transtorno entre os estudantes, uma vez que a modificação do cenário escolar desmotivou muitos alunos a permanecerem em sala de aula.

Diante desse cenário, o papel do professor tornou-se cada vez mais relevante no sentido de ter formação suficiente para saber buscar estratégias metodológicas que possam enfrentar, de forma satisfatória, esse desafio, mediando o ensino de modo a incentivar o discente a aceitar o novo método, como também a atraí-lo para sala de aula. Mediante esse contexto, percebe-se, cada vez mais, a necessidade de investimento na formação desse profissional, a fim de que seja capaz de superar os problemas os quais foram impostos para a comunidade escolar.

Dessa forma, acredita-se que o texto literário por se encontrar burilado de recursos linguístico-expressivos que chamam a atenção pela forma com que os autores desencadeiam no leitor o desejo pela leitura, tendo em vista a pluralidade de sentidos que o texto pode oferecer a quem ler, despertando nele o prazer em (re) descobrir novos significados, é que se entende ser coerente que o professor procure inserir nas aulas remotas, sem distinção de disciplina, o uso de texto literário (conto, crônica, poesia etc.) como meio de atrair o aluno para o ambiente de aula. Para Machado (2002, p. 21), um dos prazeres que se encontra no livro é “a exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade. Como quem se apaixona”.

Assim, pensando em contribuir para a aproximação do aluno no atual contexto de sala de aula, procurou-se, neste trabalho, estabelecer algumas ações didáticas e pedagógicas que podem ser utilizadas para subsidiar o professor no período de pandemia, momento em que foi estabelecido o distanciamento social. Espera-se que as referidas ações possam ser sugestões atrativas e motivadoras para levar o discente a não se evadir ou sentir-se desmotivado para o ensino não presencial.

Referências

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Átila, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo, SP, Editora Scipione, 2010.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CHARTIER, Anne –Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infânyo-juvenil? In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. BH: Autêntica, 2008. P. 128-144.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RESENDE, Vânia. **Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. São Paulo: Saraiva, 1997.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. O papel da leitura e da literatura no século XXI. In: **Formação de leitores e construção da cidadania: memória e presença do PROLER**. Rio de Janeiro: FNL, 2008.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira. **A expressividade em Ana Maria Machado e José Paulo Paes: uma proposta para motivar a leitura**. Curitiba-PR: Appris, 2014.

O OLHAR INTERTEXTUAL NAS CAPAS DA REVISTA DE LETRAS - JUÇARA

Sandy Karoliny Nascimento Barros²
Layana Kelly Pereira de Holanda³

Introdução

O objeto de investigação dessa pesquisa são as capas da Revista de Letras-Juçara com enfoque na Intertextualidade que elas possuem, mediante esse quesito, objetiva-se em: analisar as marcas intertextuais presentes nas capas da revista de Letras Juçara, revista dos cursos de Letras da UEMA/campus Caxias-MA; identificar as relações intertextuais e suas referências com outros textos; verificar a importância das marcas intertextuais nas capas em relação à temática proposta. No aspecto teórico metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica a partir dos estudos de Koch (2004); Bakhtin (1992; 1997); Marcuschi (2008); entre outros.

Prioritariamente, para este artigo, por questão de recorte, optamos por capas de natureza não-verbais, ao todo 5, analisando a Intertextualidade, sob o viés da Linguística Textual, presentes nelas. A escolha das 5 capas do periódico se deu basicamente por estas conterem um teor imagético maior, o que proporcionaria reflexões mais amplas.

Compreendemos que escolher as formas de expressões da Intertextualidade vem do resultado do trabalho do autor, revelando seu gosto pessoal, sua escolha, gênero, etc. A Intertextualidade é um termo cunhado por Kristeva (1974), que ao tecer considerações a respeito da teoria dialógica Bakhtin, definiu o texto como um mosaico de citações que resulta da inserção de textos anteriores. A partir desse ponto propagou-se pelo ocidente, tendo inclusive, algumas publicações brasileiras da obra bakhtiana por uma questão de tradução.

As autoras Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 9), explicam que “todo texto revela uma relação radical de seu interior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”. O texto é então, como um intertexto que se relaciona dialogicamente com textos anteriores e posteriores.

Já Bakhtin (1992) defende que o dialogismo é propriedade fundamentada da linguagem (seja como língua, seja como discurso), princípio que se estende a sua concepção de mundo. Fez-se necessário esse elo entre Intertextualidade e dialogismo a fim de mostrar que por vez os dois

² Graduada em Letras na Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias

³ Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Piauí – UFPI e Professora substituta na área de Linguística do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão em Caxias.

caminham juntos, porém possuem características distintas. Ou seja, nem toda relação dialógica é Intertextualidade.

A Linguística Textual – LT, na qual essa pesquisa está inserida, é vista como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais MARCUSCHI (1983 *apud* Koch, 2001). Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções.

Este artigo tem a finalidade de proporcionar diálogos entre textos não- verbais, a partir da análise das capas da revista de Letras - Juçara, e se torna pertinente sua abordagem para a comunidade acadêmica devido ser o primeiro trabalho que menciona a Revista de Letras - Juçara como objeto de pesquisa. Um periódico geralmente é procurado para divulgação de pesquisas e não como objeto pesquisado.

No tópico seguinte, focalizaremos o assunto foco da pesquisa, o princípio da intertextualidade.

Intertextualidade: panorama histórico

A área da Linguística Textual, doravante (LT), se desenvolveu na Europa na década de 60 na Alemanha. A origem do termo Linguística textual pode ser encontrada em Cosériu (1955), embora Weinrich (1966, 1967) quem tenha empregado pela primeira vez no sentido lhe é atribuído atualmente nos estudos.

Marcuschi (2010, p. 75), diz que “para se chegar à idealização da Linguística Textual com a passagem do texto oral para o texto escrito, foram necessárias as operações textuais-discursivas passarem por um processo”. Tais como: eliminação de marcas estritamente interacionais; introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas; retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos; introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação de ordem dos tópicos discursivos.

Posteriormente, nos anos 90, a Linguística Textual vinha desenvolvendo suas pesquisas e se embasa através do sociocognitivismo e do interacionismo bakhtiniano, na qual o texto assume o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, e em decorrência de tal paradigma advém o tratamento do fenômeno da Intertextualidade sob essa perspectiva.

Tal fenômeno começou a ser divulgado em estudos, na década de 1960, pela crítica literária Kristeva. A estudiosa francesa trata do texto literário como constituindo um intertexto numa

sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos. (TRASK, 2004, p.147). Segundo Kristeva (1974), os textos são construídos como mosaicos de citações e é a absorção e transformação de outro texto. Tal pensamento é ratificado por Greimas *apud* Koch (2007):

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. (GREIMAS, 1966, p. 60).

Nenhum texto é propriamente puro, ou seja, todo texto é apresentado pela relação de um outro texto e ou de outros textos que dialogam entre si.

A Linguística Textual estabelece a Intertextualidade como um dos fatores de textualidade (BEAUGRAND; DRESSLER, 1980), ou seja, elementos que juntos formam um conjunto e posteriormente passa ser um texto. Tanto a produção quanto a recepção de um texto recorrem ao conhecimento prévio de outros textos. Koch (2000, p. 46).

Além disso, Kristeva (1974) introduziu sua conceituação tendo como base o dialogismo bakhtiniano, pois antes de Kristeva, Bakhtin (1997) já destacava em seus trabalhos que um enunciado está repleto de palavra dos outros:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 314).

E que se relaciona com outros enunciados, de diversas maneiras:

[...] O enunciado completo ou a palavra, tomados isoladamente, podem conservar sua alteridade na expressão, ou então ser modificados (se imbuírem de ironia, de indignação, de admiração, etc.); também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como as opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; nossa reação-resposta também pode refletir-se unicamente na expressão de nossa própria fala — na seleção dos recursos linguísticos e de entonações, determinados não pelo objeto de nosso discurso e sim pelo enunciado do outro acerca do mesmo objeto. (BAKHTIN, 1997, p.316).

Ao adquirirmos notoriedade acerca da ideia de um autor, somos capazes de produzir nosso próprio discurso sem que haja distanciamento da ideia central, por isso absorvemos, reformulamos e alteramos.

Segundo as autoras Koch, Bentes e Cavalcante (2008) na perspectiva dos estudos do texto e do discurso, e da análise do discurso apontam a Intertextualidade através do *détournement*⁴ no trabalho de Maingueneau e Grésillon (1984), que retomaram a noção de polifonia de Ducrot e introduziram essa definição, que se configura por apresentar um enunciado com marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não é de fato um provérbio reconhecido.

Outra perspectiva sobre o assunto, temos em Fairclough (2001, p. 136) que também destaca a distinção usada pelos analistas de discursos franceses Authier-Révuz (1982) e Maingueneau (1987) de Intertextualidade manifesta oposta a constitutiva. Para esses autores na Intertextualidade manifestada, outros textos estão explicitamente presentes no texto, marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas. Já na Intertextualidade constitutiva de um texto há uma configuração de convenções discursivas que entram em sua produção.

O autor Marcuschi (2008, p. 129) explica que esse critério diz respeito à relação existente entre um texto e outros textos previamente escritos. Conforme o autor, “não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”. Silva (2011, p. 99), ao definir a Intertextualidade, descreve algumas ações por meio das quais acontece esse processo: “repetições, menções, paráfrases, epígrafes, paródias, comentários, sobreposições etc.”.

Koch (2004, p. 42) afirma que “a produção e a recepção de determinado texto dependem dos conhecimentos dos interlocutores acerca de outros textos envolvidos”. Sobre essa afirmação, Silva (2011) assim postula:

Sua percepção [da Intertextualidade] está diretamente ligada ao conhecimento de mundo e exige uma bagagem cultural relativamente grande, pois é preciso identificar elementos de outros textos, ou outros textos propriamente ditos, quando de sua ocorrência, sob pena de não conseguir captar ou entender a totalidade do sentido pretendido – porque de alguns textos só se percebe o sentido se conseguirmos contrapô-los com outros. (SILVA, 2011, p. 99).

Para analisarmos um dado texto e através deste fazer referências com outros, precisamos ter conhecimento por diversos tipos de textos, para assim saber o significado linguístico neles existentes e quais fontes percorrem no mesmo.

De acordo com Silva (2011, p. 100), “as relações entre texto podem ser estabelecidas de duas formas: explicitamente ou implicitamente”. A Intertextualidade explícita ocorre quando, no texto, é mencionada a fonte do intertexto, como acontece em “citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções” (KOCH 2004, p. 146). Já a Intertextualidade implícita acontece

⁴ *Détournement* - definido pela Internacional Situacionista como "desvio" de elementos estéticos preexistentes para a configuração de novos arranjos significativos. (GENTIL FILHO, 2010).

quando a fonte do intertexto não é citada. Koch (2004) afirma que, para a compreensão desse tipo de Intertextualidade, é imprescindível o reconhecimento por parte do leitor do texto original, a saber:

Em se tratando de Intertextualidade implícita, o que ocorre, de maneira geral, é que o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido. (KOCH, 2004, p.146).

De modo geral, pelo fato de não haver uma referência da fonte original de um texto, por vezes o leitor é barrado em suas compreensões, por esse motivo é necessário às amplas visões de mundo. Muitos autores utilizam desse artifício e buscam que o leitor seja capaz de ter sua própria percepção.

Marcuschi (2008, p. 132) afirma que “a Intertextualidade é de fundamental importância, pois, além de contribuir para a coerência textual, ao relacionar discursos, ela torna o texto um evento compartilhado”.

A seguir, apresentaremos informações sobre a natureza do nosso objeto de pesquisa, a Intertextualidade em textos não-verbais.

1.1 A intertextualidade em textos não-verbais

O uso de recursos não-verbais serve para expressar sentimentos, opiniões, ideias e até mesmo relatar seus feitos, e mesmo com surgimento da escrita esta não foi anulada, pois a imagem está ligada a linguagem escrita. Enfatizando o exercício intertextual de explorar aquilo que já conhece e assim conferir sentido às imagens exploradas, sendo essencial para a comunicação a aquisição da linguagem verbal e não-verbal. Reafirmando essa ideia, citaremos Maingueneau (2001, p.53) para quem: “a própria atividade verbal, relaciona-se com atividades não-verbais”.

Ao explicar sobre a linguagem verbal e não-verbal que se fazem presentes em diversas imagens (tirinhas, charges e posts), e ao nomeá-los como discurso Maingueneau (2001, p. 53), desenvolve que o discurso é uma forma de ação e toda enunciação constitui um ato (promover, sugerir, afirmar, interrogar, etc.) que visa modificar uma situação que se integra por meio de discursos determinados (panfletos, charges, tiras) e têm por fim promover uma modificação nos destinatários.

Temos que toda enunciação, seja ela produzida com a presença de um destinatário ou não, será marcada pela interatividade constitutiva também chamada de dialogismo que se configura como sendo uma troca explícita ou implícita com a presença de outros enunciados sendo esses reais ou virtuais, não sendo, então, uma característica exclusiva da conversação. (MAINGUENEAU, 2001, p. 54).

A imagem possui diversos elementos que a tornam perceptível, e para sua análise precisa-se ter um olhar crítico e um conhecimento de mundo para identificar as características que a mesma propõe. Entre as características da imagem, seu tamanho apresenta-se como parte fundamental para a análise do dispositivo. Para isso (AUMONT, 2009) diz que as dimensões da imagem podem criar uma relação, por exemplo, de intimidade ou de identificação.

De acordo com Aumont (2009), o tamanho da imagem está entre os elementos essenciais na relação entre o espectador, o espaço físico e o espaço plástico da imagem. Por exemplo, obras de artes de grandes proporções tendem a deixar o espectador submetido a elas, enquanto outras obras de tamanho menor permitem que o espectador tenha com a imagem um contato mais intimista (Aumont, 2009).

Neste sentido, se a imagem apresenta tamanho e dimensões ela não é ilimitada. Sendo assim, faz-se necessário analisar os objetos isolados perceptivelmente. As diversificadas formas de molduras existem para se ter um encadeamento de funções, em que a moldura é a primeira instância entre o mundo concreto e o mundo gráfico. Além disso, ela serve como transição entre o exterior e o interior da imagem.

Cavalcante e Custódio Filho (2010) destacam a inclusão de outras semioses no texto, dando ênfase ao não-verbal, ou seja, a imagem como oportunidade de aprimorar a comunicação a ser estabelecida pelos textos.

Com base nisso, podemos relatar a contribuição que as marcas não-verbais trazem ao leitor. Relacionando os textos não-verbais com a articulação do conteúdo verbal. Ou seja, se a composição da mensagem não for compreensível, o mesmo poderá combinar diversos elementos de tal modo a construir um significado pelo visual (imagens), daí se constituirá sentido recorrente através delas.

Lembra Dionísio (2006), ao fazermos o uso da linguagem, realizamos a combinação da escrita com vários outros elementos, tais como: gestos, entonações, expressões faciais, tipografias entre outros, de modo não apenas que oportunize a comunicação, porém concretizando ações individuais e sociais, agregadas pela cultura. Assim, o uso da linguagem é, desde seus princípios, multimodal.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação impulsionou essa característica multimodal da linguagem, ao conjugar em um mesmo suporte um conjunto de códigos. Esse fator aproxima ainda mais a relação entre códigos verbais e não-verbais, principalmente palavra e imagem, cujas combinações têm sido mais intensas e complexas. As mensagens contemporâneas, enfim, são cada vez mais visuais, e exigem de seus leitores uma maior capacidade de percepção e discernimento ao lê-las, interpretá-las e reconstruí-las. (DIONÍSIO, 2006).

Desse modo, consideramos a construção de sentido um processo que possui multifacetado, pois apresenta tanto a superfície textual (linguístico, imagético e plástico) quanto aos aspectos contextuais.

Adiante, apresentaremos as capas em que serão analisadas as marcas intertextuais por intermédio da Revista de Letras - Juçara.

Análise das intertextualidades nas capas da Revista de Letras - Juçara

Objeto de pesquisa

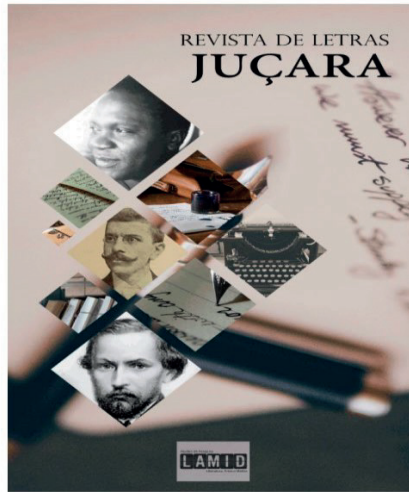
Serão analisadas intertextualmente 5 capas das Revistas de Letras - Juçara, as quais estão ligadas ao Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/Campus Caxias. Sendo elas: - Literatura Maranhense; O Universo Literário Infantojuvenil: Teoria, Crítica e Recepção; Ações para o Letramento; Arte e Resistência, A Produção Literária Brasileira da Virada do Século XIX para o XX Até a Semana de Arte Moderna de 22: Histórias Literárias que Ainda Não Foram Contadas; Catástrofe e Representação.

A Revista Eletrônica de Letras Juçara é de publicação semestral, ligada ao Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/Campus Caxias, voltada para a publicação de textos inéditos nas áreas de Linguística e Literatura que promovam, na perspectiva de enriquecimento das fronteiras das Ciências Humanas, reflexões dentro de sua área de escopo, e nas possibilidades interdisciplinares estabelecidas a partir do cruzamento com outros campos do saber. (JUÇARA, 2022).

A revista publica artigos e resenhas e conta com a colaboração de pesquisadores nacionais e estrangeiros. Ela está licenciada sob uma Licença Creative Commons 4.0 (CC-BY 4.0). Os trabalhos encaminhados para publicação devem ser inéditos, em meios eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. Tecnicamente tem o ISSN: 2527-1024, Ano de criação: 2017. Área do conhecimento: Linguística e Literatura, Periodicidade: Semestral, Qualis: B2 (preliminar). (JUÇARA, 2022).

O olhar intertextual nas capas da Revista de Letras - Juçara

Literatura Maranhense



Revista de Letras Juçara

v. 1 n. 1 (2017)

As imagens apresentadas na capa da revista se relacionam entre si. Aqui podemos constatar a intertextualidade de alusão, pois é comprovado a presença de escritores maranhenses, livros, escritos, e um acessório padrão da maioria dos escritores (máquina datilográfica). Isso mostra como esses autores produziam suas obras antigamente.

O número analisado, o primeiro publicado pela Revista de Letras - Juçara, - trata de Literatura Maranhense, na qual, trouxeram a imagem de Coelho Neto, Gonçalves Dias e João do Vale para exaltar a nossa cultura maranhense com grandes expoentes. Podemos associar que os manuscritos estão ligados às poesias e canções de João do Vale, a voz do sertão maranhense, o qual obteve grande influência com a sua escrita. Também podemos entender um elo a partir da marca da evolução da escrita com base na imagem o uso da caneta tinteiro, a máquina datilográfica e os livros.

Outra representação é o losango, pois este traz alusão a nossa bandeira do Brasil, na qual é representado pela cor amarela, com isso o amarelo representa as riquezas aqui existentes. Levando para Revista de Letras - Juçara, os autores foram colocados dentro do losango mostrando que os mesmos são riquezas valiosíssimas para a nossa Literatura Maranhense, além dos três autores estarem inseridos na história dos períodos Literários Maranhenses.

As autoras Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 9), explicam que “todo texto revela uma relação radical de seu interior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”. O texto é então, como um intertexto que se relaciona dialogicamente com textos anteriores e posteriores.

A relação da temática com o texto produzido vem consolidar o pioneirismo do Curso e do Departamento de Letras no que diz respeito à produção e difusão do conhecimento científico, através da Literatura Maranhense, apresentando os autores na capa, no qual, posteriormente são abordados por meio de trabalhos neste periódico. (JUÇARA, 2017).

O Universo Literário Infantojuvenil: Teoria, Crítica e Recepção



Revista de Letras Juçara
v. 3 n. 1 (2019)

Nessa imagem, podemos destacar a questão das diversificadas formas de imaginação do universo literário. Como o livro nos dá passaporte para o imaginário.

Com base nisso, temos uma intertextualidade pastiche, na qual possuem traços específicos presentes no texto de Mário Quintana (1980, p.15) em “Esconderijos do tempo”, na qual o autor cita que “os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde ir pousam no livro que lê. Quando fecha o livro eles alçam voo como de um alçapão...”.

A relação do poema com a capa da revista se faz pela comunicação poética com poder sintético das metáforas apresentadas. Quintana faz uma metáfora entre poemas de pássaros, dando ideia de amplitude. Enaltecendo o conceito de poema. Isso nos mostra algo lírico. A sonoridade em meio ao horizonte; a amplitude dos sons emitidos pelos pássaros; aos sons produzidos pelos versos. O horizonte que os pássaros possam explorar ligados à significância que o poema traz ao leitor.

Com isso diz (Maingueneau, p. 54) “temos que toda enunciação, seja ela produzida com a presença de um destinatário ou não, será marcada pela interatividade constitutiva também chamada de dialogismo que se configura como sendo uma troca explícita ou implícita com a presença de outros enunciados...”.

A temática com o assunto abordado está ligado a questões relacionadas à Literatura Infantojuvenil, explorando suas interfaces e diálogos com outras formas de artes ou pensamentos.

Buscando, refletir sobre o campo da produção do texto literário infantojuvenil, universo em que os escritores compartilham com outros profissionais - ilustradores e designers, por exemplo - o trabalho de elaboração e concepção de uma obra que, apesar de ser indicada ao público infanto-juvenil, constitui fonte prazerosa para qualquer pessoa apreciadora da leitura. (JUÇARA, 2019).

Ações para o Letramento



Revista de Letras Juçara
v. 3 n. 2 (2019)

As imagens das crianças na capa da revista que fala sobre letramento, obrigatoriamente correlacionam com o letramento infantil, pois o letramento começa impreterivelmente no ensino base (educação infantil), por esse motivo a capa tem um enfoque maior nas crianças.

Vemos que na capa as crianças são apresentadas em três vieses, duas imagens mostram as crianças pintando e a outra, a crianças estão lendo um livro. O que podemos relacionar o aprender brincando.

Com isso encontra-se uma intertextualidade de citação conforme a perspectiva teórica de Pedrosa; Carvalho; Rossetti-Ferreira (2012), a brincadeira é um espaço de formação, de aprender e de ensinar, porque quando a criança brinca ela aprende e ensina, com ou sem palavras, apenas observando o parceiro e deixando o parceiro a observar nas brincadeiras. Segundo as autoras, as crianças expressam na brincadeira seus desejos e conflitos.

O brincar é uma oportunidade privilegiada para aprender, mas antes de tudo é uma oportunidade para se divertir, para usufruir a companhia dos parceiros. As crianças brincam porque gostam; brincando elas aprendem, constroem ou transformam objetos em cooperação com o outro, como se estivessem realizando verdadeiros experimentos; compartilham significados e elaboram temas em comum. (ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 188).

Ao mesmo tempo em que a criança brinca ela aprende, pois essa interação é adquirida através de descobertas que a mesma tem, aprendendo e conferindo habilidades anteriores ou que serão desenvolvidas. A relação do conteúdo com a temática está inteiramente ligada sobre as pesquisas feitas no âmbito dessa ação, revelando pistas interessantes sobre problemas de leitura encontrados na escola, pública e particular, em todos os níveis de ensino e que têm a ver com o fato de que a escola, ao privilegiar um ensino de leitura baseado na decodificação, acaba promovendo uma leitura linear. (JUÇARA, 2019)

A produção literária brasileira da virada do século XIX para o XX até a semana de arte moderna de 22: histórias literárias que ainda não foram contadas



Fonte: Almeida Júnior (1899)

A pintura que está na capa da revista é do pintor brasileiro Almeida Júnior, artista do século XIX, que conversa também com o tema apresentado, o qual faz referência ao movimento realista.

Essa obra de arte é chamada saudade, que foi criada em 1899 e sua marca intertextual é de referência, pois quem produziu a capa da Revista de Letras - Juçara priorizou a pintura de Almeida Júnior, e referenciou de maneira direta para sabermos sua fonte original.

O que caracterizava uma pintura realista era retratar a realidade do povo de maneira concreta em seu cotidiano. E as cores apresentadas eram sóbrias, e o autor seguiu a estrutura padrão da época. Por outro lado, a semana de arte moderna de 22 acontecia quando o país passava por uma série de mudanças pós-fim da Primeira Guerra Mundial, com isso podemos fazer alusão sobre as cores apresentadas na capa da revista, que são tonalidades que trazem sensação de tristeza. A própria imagem se correlaciona com essa afirmação, pois apresenta uma mulher chorando segurando uma carta.

O artista mostra o sofrimento e os sentimentos de uma mulher simples, que podemos constatar pelas vestimentas e casa simples de uma mulher comum. O pintor valorizou os sentimentos de uma classe social baixa (não pertencente à elite). As cores falam muito sobre essa representação, como podemos verificar as cores da casa, do local se harmonizam com os tons de pele da mulher, mostrando que a mesma pertence aquele local.

A relação da temática com o conteúdo se dar pela terrível crise que abate o mundo, essa edição nasce sob o signo da esperança. Esta compartilhada por Miguel Torga. No escopo temático, os artigos que constituem esse número da Juçara, dão visibilidade a autores e autoras que após intenso brilho literário, na sua época, caíram no esquecimento. Outra parte dos colaboradores decidiu pela reflexão sobre a História da Literatura e da Teoria Literária. (JUÇARA, 2020).

Arte e Resistência, Catástrofe e Representação



Revista de Letras Juçara
v. 5 n. 01 (2021)



Fonte: Diário do Nordeste (2021)

A imagem apresentada na capa da Revista de Letras - Juçara nos remete a intertextualidade paráfrase (pois foi utilizado um texto fonte em que a ideia central é reafirmada em um novo conteúdo), de um fato que ocorreu em São Paulo dia 02 de fevereiro (2021), em que o Padre Júlio Lancellotti quebra pedras colocadas de baixo de viaduto contra moradores de rua.

Após a prefeitura de São Paulo ter colocado pedras embaixo do viaduto, o padre tomou a iniciativa de ir até o local com uma marreta, e tentou retirar os pedregulhos.

Observemos que na imagem da capa da Juçara um homem tem em suas mãos uma marreta na qual, representa a luta em destruir aqueles concretos e a revolta por tal fato. É claro que o mesmo não ia conseguir quebrar todas as pedras, mas essa imagem serviu como um ato simbólico para chamar atenção sobre o ocorrido.

Já na imagem do Diário do Nordeste observa-se o padre no local da ação refletindo sobre a improbabilidade administrativa. O mesmo com a marreta na mão, porém não levantada, mostrando sua impossibilidade de mudar aquela realidade sozinho.

Podemos fazer essa representação por uma de suas falas, em que o mesmo se pronuncia dizendo: “Eu derrubei algumas pedras com a marreta, mas é muito difícil, pois é concreto”. Explicou no (Diário do Nordeste, 2021) Júlio Lancellotti, que tem 72 anos de idade.

A relação da temática abordada com o conteúdo proposto traz uma seleção de expressivas análises em torno do tema supramencionado. Expressões artísticas diversas, em momentos de crises humanitárias, acirramentos políticos e do que resta na conjunção “assombro, aporia e terror”. A ditadura militar brasileira, como forma de compor uma cartografia das experiências e das relações saber-poder dos sujeitos, e a origem como forma de superação da guerra como catástrofe. (JUÇARA, 2021).

Considerações Finais

Neste trabalho, os objetivos propostos foram alcançados, pois através dos estudos feitos, concluímos que, o princípio da Intertextualidade é essencial na presença textual de elementos semânticos ou formais referindo-se a textos anteriores. Possibilitando ao leitor a relação de diferentes textos.

Por meio dos estudos feitos para realização deste trabalho, obtivemos resultados positivos em nossa pesquisa, e através desses estudos, comprovamos a grande relevância que a Intertextualidade tem para os aprendizes da língua. Em vista disso, deve-se estar atento às preocupações, não somente para os meios verbais, mas para meios não-verbais, onde o visual nos leva mergulhar em diversificados textos.

Cada capa analisada possui sua especificidade e é de grande relevância para o objeto de estudo desta pesquisa. Estas nos proporcionaram inúmeras experiências, sendo elas literárias e linguísticas. Para tal, fez-se necessário uma visão ampla de determinados assuntos em busca da representação de cada elemento presente nas capas da Revista de Letras - Juçara, buscando sempre dialogar a temática proposta com a imagem exibida.

Desta forma é pertinente afirmar que tendo como base os resultados apresentados são de grande valia abordar um tema relevante para a comunidade acadêmica, contudo servirá para pesquisas futuras, já que se trata de um trabalho em que tem a Revista de Letras – Juçara, como um objeto de estudo e não somente como um periódico. E não se esgota, pois estará aberto a outras investigações.

Referências Bibliográficas

AUMONT, J. **A imagem**. Lisboa: Editora Edições Texto e Grafia, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____, M. **Os gêneros do Discurso. Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Em Santana Galvão Gomes Pereira. Revisão de Tradução Marina Appenzeller. 2 ed. Formato digital. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção docência em formação: Educação Infantil/coordenação Selma Garrido Pimenta. (p. 179-203).

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do Gelne, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, P. **Padre Julio Lancellotti quebra pedras colocadas debaixo de viaduto contra moradores de rua**. Diário Nordeste, 2021. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ultima-hora/pais/padre-julio-lancellotti-quebra-pedras-colocadas-debaixo-de-viaduto-contra-moradores-de-rua-em-sp-1.3041816>> Acesso em: 14 de fev de 2022.

GENTIL FILHO, P. **Simpósio Temático da arte de construir à inteligência arquitetônica**. Simpósios – trabalhos completos, 2010. Disponível em: <<http://www.anparq.org.br/dvd-enanparq/simposios/186/186-833-1-SP.pdf>>. Acesso em: 15 de fev de 2022.

GREIMAS, A. J. **Sémantique structurale**. Paris: Larousse, 1966

IMBROISI, M.; MARTINS, S. **Saudade**, História das Artes, 2022. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/saudade-almeida-junior/>>. Acesso em: 14 de fev de 2022.

JUÇARA, **Revista de Letras - Linguística e Literatura**. 2017. Disponível em: <<https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/issue/archive>> Acesso em: 05 de fev de 2022.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A, C; CAVALCANTE, M, M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, I. G. V. **A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o Ensino de Língua Materna**. Veredas, v. 5, n. 2, p. 85-94, 2001.

_____, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo. Cortez. 2000.

_____, **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R. do C. P. da. **A linguística textual e a sala de aula.** Curitiba: Ibplex, 2011.

SMITH, P. K. **O brincar e os usos do brincar. In: A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 39-49.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

ESCRITA LITERÁRIA E REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO CONTO “DUAS MARGENS”, DE RINALDO DE FERNANDES

Sandra Maria Araújo de Oliveira Sousa
Emanoel Pires

Introdução

O termo violência origina-se do latim *violentia*, do verbo *violare*, que significa violar, profanar, transgredir. De acordo com Modesto (2009), o signo violência, datado do século XIV, é a síntese de *vis* (no latim denota força) e *-ência* (no latim implica qualidade; estado; denota ação ou resultado diádico da ação). Partindo dessas considerações, constatamos que a temática analisada implica dois fatores: o primeiro é ação (ato violento/ força física) e o segundo é o efeito dessa ação (lesão). Dessa forma, quando o mote é a violência, logo vem à tona a agressão física; porém, de acordo com vários estudiosos, esse assunto não se limita ao ato violento ou à força física, ele vai além desses elementos, assumindo novas configurações, tornando-se multifacetado, fazendo-se presente em todos os lugares do mundo e em todas as dimensões de nossa vida. Convém argumentar que a violência sempre repercutiu na história da humanidade, porém, atualmente, o número de violências tem alcançado um patamar assustador, o que revela o quanto isso tem se tornado a marca do nosso tempo, um selo da contemporaneidade. E as formas como se apresentam são tão numerosas, que é difícil elencá-las de modo satisfatório, pois surgem na sociedade frequentemente de guisa nova.

Sob esse viés, Pellegrini (*apud* GUTERRA, 2015) argumenta que a história brasileira, transposta em temas literários, se apresenta não simplesmente como uma prática narrativa, mas comporta uma violência de múltiplos matizes, tons e semitons que trazem consigo reflexos de variadas violências, estruturais, culturais, simbólicas e outras presentes em nossa sociedade que podem ser encontradas tanto em prosa quanto em poesia.

Diante disso, o presente artigo pretende analisar a representação da violência, partindo das seguintes problematizações: Como a escrita literária representa a violência? Que aspectos estruturais, culturais, simbólicos e psicológicos em relação à violência são retratados na literatura? Através dessas questões, objetivamos apresentar a escrita literária como reflexo das instituições e práticas sociais, bem como uma forma de

denunciar o quanto a violência está presente em nossa sociedade. O objetivo desse trabalho acadêmico visa não somente identificar de que forma a escrita literária representa a violência na literatura, mas também conhecer as diferentes formas de representá-la e sugerir uma reflexão acerca da literatura em sua relação com os aspectos violentos.

Considerando que a literatura nem sempre utiliza as palavras para encantar o leitor, mas também para apresentar o desencantamento alheio, a escolha dessa temática justifica-se por ser uma linha de pesquisa de relevância social que vem conquistando espaço em nossa sociedade contemporânea e por ser uma ferramenta capaz de propor uma discussão reflexiva a respeito da relação da literatura e violência na realidade vigente.

O conto em análise, “Duas Margens”, de Rinaldo Nunes Fernandes, narra conflitos de duas personagens, não identificadas, por meio de uma escrita agressiva e melancólica, que revela agressões no meio familiar, social e cultural. A coletânea da qual foi extraído o conto em estudo foi organizada por Rinaldo Nunes Fernandes, com prefácio produzido por Linaldo Guedes: jornalista, escritor e editor do suplemento literário “Correio das Artes”.

Com mais informações sobre o livro, Guedes ressalta:

Enfim, é um livro que constrói um painel não só da realidade brasileira hoje, retratando situações cotidianas urbanas que banalizam a violência e fazem com que filmes como Cidade de Deus se tornem fenômenos de públicos no país. Contos Cruéis é mais do que isso, ao reunir, numa só obra, estilos e linguagens distintas, indo da metalinguagem perfeita de um conto como “A lei”, de André Sant’ Anna, até a inclusão do elemento fantástico, como em “A noiva imortal” de Marcelo Coelho. Contos cruéis insere-se, assim, como um thriller da atual prosa de ficção brasileira (*apud* FERNANDES, 2006, p. 17).

Os textos presentes nessa obra, segundo Fernandes:

Expressam comportamentos que hoje prevalece nas comunidades urbanas, especialmente nas metrópoles[...] aquele que acaba em algum tipo de violência, física ou psicológica. São agressivos não só na temática, mas na linguagem fria, de certa forma impactante e inovadora de determinados autores (FERNANDES, 2006, p.12).

Para corroborar com a fala de Fernandes, o site Paraíba Criativa (2016) argumenta que os contos desse escritor “são peças essencialmente realistas, urbanas, com personagens angustiados, dilacerados por dramas, neurose e violência que assolam o homem contemporâneo”. Nesse mesmo site, o contista faz sintéticas declarações acerca de seus personagens:

Meus personagens são infelizes, sempre, buscam e não atingem um amor estável, que de algum modo os plenifique. O mundo da literatura é infeliz e meus personagens não são diferentes. A literatura se escreve com a alma. E nela se inserem as agonias, angústias e dramas profundos do homem, observou (PARAÍBA CRIATIVA, 2016).

Em virtude das palavras de Fernandes, observamos que seus contos se voltam para uma realidade totalmente marcada pelas violências cruéis, contundentes, assustadoras e chocantes.

Em suma, pretendemos destacar as várias configurações da violência que nos movem a trazer uma reflexão que analisa texto literário em relação à sociedade; texto como forma de criação estética que interpelam as relações de violências entre a literatura e a história, a literatura e a sociedade, a literatura e a cultura.

Apresentação do autor

Rinaldo Nunes Fernandes nasceu em Chapadinha – MA, em 18 de abril de 1961. De acordo com o site Paraíba Criativa (2016), o autor, desde a adolescência, assina seus textos como Rinaldo de Fernandes. Inspirado no escritor maranhense Humberto de Campos, que tanto lia por achar seu estilo primoroso, passou a incluir o “de” no nome para aludir ao do autor maranhense. Referindo-se à inclusão do “de” no seu nome, Rinaldo relata ao site: “eu me inventei, eu sou uma espécie de ficção”, brincou. A relação do escritor com a literatura começou ainda naquela época lendo crônicas de Humberto de Campos, romances de Machado de Assis e alguns *best-sellers*. O autor explicou ao site citado como funciona o seu método de criação para construir as suas obras ficcionais.

Parto sempre de uma imagem, sobretudo ambiental. Sou tomado por essa imagem e elaboro uma história inicial, provisória. Depois essa história é reescrita, reencaminhada. E aí, através de uma luta incessante com a linguagem, através de empenho visceral com a palavra, frase a frase, parágrafo a parágrafo, completo o processo. Sou bastante artesanal com literatura, gosto de esculpir meu texto. Aliás, creio que literatura é uma arte artesanal (PARAÍBA CRIATIVA, 2016).

Cauteloso com a produção artesanal das palavras, Fernandes (2006) relata que o autor maranhense sempre teve admiração pelo elemento cruel das narrativas, de modo que lia os contos perversos de forma enfática para seus alunos, pois percebia que tais

contos despertavam um enorme interesse. Motivado por suas paixões de desvelar e denunciar as crueldades existentes em nossa sociedade contemporânea, Fernandes escreve seu primeiro conto, “O caçador”, em 1997.

Posteriormente, com uma carreira já consolidada, fez surgir o conto “O perfume de Roberta” (2005), o romance “Rita no pomar” (2008), finalista do prêmio São Paulo de Literatura e do prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon. Em 2017, sai a segunda edição do romance “Rita no pomar”. A produção do conto “Beleza” (2006) conquistou o primeiro lugar no Concurso Nacional de Contos do Paraná. Para ampliar sua coleção de contos, o contista escreve “O professor de piano” em 2010, “Confidência de um amante quase idiota” em 2012, “A paixão mortal de Paulo” em 2020. Em 2014, lança sua mais nova obra, “Romeu na estrada”, e espera ansiosamente a publicação do seu novo romance “Não honrei o teu nome”.

Além dos contos citados, organizou e lançou nacionalmente as seguintes antologias: “O Clarim e a Oração: cem anos de Os sertões” (São Paulo: Geração Editorial, 2002), “Chico Buarque do Brasil” (Rio de Janeiro: Garamond/Fundação Biblioteca Nacional, 2004), “Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea” (São Paulo: Geração Editorial, 2006), “Quartas histórias: contos baseados em narrativas de Guimarães Rosa” (Rio de Janeiro: Garamond, 2006), “Capitu mandou flores: contos para Machado de Assis nos cem anos de sua morte” (São Paulo: Geração Editorial, 2008) e em 2012 publicou contos eróticos intitulados “50 versões de amor e prazer”, produzidos por 13 autoras brasileiras. Seu conto “Negro” (do livro *O caçador*) virou, em 2004, curta-metragem do cineasta Renato Alves.

Dentre os escritores que o influenciaram, além de Humberto de Campos, Rinaldo destaca: Machado de Assis, Graciliano Ramos, Rubem Fonseca, Dalton Trevisan e Júlio Cortázar. “Sobretudo esses. Mas li muita coisa, muitos autores brasileiros e estrangeiros. Não há um escritor sem um leitor atento. A aptidão de escrever se desenvolve a partir de uma outra, a de ler. Uma está imbricada na outra. Uma é estímulo e causa da outra”, enfatizou Rinaldo no site Paraíba Criativa (2016). Atualmente, o ficcionista e ensaísta está radicado em João Pessoa - Paraíba. É doutor em Letras, Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, como também é professor de literatura da Universidade Federal da Paraíba. Também trabalha é colunista do jornal Rascunho de Curitiba e dos “Correios das Artes”, de João Pessoa.

Dessa forma, observamos o quanto é vasto o conhecimento do escritor Rinaldo e o quanto é devotado pela produção ficcionista, ensaísta, contista e crítica. No site

Publishnews (2016), encontra-se credenciais que confirmam o profissionalismo do escritor, apontado pela crítica literária, ensaísta e professora de literatura Regina Zilberman como “mestre do conto”; por Luís Augusto Fischer, escritor, ensaísta e professor titular de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como “um grande contista” e por Moacir Scliar, médico, professor e escritor como um “contista consumado”. E, assim, o contista renomado segue sua trajetória intelectual, despertando a linguagem através dos diálogos entre literatura e violência.

A literatura e sua relevância

O termo literatura vem da palavra latina *Littera*, que significa letra. Ao longo do tempo, a literatura adquiriu vários conceitos e defini-la tornou-se uma tarefa árdua. Mas é de conhecimento geral que a literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações. Ampliando sua definição, Todorov (2014, p. 10) relata que:

A literatura é um organismo vivo, é um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre vida íntima e pública. A literatura é uma encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade, como também a interpretação do mundo.

Para Aristóteles, “a arte imita a natureza” (LEMOS, 2009, p. 85), portanto, a literatura seria, enquanto arte da palavra, uma imitação da realidade. Horácio (*apud* TODOROV, 2014, p. 46) relatava que a função da literatura é agradar e instruir. Por isso, é necessário que o autor conheça as realidades do mundo para poder recriá-las e assim leitores e ouvintes encontrarão prazer nessas realidades. Além disso, a literatura utiliza a língua como um instrumento de comunicação, linguagem, interação, criatividade, dentre outros.

A literatura, como ressalta Cândido (2004), é uma manifestação universal do homem, seja em que tempo for, pois ela traz elementos essenciais para uma compreensão dialética da realidade, além de se constituir em uma das práticas letradas mais valorizadas pela sociedade moderna. Nessa perspectiva, a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características.

Na obra *Literatura em Perigo*, do búlgaro Tzvetan Todorov (2014), o escritor explana o poder da literatura através da narrativa de John Stuart Mill que foi vítima de uma intensa depressão aos 20 anos. Mill se tornou insensível a toda alegria, assim como a toda sensação agradável. Todos os remédios que experimentava se mostravam ineficazes, e sua melancolia se instala de forma contínua. Até que um dia, Mill encontra uma coletânea de poemas de Wordsworth; nela, o leitor encontrou a expressão de seus próprios sentimentos sublimados pela beleza dos versos. Exteriorizando seu contentamento, Mill relata:

Eles me parecem ser a fonte na qual eu podia buscar a alegria interior, os prazeres da simpatia e da imaginação que todos os seres humanos podem compartilhar [...]. Eu precisava que me fizessem sentir que há na contemplação tranquila das belezas da natureza uma felicidade verdadeira e permanente. Wordsworth me ensinou tudo isso não somente sem me desviar da consideração dos sentimentos cotidianos e do destino comum da humanidade, mas também duplicando o interesse que eu trazia por eles. (apud TODOROV, 2014, p. 73).

Todorov também relata a história de Charlotte Delbo, que foi presa por ter conspirado contra o regime nazista. Sozinha, em sua cela, não tinha acesso aos livros, mas havia uma detenta da cela abaixo que tinha acesso a eles. Então, Delbo tecia uma corda com fios retirados do seu cobertor e fazia subir um livro pela janela. A partir de então, “Fabrice del Dongo”, “Misanthropo”, “Electra” e outros heróis de romances lhe faziam visitas diariamente. E, assim, a prisioneira solitária descobre que as personagens dos livros podem se tornar companheiras confiáveis. Fugindo de sua situação dramática Charlotte Delbo diz:

As criaturas do poeta são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história. (apud TODOROV, 2014, p.75)

Complementando a relevância da literatura, Todorov defende:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornam ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (2014, p.76).

Baseado nos pressupostos assinalados, a leitura da literatura tem um valor significativo na formação dos indivíduos. Ela é a responsável por estimular a criatividade, a imaginação e por auxiliar na construção de diversos conhecimentos e até mesmo libertar de uma profunda solidão e depressão. Quanto mais o leitor se identifica com o texto que é lido, por meio das convenções e experiências culturais e sociais, mais intenso se torna com o texto e pode atingir um posicionamento crítico mais eficaz.

Violência: caracterização geral

De acordo com Raquel Cabral (2018, informação verbal)⁵, o *Manifesto de Sevilla* é um documento das Nações Unidas relacionado com estudos para paz, produzido por cientistas, médicos e geneticistas biólogos que, preocupados com a violência, interrogaram: os seres humanos nascem violentos ou aprendem a ser violentos? Baseados em vários estudos, comprovaram que nenhum ser humano nasce violento, mas “a violência é um fenômeno especificamente humano que não se encontra nos demais animais” (SEVILHA, *apud* CABRAL, 2018 informação verbal) Logo, não se vê um leão produzindo arma de fogo para ferir outro leão. Nesse sentido, percebemos que “agressividade é diferente da violência, uma violência confirmada pelos mecanismos sociais, legitimada pela própria política” (CABRAL, 2018 informação verbal).

Quanto ao conceito de violência, é importante destacar um dos nomes mais influentes dessa linha de pesquisa, Johan Galtung, sociólogo norueguês que possui extensa produção e é um dos mais profícuos estudiosos do assunto por sua originalidade e profundidade da teoria, logo é reconhecido mundialmente por sua produção acadêmica sobre violência e paz. Sobre o sociólogo mencionado, Juan Guitiérrez enfatiza:

Qualquer pessoa que desponta nesse campo de investigação se encontra com alguma de suas teses, com as que pode ou não estar de acordo, porém com as que é inevitável estabelecer um diálogo para poder elaborar e assumir uma abordagem própria (*apud* LOPES, 2013, p.169).

Diante da fala de Guitiérrez, entendemos o quanto o trabalho de Johan Galtung é proficiente, pois mesmo quando determinada abordagem teórica não possui correspondência direta com o trabalho desse escritor, torna-se necessário discorrer sobre

⁵ Informação fornecida por Raquel Cabral, pesquisadora da Unesp, na palestra Ted x Unesp Bauru, 2018.

sua linha de pesquisa. Para exemplificar um dos pontos que não se relaciona com a teoria desse autor, destacaremos a definição de violência proposta por ele, que evita uma tendência prevalente na literatura acadêmica e no senso-comum, vejamos a posição de Galtung quanto ao conceito de violência:

A causa da diferença entre o potencial e o efetivo, entre aquilo que poderia ter sido e aquilo que realmente é. A violência é aquilo que aumenta a distância entre o potencial e o efetivo, e aquilo que cria obstáculo para o decréscimo desta distância (*apud* LOPES, 2013, p. 171).

Nesses pressupostos, a violência é a causa da diferença entre o potencial e o real, entre o que poderia ter sido e o que é. Para melhor compreensão do conceito, nos atentaremos à explicação de Palhares e Schwartz, os quais relatam que:

O autor ilustra a questão com o caso da tuberculose no século XVIII. Nessa época, a morte de uma pessoa por tuberculose não seria considerada violência, pois a cura dessa doença não era conhecida. Logo, a morte por tuberculose era algo inevitável. Entretanto, se alguém morre de tuberculose nos dias de hoje, quando sua cura é mundialmente reconhecida, então a violência se constitui, já que a morte por tuberculose é evitável. Outro caso é a morte decorrente de terremotos, situação ainda hoje inevitável. Porém, se no futuro ela for evitável e alguém morrer por causa de terremoto, então a violência aí estará presente (2015, p. 16).

Corroborando com essa visão, para Durkheim (1966), a violência é definida como um sintoma de funcionamento ineficiente das instituições sociais, nos processos de socialização e em relação às normas sociais e jurídicas vigentes em dada sociedade. Desse modo, a problemática da violência é uma questão complexa que envolve fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Portanto, seu enfrentamento exige ações da família, sociedade, órgãos governamentais e não governamentais.

A violência não é uma causa única, mas um fenômeno gradativo, complexo e multidimensional com diferentes níveis e compreensões, pois é um fato intimamente relacionado aos aspectos culturais de qualquer sociedade. Ademais, a violência aparece nos mais diversos contextos, e a arte literária não está isenta dessa realidade, pois registra e apresenta os atos violentos multifacetados a fim de promover reflexão e uma forma de denunciar a grande desigualdade social brasileira, visto que há vasta discrepância entre as realidades sociais no país.

Tipologia de violência

Por volta dos anos 60, Johan Galtung, um dos precursores da linha de pesquisa sobre violência, fundou o primeiro Instituto Internacional de Pesquisa para Paz. Nesta pesquisa, Galtung (*apud* CABRAL, 2018,) ressalta: “sim, precisamos pensar na paz, mas compreendendo os mecanismos da violência”. Nessa intenção, o fundador do Instituto de Pesquisas para Paz, citado por Palhares e Schwartz (2015), aponta as seguintes manifestações da violência: direta, estrutural e cultural.

Violência Direta

A violência direta possui uma relação clara entre agressor-ação-vítima, sendo um fenômeno observável e fácil de ser expresso por meio da linguagem. Ou seja, na modalidade de violência em questão, é fácil identificar vítima e agressor. Como também podem ser filmados ou fotografados os atos violentos, a exemplo da violência doméstica e de um homicídio, que são situações concretas.

Violência Estrutural ou Sistemática

A violência estrutural é aquela que se estabelece sobre a estrutura social. Pode ser traduzida em diversas situações que envolvem a distribuição desigual de recursos ou serviços, aos quais as pessoas, em razão dessa desigualdade, têm acesso limitado ou dificultado. Na violência estrutural, há facilidade para identificar as vítimas, porém, os agressores ficam por trás do sistema social, difusos e opacos. A violência estrutural age independentemente da existência de um autor/agressor específico e claramente identificável. Essa estrutura funciona como uma violação aos direitos humanos. “O problema, na violência estrutural, não está no fato de as pessoas possuírem poucos recursos, mas no poder dos ricos para inclinar o uso de recursos do mundo em seu benefício”, a ponto de prejudicar o lado desfavorecido (PALHARES; SCHWARTZ, 2015, p. 18).

Sob essa inserção, podemos exemplificar a violência estrutural nos indivíduos que, por falta de condições econômicas, não têm moradia fixa, enquanto juízes, além de casa própria, ainda recebem auxílio moradia. Nesse contexto, “a violência estrutural é um prejuízo [...] às necessidades humanas fundamentais” (GALTUNG *apud* PALHARES; SCHWARTZ, 2015, p. 18). A violência estrutural pode prejudicar as pessoas, impedindo-as

de atender às suas necessidades básicas, comprometendo seu bem-estar social. O agressor, nesse tipo de violência, é a própria estrutura social, caracterizada pelo sistema social, econômico, político ou jurídico.

Outro exemplo: Em uma fila de desempregados na entrada de uma empresa, logo identificamos as vítimas de um sistema desigual: os desempregados. O agressor é representado pelo acúmulo de capital, porém, por trás desse capitalismo, encontram-se os verdadeiros agressores do sistema social, econômico e político. Logo, os elementos distribuídos de forma desigual têm estreita correlação no interior da estrutura social, por isso precisa-se de esforço extra para olhar a sociedade e a história e, por conseguinte, identificar o agressor e onde a ação violenta está inserida.

Violência Cultural

Após vinte anos da conceituação dos dois primeiros tipos de violência, Galtung propõe, em seu artigo “Cultural Violence” (1990), um terceiro tipo: a violência cultural. De acordo com Galtung:

O conceito de violência cultural refere-se aos aspectos da cultura, ao âmbito simbólico da nossa existência (materializado na religião e ideologia, língua e arte, ciências empíricas e ciências formais –lógica, matemáticas –), que são utilizados para justificar e legitimar a violência, seja ela pessoal ou estrutural (*apud* LOPES, 2013, p. 174).

Desse modo, a violência cultural não está nas crenças e costumes em si, mas como afirmou Galtung, está nos aspectos da cultura, ou seja, na forma como eles são utilizados para justificar ou legitimar formas de violência, sem que pareça ser errado. Nesse sentido, esta é mais sutil porque pode naturalizar ou legitimar as violências direta e estrutural, enraizando-as na sociedade como se fossem naturais ou, pelo menos, de um modo que não sejam vistas como erradas. Assim, a violência cultural não precisa necessariamente aparecer como causa direta ou indireta da ação violenta, mas, sim, como legitimadora ou justificadora.

A exemplo dessa violência, indicaremos o estupro ou como muitos chamam a “cultura do estupro”. Quando uma mulher é violentada sexualmente, logo surgem as discussões justificadoras “ela estava de saia curta”, “ela não deveria sair sozinha”, “não deveria estar na rua naquela hora” ... Ou seja, o estupro é culpa da mulher, por isso foi

uma ação legítima ou aceitável. O estupro além de ser uma violência cultural, também se encaixa na violência direta e estrutural.

Outro exemplo propício é a discussão no trânsito “foi apenas uma briguinha, está tudo resolvido”! O perigo começa aqui, quando essa “briguinha” vira rotina no trânsito, transformando-se em uma situação normal, a ponto de resultar em consequências trágicas, como a morte.

Violência Simbólica

Partindo para outro sociólogo, desta vez francês, o escritor Pierre Bourdieu foi um dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX. Para Bourdieu:

[...] a violência simbólica é vista como a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se dá na criação contínua de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso (*apud* CASTRO *et .al*, 2016).

Em síntese, Bourdieu afirma que a violência simbólica é qualquer tipo de força ou coerção que atinge as pessoas, mas essa coerção não é física, nem tangível, é de ordem moral, emocional e psicológica que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada como: econômica, social, cultural ou institucional.

A exemplo de violência simbólica, pontaremos a obra “A dominação Masculina”, de Pierre Bourdieu (2007), que destaca a superioridade masculina e o calar das mulheres, uma prática discriminatória que sobrevive na sociedade atual, que certamente levam as mulheres à exclusão. Uma mostra dessa restrição se define na remuneração atribuída de forma desigual à mulher, mesmo ocupando a mesma função de um homem em um setor de trabalho. Bourdieu (2007) defende a ideia de que o homem aprende a lógica da dominação masculina e a mulher absorve essa relação inconscientemente se adequando no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso dominante.

Outrossim, podemos ilustrar outra violência simbólica na cena em que um jovem foi convidado a participar de uma festa de aniversário, porém, não foi recomendado nenhum estilo de traje; no entanto, o jovem vai à festa com jeans e camiseta e, ao chegar no local, defronta-se com pessoas ultrajando roupa social. Naquele momento, o convidado se sentirá incomodado, não se sentirá adequado para permanecer na festa por estar vestido diferente dos outros, haverá um certo desconforto, denominado de

constrangimento. É nesse processo que se concretiza a violência simbólica, pois o convidado será coagido a se posicionar no espaço, seguindo o discurso dominante determinado pela imposição social.

Cabe ressaltar que a violência simbólica se diferencia da violência física, apesar de poder se expressar, em última instância, sob esta forma. Por fim, em todos os espaços sociais existe uma configuração da violência simbólica que acaba determinando a atuação e a forma como a pessoa precisará se adequar para atuar.

Resumo e análise da obra “Duas Margens”

O conto para a base da análise se enquadra no conto moderno, especificamente urbano, segundo Oliveira e Brandileone (2015). Essa obra relata conflitos de duas mulheres que passam pelo mesmo drama: infidelidade conjugal. As duas personagens, que não são nomeadas, acabam se cruzando por uma circunstância de crise. Sob a direção do seu automóvel, a narradora-personagem quer apenas dirigir para longe de casa, quando acaba passando por um rio e parando em um bar. Enquanto isso, a outra personagem tenta resolver seu problema fugindo de sua residência.

Violência psicológica

Considerando que a violência assume formas diversas, a primeira a ser destacada é a violência psicológica, “qualquer conduta que cause danos emocional e diminuição da autoestima; prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento da mulher; ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões” (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018). Vejamos as seguintes passagens: “Ah, os bons e melhores amigos. Sim, tratar bem. Vai mosca morta! Age! [...] Não foi ali que percebi que ele, quando voltava da pia repara nas coxas da donzela [...] sou uma imbecil e bota imbecil nisso, fazendo sala pros dois” (FERNANDES, 2006, p. 347).

Após a descoberta da dupla traição sofrida (do cônjuge com a melhor amiga), a narradora personagem martiriza-se, referindo-se a si mesma como “mosca morta e imbecil, bota imbecil nisso”; tais enunciados confirmam a diminuição da autoestima da mulher. Nesse sofrimento, dirige seu carro na certeza de se afastar de sua residência, pois desnorteada e entristecida, move-se pelo exílio de si mesma. Observamos seu descontentamento no trecho abaixo:

[...] “é daqui, mandando nomes, maldizendo tudo o que o peste do Marcos fez com a minha vida, é daqui apertando nos olhos no lenço de papel, bebendo cerveja e mordendo sem sabor um fiapo de batata frita”. [...] Dou pancadas no volante, eu preciso, e fecho os vidros, eu preciso gritar, não posso prender isso, ai, meu Deus! ai, Marcos! ai, que ódio! Você não podia fazer essa coisa comigo, pelo amor de Deus, não podia! Você não podia ter me deixado, ah, cretino, logo por aquela podre! Passo a mão na barriga, tiro a cabeça do volante e encaro a pista (FERNANDES, 2006, p. 346 e 348).

De acordo Araújo (2016), a prática do adultério já foi prevista no código penal brasileiro como crime, entretanto, em 2005, com alterações realizadas no âmbito penal, o adultério não é mais uma conduta criminosa. Porém, no âmbito cível, o adultério continua sendo objeto de análise, mas de outra forma, com fatos que ofendam mais gravemente a sociedade, como a esfera moral. Partindo desse âmbito, os danos morais saem da objetividade do direito penal, se restringindo ao direito cível.

Outro caso de violência psicológica refere-se ao filho e intrauterino. Nesse caso, a violência não é dirigida apenas contra a mulher, há também o envolvimento de uma filha e um filho intrauterino. Pensando em como a filha reagiria à separação, a narradora nos conta: “E a Juliana, Marcos, você disse que ama demais a nossa filha” (FERNANDES, 2006, p. 348). De acordo com o site Canguru News (2017) – plataforma digital com conteúdo sobre infância – a Academia Americana de Pediatria (AAP), preocupada com as consequências resultantes do divórcio, produziu um documento com orientações para médicos, a fim de advertir os pediatras quanto à mudança de comportamento das crianças e como intervir nesse processo. Esse documento informa uma lista das reações mais comuns, tais como: agitação, irritação, apatia, distúrbios de sono e alimentação, regressão do desenvolvimento, incluindo das competências linguísticas, desempenho afetado, sentimento de medo e abandonado. Dessa forma, a separação se torna um elemento crucial para experimentos traumáticos sofridos pelos infantes.

“Passo a mão na barriga, tiro a cabeça do volante. Encaro a pista” (FERNANDES, 2006, p.348). “Eu estou grávida de um – digo e paro no sinal” (FERNANDES, 2006, p. 351). Nesse gesto de passar a mão na barriga, a personagem-protagonista nos apresenta um ato natural das gestantes, que é acariciar a gravidez. Esse processo de interação com o filho intrauterino não demonstra apenas carinho, mas também uma forma de lamentação, por pensar no futuro da criança sem a figura paterna no lar, como ainda no seu estado emocional, que pode influenciar negativamente no desenvolvimento do feto.

A psicóloga Segatti (2019) explica que quando a mãe sofre um acontecimento traumático durante a gravidez, a criança corre risco de nascer com atraso no desenvolvimento cognitivo ou de baixo peso. Se a mãe está deprimida, irritada ou tensa por causa da situação, o bebê sentirá o mesmo. Rimas (2007) certifica que viver situações de violência durante a gravidez, seja como vítima ou agressora, coloca em risco tanto a mãe como o filho. Nesse contexto de violência, o médico e professor Reichenheim (*apud* RIMAS, 2007, p. 01) ratifica que “as gestantes deixam de ganhar de três a quatro quilos em relação à média, além de apresentarem maior propensão ao sangramento uterino. Sem falar na possibilidade de aborto espontâneo e até mesmo da morte do feto e da mãe”. Enfim, a violência simbólica, sofrida pela narradora-personagem, atrai a violência psicológica que acaba se expandindo aos descendentes.

Violência simbólica

Embora o adultério não seja mais considerado um crime, suas consequências quando configuradas por danos morais fazem alusão a três violências: psicológica, simbólica e cultural. A violência simbólica é aquela que, segundo Bourdieu (2007), é uma forma de coação que não é física, nem tangível, mas de ordem moral ou emocional que poderá resultar em violência psicológica. A esposa traída sente-se coagida em se ausentar do ambiente familiar, não por força física, mas por constrangimento e humilhação. Ao se afastar do lar, percorre vários lugares, observa todos os detalhes de sua trajetória até a chegada ao bar, porém, seus pensamentos não se desviavam em nenhum momento da infidelidade conjugal.

Lágrimas e martírios foram suas companhias. Até a natureza e os ambientes tornaram-se vítimas da violência simbólica, uma vez que por onde deambulava a narradora anônima, ficavam registros de suas angústias: “[...] cajueiros [...] com suas folhas secas girando ao vento no espaço [...] folhas presas ao fio do poste [...] sol amarelado [...] armazém abandonado” (FERNANDES, 2006, p. 345). E quando se aproxima da beira de um rio, prossegue com sua descrição “poente [...] encardindo as águas, lanchas com suas cordas presas fincadas na lama, balcão vazio” (FERNANDES, 2006, p.346). Desse modo, os elementos ambientais, foram dominados pelo poder simbólico da vítima, passaram a representar o estado emocional da própria personagem: seca, abandonada, encardida, presa na lama e vazia. Assim, a natureza e os ambientes pareciam gritar, afetados pela violência simbólica.

Violência cultural

Em discursões anteriores, vimos que a violência cultural não se preocupa em identificar vítima ou agressor, pois seu interesse consiste em justificar ou legitimar a violência direta e estrutural, fazendo com que determinada ação se fixe na sociedade como algo natural ou normal ou mesmo inofensiva. Partindo desse viés, destacaremos a infidelidade cometida por Marcos, uma violência legitimada que há anos vem se enraizando no mundo, que parece inócua, mas que traz consigo consequências trágicas que desencadearão variadas tipologias de violências. Um exemplo dessas sequelas, se efetua no seguinte trecho:

[...] “é daqui, mandando nomes, maldizendo tudo o que o peste do Marcos fez com a minha vida, é daqui apertando nos olhos no lenço de papel, bebendo cerveja e mordendo sem sabor um fiapo de batata frita”. [...] Dou pancadas no volante, eu preciso, e fecho os vidros, eu preciso gritar, não posso prender isso, ai, meu Deus! ai, Marcos! ai, que ódio! Você não podia fazer essa coisa comigo, pelo amor de Deus, não podia! Você não podia ter me deixado, ah, cretino, logo por aquela podre! Passo a mão na barriga, tiro a cabeça do volante e encaro a pista (FERNANDES, 2006, p. 346 e 348).

Nessa passagem é revelada o quanto a narradora personagem está aflita e pesarosa com a situação; ela chora, bate no volante, grita dentro do carro, pronuncia, em tom de lamento, o nome do marido e inicia um percurso sem destino previsto. Este conto não revela o final da narradora-personagem, mas pelo seu estado emocional declarado na narrativa, somos levados a deduzir que a vítima provavelmente passará por uma avaliação psicológica, tendo o laudo concluído que sofreu de angústia, ansiedade, negativismo e depressão por conta da decepção amorosa e desgostos que vivenciou na relação conjugal. Assim, a violência cultural através do adultério, se manifesta aparentando ser normal; porém, tal normalidade ocasionará danos emocionais e até morais à vítima.

Outra violência cultural se encontra na fala da narradora-personagem, que faz a seguinte descrição: “olhando o areal [...] e desconfiando que tudo é muito perigoso, essa cidade está cheia de canalhas, de estupradores” (FERNANDES, 2006, p. 346). Nesse discurso, há denúncias referentes ao aumento da criminalidade em nossa sociedade contemporânea, principalmente contra as mulheres. De acordo com o site “Comunicação-Unifesp”, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), divulgado em 2015, a cada 11

minutos, uma mulher é estuprada no Brasil. A edição de 2019 revela que esse crime foi registrado em tempo menor, a cada 8 minutos. Esses dados decretam a ineficiência do poder executivo por não investir na segurança pública. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, garantem que todos os indivíduos têm o direito à proteção pública e ao bem-estar social. A lei Maria da Penha, em 2006, define seu objetivo em coibir e prevenir a violência de gênero no âmbito doméstico, familiar ou de uma relação íntima de afeto. Dessa maneira, notamos que são várias políticas com objetivo de proteger o cidadão, entretanto, os altos índices de violência vêm tornando visíveis que tais direitos são violados diariamente e que as medidas tomadas são ineficazes.

Violência estrutural ou sistemática

Outra violência observada neste conto é a estrutural ou sistemática, aquela que, segundo o norueguês Johan Galtung (*apud* PALHARES; SCHWARTZ, 2015), envolve a distribuição desigual de recursos ou serviços. A narradora-personagem que se distancia do lar é de classe média-alta e a outra personagem, que tenta resolver os contratemplos abandonando o lar, é de classe baixa e vive com um garçom. Vejamos alguns trechos da obra que revelam a violência estrutural. A narradora anônima relata: “[...] você disse que queria ir pro Rio ou então conhecer a Europa, fomos pra Europa, dei um jeitinho, financiei a maior parte, tudo muito bom na Espanha, o jogo do Real Madrid contra o Barcelona” (FERNANDES, 2006, p. 347). Fazendo referência a outra mulher, a narradora diz “[...] a mulher com o menino no colo. Olho em volta e noto que o garçom voltou para sua cadeira à porta do bar, vejo o balcão vazio, as poucas garrafas nas prateleiras. [...] A saia é velha e remendada” (FERNANDES, 2006, p. 346). Nos excertos “fomos para Europa, financiei a maior parte” e “saia velha e remendada” constata-se a situação financeira distinta entre as personagens, que se estabelece sobre a estrutura social, efetuando de imediato a violência estrutural.

Voltando ao enredo da narrativa, a gestante prossegue no seu automóvel num percurso sem destino, quando encontra um bar e por lá permanece. Com o olhar atento, faz as seguintes descrições: “E não dou por mim quando chego ao mais pobre bar dos bares, de tábuas fendidas, o garçom cochilando numa cadeira à entrada, o bar de onde me vejo sozinha, diante de um copo de cerveja” (FERNANDES, 2006, p. 436). Porém, o que lhe chamou mais a atenção naquele bar foi ver uma mulher que chorava no meio de uma

escada de madeira, passando a mão na cabeça de uma criança que estava no seu colo. Além disso, o mais intrigante foi perceber que a mulher do garçom procurava um meio de fugir da presença do cônjuge. Na oportunidade conveniente, a mulher retira-se carregando o menino enrolado em uma toalha.

A narradora-personagem paga a conta e segue sua trajetória melancólica quando é surpreendida pela esposa do garçom com o garoto ainda na toalha. A narradora-personagem, então, para o carro e desce para falar com a fugitiva; ela tenta se esquivar, porém, com a insistência da narradora, as duas anônimas travam um diálogo debaixo de um cajueiro, onde se inicia com uma sequência de interrogações proferidas pela narradora: “Mas o que houve? O que está acontecendo? Mas por que você fugiu de casa? O que foi mesmo que aconteceu? Me diga, minha senhora, o que lhe fizeram?” (FERNANDES, 2006, p. 348-349).

Respondendo aos questionamentos da narradora-personagem, relata que seu marido sempre foi uma boa pessoa “foi, minha filha, sempre me deu tudo que eu precisava. Nunca faltou nada em casa. Ele é maluco por criança [...]. Mas aí ele arrumou uma bandida e passou a ir toda noite pra casa dela” (FERNANDES, 2006, p. 349). Diante desse cenário, a mulher do garçom é trocada por outra mulher mais jovem e a partir daí sua realidade começa a mudar.

Violência direta

Continuando com os relatos da fugitiva sobre sua vivência, abre-se um espaço para Johan Galtung (*apud* PALHARES; SCHWARTZ, 2015) relatar sobre a violência direta (violência física), que geralmente envolve ao menos dois participantes: o agressor e a vítima. Confirmamos tal violência no discurso da vítima, quando decide procurar o marido e o encontra com a amante. Nesse momento, a consorte do garçom desabafa:

Ele veio tomado, veio para cima de mim, me deu um soco, disse que se eu tocasse o dedo nela ia me matar. [...] Ele é muito violento moça! Eu nunca pensava que ele fosse capaz de me bater. Mas me bateu muito, não pude fazer nada, ele ficou aí me ameaçando (FERNANDES, 2006, p. 349).

Diante do exposto diálogo, “veio para cima de mim, me deu um soco” (FERNANDES, 2006, p. 349), é notória a presença indesejada da violência direta. Ao

mesmo tempo em que ocorre a violência direta, a violência psicológica é manifestada quando o agressor humilha, insulta e ameaça matar a vítima.

Entretanto, à medida em que o enredo prossegue, percebe-se que a mãe não é a única vítima dessa violência. Na verdade, quem mais padece é a criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), legislação que dispõe não somente sobre direitos e deveres como também a proteção integral de crianças e adolescentes, assevera no art. 4º que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, etc.

Em função disso, a primeira violência que a criança sofre, de acordo com o conto em análise, é a negação do direito à alimentação: “começou a faltar comida em casa” (FERNANDES, 2006, p. 349). Em consequência disso, o direito à saúde também é violado: “o menino foi ficando fraco, doentinho” (FERNANDES, 2006, p.349) “pestanas se abrem um pouco” (FERNANDES, 2006, p. 348).

Outra violação, essa mais agravante, concerne ao direito à vida. Durante o diálogo, a narradora-personagem se volta para a criança perguntando o que ela sente, a mãe do menino começa a chorar e antes que começasse a se pronunciar, a narradora anônima toca no queixo e no rosto do infante e vê o ombro se mexer e as pestanas se abrirem, então continua com mais uma pergunta: “O que ele sente?” (FERNANDES, 2006, p. 348). A mãe do garoto cobre o peito do infante com a toalha, lança os olhares para o fundo do areal e responde falsamente: “Ele está morto”! (FERNANDES, 2006, p. 349). Então, a narradora toma o menino pelos braços e nota que ele não apresenta nenhum movimento, sobressaltada interroga quais procedimentos a mãe do falecido pretendia realizar.

A mãe da criança responde: “vou enterrar ele aqui” (FERNANDES, 2006, p. 350), e começa a cavar com as mãos a cova de seu filho. Com a respiração forte, enfia os dedos na areia, puxa-a com energia. A narradora-personagem se sensibilizando com aquela situação, se ajoelha no chão e ajuda sua companheira de martírios a cavar. Em pouco tempo, a cova está pronta; ela improvisa uma cruz e enterra seu filho debaixo do cajueiro.

Depois do enterro, a genitora pede carona à sua ajudante até a rodoviária. Ao chegar à estação, a genitora do falecido sai do transporte e agradece. Nesse instante, a narradora argumenta: “você esqueceu de me dizer, o menino morreu de quê?” (FERNANDES, 2006, p. 351). Ela fecha o rosto [...] e diz: “eu matei ele” (FERNANDES, 2006, p. 351). A gestante perplexa com a resposta interroga: “você matou o menino

como?” (FERNANDES, 2006, p. 351). A mãe do garoto respondendo bem baixinho fala: “enterrei ele vivo” (FERNANDES, 2006, p. 351).

Neste trecho, “enterrei ele vivo” o escritor apresenta um desfecho cruel que demanda sensação de incredibilidade, depois questionamento, “por quê?”. É uma situação que choca o leitor, uma vez que o instinto primitivo de uma mãe e até de um animal irracional é de proteção, portanto, quando esse processo natural se inverte, é inevitável esse choque. Dessa forma, podemos observar o quanto a violência é perigosa, capaz de construir um ciclo vicioso, visto que a mãe da criança foi vítima de violência e ela mesma se tornou uma agressora.

Violência doméstica

Como argumenta (ARENDR, 2004, p. 04): “a violência – distinta do poder, força ou vigor – necessita sempre de instrumentos”. Cláudia (2005) discursa que um dos tipos de violência doméstica consiste na instrumentalização dos filhos. Sob essas inserções, verificamos que a progenitora decide instrumentalizar o filho como uma arma para coagir o marido a sentir-se culpado pelo crime de filicídio. O assassinato, que nos é apresentado como um crime horrível, deveria permanecer como remorso constante na mente materna, porém, em poucos minutos do crime, o remorso já não é perceptível, a morte da criança parece superada. “[...] e, já sem nenhum sinal de dor na voz diz: “eu matei ele” (FERNANDES, 2006, p. 351).

A mãe do garoto aliada à vingança, raiva e ódio executa o filicídio. A conquista de sua vingança revela um potencial de violência barbárie em que considerou o corpo de seu filho, um corpo descartável, insignificante e desprezível, instrumento ideal para realização de sua vingança. Para Chauí (*apud* WALTZ; MOREIRA, 2020, p.15), “tratar o sujeito não como humano, e sim como coisa, é impingir-lhe violência”. Dessa forma, esse comportamento retrata uma realidade contemporânea, que está presente na ordem do dia, isto é, noticiadas em jornais, mídia, redes sociais e até nas ruas.

Penélope e Medeia: faces incorporadas nas personagens de Fernandes

A reação da assassina diante do conflito vivenciado, segundo Oliveira e Brandileone (2015), faz pensar em Medeia, uma das personagens mais terríveis e fascinantes da mitologia grega, que matou seus filhos para se vingar da traição do marido

Jasão. A narradora anônima, por sua vez, de acordo com as autoras citadas, parece assumir um outro modelo de mulher, mais semelhante a Penélope que, na mitologia grega, é esposa de Odisseu. Penélope aguardou muitos anos pelo retorno de seu marido, Ulisses, que partira para a Guerra de Tróia e, depois, para Odisseia. Enquanto ele se aventurava entre sereias e feiticeiras, ela o esperou, fielmente, ano após ano, sem qualquer notícia do esposo. Com o tempo, todos passaram a crer que Ulisses havia morrido e insistiram para que Penélope escolhesse outro consorte. Depois de criar vários empecilhos para se casar, Penélope disse que casaria com aquele que vencesse uma prova que apenas Ulisses seria capaz de vencer. Realmente, um pretendente conseguiu, e era o próprio Ulisses, que retornara, após vinte anos de ausência.

Dessa forma, Ribeiro (*apud* OLIVEIRA; BRANDILEONE, 2015, p. 03) relata que, embora a personagem de Fernandes, comparada a Penélope, tenha se apresentado de maneira frágil e revoltada, manteve “sua postura de mãe e esposa fiel [que] se acomoda segundo a ordem fixa do lar que segue os moldes consolidados pelo patriarcalismo”. “Sendo assim, se na mitologia Penélope tem seu amado de volta, perdoando-o e retomando sua vida de antes, o mesmo poderia se dar com a personagem de Fernandes” (OLIVEIRA; BRANDILEONE, 2015, p. 03). Várias passagens da narrativa expõem a narradora anônima sempre pronunciando em tom de lamento o nome de Marcos o que contrapõe sua anonimidade. Tal chamamento melancólico revela uma possível possibilidade de perdão.

Por fim, “Duas Margens” é um termo metafórico que faz alusão às duas personagens anônimas, como se cada uma delas fosse a própria beira de um rio. A metáfora das margens do rio pressupõe que as mulheres traídas são separadas e essa separação se caracteriza no posicionamento oposto que ambas tiveram nos desfechos de suas histórias, enquanto a narradora-personagem preserva a vida do filho intrauterino, a outra personagem, com o filho já fora do útero, decide interromper a vida do infante. Além da metáfora das margens, há outra relacionada ao rio que corre por entre essas margens. O rio pode se configurar na trajetória da narrativa marcada pela execução da infidelidade conjugal que permitiu que as personagens fossem inseridas à margem de um casamento feliz.

Considerações finais

Mediante o que foi exposto, verificamos que o referencial galtuniano e bourdieano possibilita realizar análises e representações de diversas formas de violências que permeiam nossa vivência, de modo a nos questionarmos: até onde elas vão, até que ponto sofrerão mutações capacitadas para degradar a raça humana? Nessa intenção, somos impulsionados a desempenhar a função de um arqueólogo: investigando, escavando e observando as marcas deixadas pela violência, com o objetivo de entender como ela foi executada e, por fim, traçar discussões, hipóteses, teorias e práticas solucionadoras ou apaziguadoras; pois não havendo nada em nossa biologia que determine que nascemos violentos, entende-se que este problema, enquanto construção cultural, precisa ser analisado com precisão e urgência.

Desse modo, Rinaldo de Fernandes se manifesta com um compromisso social em denunciar as mazelas que representam a realidade contemporânea, como também revelar as plurais formas que a violência pode se apresentar e ainda nos propor uma reflexão sobre o quanto a violência vem se banalizando em nossa sociedade. Nesse contexto, Oliveira e Brandileone (2015, p. 01) afirmam “a literatura nutre-se da vida real e de tudo que a compõe – desde seus aspectos mais nobres aos mais sórdidos”. Paralelo a isso, o autor através da sua escrita, explanou uma biografia da realidade vigente que optou em narrar os elementos nocivos que circulam as práticas recorrentes na sociedade atual. Logo, Fernandes (2006, p. 12) declara “a nossa pobreza pede soluções que não chegam. As nossas cidades choram cotidianamente os seus mortos. O escritor vai fazer o quê? Pintar as ruas de risos e rosas? A vida brasileira pede uma literatura assim”. Uma narrativa que expressa a releitura da realidade, descrevendo o comportamento que hoje prevalece na sociedade: a crueza humana e um caos assustador.

Dessa maneira, é notório o olhar preocupado do escritor em denunciar as ações desumanas que vêm banalizando a morte, como também a escassez de empatia no caráter humano (traição dupla: amiga e marido) e ainda o descaso do poder público em relação à segurança, assim como a ineficiência das leis protetivas, contribuindo para o aumento da criminalidade contra as mulheres. Sob esse viés, Fernandes também clama justiça às vozes silenciadas e martirizadas de milhares de crianças, apelando por mais visibilidade, por mais humanização, assim como por reformulações e aprimoramento das medidas protetivas, a fim de combater de forma eficaz os desafios que dificultam o exercício dos direitos à proteção de todos os cidadãos.

Em síntese, o escritor nos apresentou um cenário onde as emoções negativas (ódio, raiva e vingança) superaram a razão e o amor, revelando que o desequilíbrio

emocional pode resultar em tragédias desumanas. Por isso, torna-se fundamental a criação ou investimentos de políticas públicas voltadas para gestão das emoções, uma vez que “as emoções humanas [...] são ditas como naturais, e livrar o homem dessas emoções corresponderia a nada menos que desumanizá-lo ou mesmo castrá-lo” (ARENDDT, 2004, p. 40). Logo, gerir as próprias emoções não é uma capacidade inata, o que significa que ela deve ser aprendida.

Referências

ARAÚJO, Henrique. **Jusbrasil**, 2016. Disponível em: <<https://profhenrique.jusbrasil.com.br/artigos/343427118/meu-marido-me-traiu-posso-processa-lo.2016/>>. Acesso em: 24. Ago. 2021.

ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Trad. Maria Cláudia Drummond Trindade, 2004. Disponível em: <<http://pavio.net/download/textos/ARENDDT,%20Hannah.%20Da%20Viol%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 26. Dez. 2021.

CABRAL, Raquel. **A Linguagem como Instrumento de Violência Cultural**, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Acy-IEKwdn8&t=11s/>>. Acesso em: 10. Dez.2020.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em: 27. Dez. 2021

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CANGURU NEWS. **Veja as reações mais comuns dos filhos que têm trauma com o divórcio dos pais**, 2017. Disponível em: < <https://cangurunews.com.br/veja-as-reacoes-mais-comuns-dos-filhos-que-tem-trauma-com-o-divorcio-dos-pais/>>. Acesso em: 27. Dez. 2021

CASTRO, Claudia Maria Jesus. CAVALCANTE, Claudia Valente. JUBÉ, Milene de Oliveira Machado Ramos. Violência simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com escola contemporânea. In: I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar – 06, 07 e 08 de junho – Mineiros-GO, 2016. **Artigo**. Disponível em: <<https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/68/237>>. Acesso em: 27. Dez. 2021.

COMUNICAÇÃO-UNIFESP. **Um estupro a cada 11 minutos, 200**. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/dci/educacao-atual-entreteses/item/2590-um-estupro-a-cada-11-minutos>>. Acesso em: 15. Maio. 2021.

CRIATIVA PARAIBA. **Inventário**, 2016. Disponível em: <<https://www.paraibacriativa.com.br/artista/rinaldo-de-fernandes>>. Acesso em: 15. Mar. 2021.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1966.

FERNANDES, Rinaldo. **Contos Cruéis**: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. **Literatura, Violência e Ensino**: uma proposta de prática de leitura comparatista para o ensino médio. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen, 2015.

Instituto Maria da Penha. Tipos de violência, 2020. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/tipos-de-violencia-na-lei-maria-da-penha>>. Acesso em 5. Nov. 2021.

LEMOS, Carlos de Almeida. A imitação em Aristóteles. **Anais de Filosofia Clássica**, v. 3, n. 5, 2009, p. 84-90. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/16970/10328>>. Acesso em: 27. Dez. 2021.

LOPES, F. T. P. Os conceitos de paz e violência cultural: Contribuições e limites da obra de Johan Galtung para a análise de conflitos violentos. **Athenea Digital** - 13(2): 169-177, julho, 2013.
Disponível: <<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Tavares>>. Acesso em: 26. Dez. 2021.

MODESTO, Luiz Sérgio. Violência-Verbete. **Revista Brasileira de Direito Constitucional-RBDC**, n. 14, jul-dez, 2009, p. 337-342. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-14/RBDC-14-337-Violencia_Verbete_Luiz_Sergio_Modesto.pdf>. Acesso em: 27. Dez. 2021.

OLIVEIRA, Josiana Aparecida de; BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile. A representação da violência em “duas margens”, de Rinaldo de Fernandes, e em “cabeça”, de Luiz vilela. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UENP, V, 2015, Cornélio Procópio. **Artigo**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/amp/15520688-A-representacao-da-violencia-em-duas-margens-de-rinaldo-de-fernandes-e-em-cabeca-deluiz-vilela.html>>. Acesso em: 26. Dez. 2021.

PALHARES, M. F. S; SCHWARTZ, G. M. **Violência**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

PUBLISHNEWS. **Apontado como ‘mestre do conto’, Rinaldo de Fernandes tem seus escritos reunidos em lançamento da Novo Século**. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2016/02/16/apontado-como-mestre-do-conto>>

rinaldo-de-fernandes-tem-seus-escritos-reunidos-em-lanamento-da-novo-sculo>. Acesso em: 27. Dez. 2021.

RIMAS, Rachel. Gravidez conturbada, Ciências Hoje Online, 2007. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/gravidez-conturbada/>>. Acesso em: 26. Ago. 2021.

SANTOS; S. M. P dos, et al. **História e ficção: a discursividade feminina em narrativas** Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

SEGATTI, Mary. **Saúde Emocional**, 2019. Disponível em: <<https://umuaroma.portaldacidade.com/noticias/papo-de-especialista/psicologa-explica-como-a-separacao-dos-pais-afeta-os-filhos-em-cada-fase-da-vida-0009>>. Acesso em: 26. Ago. 2021

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

WALTY, I. L. C; MOREIRA, T. T. **Nas trilhas da violência encenada**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Fernanda da Maia Castelo Branco
Solange Santana Guimarães Morais

Introdução

Percebe-se que no mundo atual, o ato de ler está cada vez mais distante da realidade do aluno. Apesar de hoje o estudante ter acesso a textos tanto na escola quanto na própria internet, os obstáculos encontrados quanto ao incentivo à leitura dentro e fora do âmbito escolar geram dificuldades marcantes no perfil de leitores no ensino escolar, principalmente no ensino fundamental, em que os alunos já deveriam chegar com uma carga leitora base das séries iniciais.

Vê-se então a necessidade do resgate à leitura no universo escolar e incentivo dela fora deste ambiente. A leitura deve ser apresentada às crianças como uma atividade prazerosa que contribuirá em seu processo de formação leitora, além de promover cidadania e inclusão social. Segundo Santos (2019, p. 44), “a educação que se espera é uma educação autônoma, consciente e libertadora, na qual os/as educandos/as sejam de fato sujeitos pensantes, ativamente participantes desse processo”.

Sabe-se que o ato de ler depende do envolvimento do aluno, e a chave para formar leitores competentes é o professor. Professor e escola juntos são capazes de promover leitura no ambiente escolar, despertar nos alunos o gosto de ler e fazê-los reconhecer a importância que esta habilidade tem no caminho que eles vão percorrer até alcançar as competências indispensáveis para garantir-lhes qualidade de vida.

Assim, verifica-se que o hábito de ler deve estar presente na vida do aluno na escola, independente da disciplina. Entretanto, a leitura tem papel crucial na disciplina Língua Portuguesa, pois formando leitores competentes, formam-se alunos com domínio da língua oral, escrita, além de cidadãos críticos e pensantes. Por isso, o papel do professor mediador de leitura é tão necessário desde as séries iniciais, pois quanto antes o aluno tiver contato com o literário, mais carga leitora ele adquirirá na sua vida escolar e, conseqüentemente, fora dela.

Quanto a isso, posso dizer que a presença da leitura desde cedo em minha vida fez diferença na minha formação leitora. Desde pequena, minha mãe, apesar do pouco

estudo que tinha, me incentivou a trilhar esse caminho através dos contos maravilhosos. Mas lembro-me bem de como minha professora de Língua Portuguesa no sétimo ano foi fundamental nesse processo. Com o passar do tempo, passei a escolher meus próprios caminhos na leitura e pude notar como o gosto pela leitura pode ser beneficentemente contagioso, pois, a partir do meu apetite leitor, despertei o interesse de minha mãe em voltar a ler. Posso dizer que a leitura guiou os meus passos até a minha formação acadêmica, em que, depois de um longo período de hibernação, despertei novamente nesse mundo da leitura e mais uma vez uma professora me motivou a isso. Através de uma disciplina de Literatura Infantil e de projetos pedagógicos relacionados à leitura, no qual participei durante minha vida acadêmica pude perceber que a leitura ainda não é para todos e de como esse processo de formação leitora está em desuso na educação básica.

Além da minha formação leitora, é necessário ressaltar que a minha experiência como professora da disciplina Língua Portuguesa, na rede pública de ensino fundamental, também fomentou essa pesquisa, visto que, na prática de ensino em sala de aula, pude observar a inexperiência leitora dos alunos que muitas vezes chegam ao ensino fundamental maior sem a carga leitora esperada ou até mesmo com índices de analfabetismo. Essa observância em sala de aula me fez refletir sobre o porquê de as crianças/adolescentes ingressarem no ensino fundamental II sem o letramento literário necessário e de acordo com sua faixa etária. Cabe perguntar: por que a leitura literária está cada vez mais escassa? O professor está preparado para formar novos leitores? A escola transforma a leitura em função didático-pedagógica?

Este trabalho pretende, através da revisão bibliográfica de Cosson (2011), Lajolo (2001), Silva (2003), Solé (1998), Zilberman (2003), dentre outros, aprofundar os conhecimentos sobre letramento literário e formação de leitores, e, a partir do método de pesquisa indutivo-qualitativo, provocar reflexões/discussões sobre as dificuldades e desafios do ensino de literatura e formação de leitores no ensino fundamental II. Por fim, contribuir com sugestões de propostas metodológicas ao ensino de literatura e na formação contínua do professor e conseqüentemente do aluno leitor.

Concepções de Leitura e Letramento

A leitura está presente desde os nossos primeiros meses de vida, quando ainda não temos consciência do ato de ler em si, mas já fazemos nossa própria leitura de mundo, da vida que nos cerca, e, a partir disso, começamos a formar nossa consciência

de mundo, que será mais estimulada nos primeiros anos escolares quando passamos a ter contato com a palavra escrita. Com esse novo mundo das palavras, a criança interage com a literatura infantil, esta, por sua vez, atua na formação da criança. Para Lajolo: “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto” (1982, p. 59). Para a autora, a leitura constitui-se uma atividade mais complexa que envolve questões cognitivas, psíquicas, sociais e culturais. A leitura está ligada à escrita, outra forma de representar ideias, portanto seu caráter educativo, além de encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação cultural do indivíduo.

Muito se fala em letramento e literatura, mas afinal o que se entende por letramento literário? Apesar de o termo letramento ligar-se ao conceito de alfabetização, os dois exercem funções diferentes, porém interdependentes para a formação do aluno leitor competente. Enquanto a alfabetização deve desenvolver as habilidades de leitura e escrita, ou seja, o código linguístico, o letramento tem a função social de colocar em prática a compreensão linguística adquirida no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Como afirma Diogo; Gorette (2011, p. 7):

Logo, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno.

Por isso é tão importante à conscientização dos professores quanto à relevância do letramento literário e ensino de literatura na formação do aluno na educação básica desde os anos iniciais. Quanto antes a literatura fizer parte dessas fases de aprendizado da leitura, mas cedo as competências leitoras serão alcançadas e utilizadas na vida do aluno leitor.

De acordo com Solé (1998), a compreensão leitora é construída através da interação entre leitor e texto: “Isto é, para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele” (SOLÉ, 1998, p.71). Ou seja, o papel das estratégias na leitura é auxiliar a compreensão do aluno. É fazer com que ele realize inferências através de seu conhecimento prévio ao ler e interpretar um texto, como também identificar as coisas que não entendeu e ser capaz de esclarecê-las.

Isabel Solé (1998), ao debater as estratégias de leitura, aponta que para garantir uma aprendizagem significativa, a motivação leitora, ou seja, os objetivos e intenções ao

ler determinado texto são fatores determinantes ao utilizar estratégias de leitura responsáveis pela compreensão leitora. A leitura pode ter várias finalidades e dependendo da significação dela para o leitor, mais interativa e autônoma será sua postura quanto aquele texto. Por isso a presença do professor é tão importante nesse processo, pois ele será o responsável em gerar interesse dos alunos pela leitura, levando em conta os vários processos envolvidos na formação do leitor competente e incentivando o gosto pela leitura através de suas próprias experiências leitoras.

Mediar leitura e formar leitores autônomos não é uma tarefa fácil, exige que o professor seja um leitor proficiente, o que muitas vezes não ocorre na realidade em sala de aula. Esse desafio exige grandes mudanças na educação básica, que, em teoria, possui as melhores técnicas e planos de ações, mas que, na prática em sala de aula, não supre a heterogeneidade escolar.

Ensino de Literatura e Escola

Vê-se que a leitura está presente na vida do sujeito de forma superficial, porém, na sala de aula ela assume o papel de construtora de indivíduos pensantes e críticos. Para que isso ocorra, os discentes devem reconhecer as atitudes leitoras existentes, aprender a diferenciá-las e explorá-las. De acordo com Vera Maria Tietzmann Silva (2009), no ato de ler ocorre leitura mecânica, aquela que consiste em decifrar os códigos e sinais de um texto. Diferente desta, a leitura de mundo, adquirida logo após o nascimento, possibilita associar a leitura feita às experiências de vida. Como diria Paulo Freire (1989) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a construção do conhecimento tem por base situações reais vividas pelo leitor e essa leitura de mundo deve ser realizada de forma mais rigorosa e atenciosa, pois juntando esses dois tipos de leitura, constrói-se a leitura crítica, esta, por sua vez, é capaz de formar leitores questionadores que assumem uma postura avaliativa e elaboram suas próprias conclusões sobre o que foi lido. Para que o aluno adquira habilidades de leitura, a Literatura é fundamental neste processo, como ressalta Lajolo (2001, p. 35):

A literatura pode ser entendida como uma situação especial de uso da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser.

A literatura está presente na humanidade desde as primeiras produções culturais, que partem desde histórias contadas oralmente sobre nossa existência e nossos costumes, até se formar a sociedade que vivemos hoje, e serem documentadas, ganhando assim a condição de arte perante os homens. Mas, voltando para a importância da literatura na formação de leitores, por ela estar presente desde sempre no desenvolvimento humano, sua participação na construção de leitores críticos é indispensável. As obras infantis e juvenis interagem melhor com os jovens leitores e facilita o trabalho de educar e criar cidadãos, razão porque a Literatura infantojuvenil alcançou um patamar de importância na formação cultural do indivíduo.

Logo, a Literatura é parte imprescindível do processo de formação dos indivíduos. Durante esse processo, as interações culturais e humanas aliam-se à Literatura, tornando-se alicerces para a formação ética e moral da personalidade das crianças. Contudo, reconhecer a Literatura apenas como um componente curricular é reduzir seu potencial, ou seja, formar cidadãos requer de quem ensina muito mais do que falar ou discursar sobre um determinado tema, deve-se mostrar, através das interações vividas pelas crianças com o mundo, situações concretas que a faça reconhecer valores éticos, morais e, principalmente, de cidadania. Só assim estaremos formando não apenas leitores críticos, mas principalmente o caráter de um cidadão.

Existem vários tipos de Literatura e independentemente de quais sejam, Zilberman (2003, p. 25) afirma que “preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto comum: sua natureza formativa”, e para isso, o espaço escolar e o educador devem estar preparados para trabalhá-la em sala de aula.

A literatura possui grande relevância no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela deve estar presente nas mais diversas áreas do conhecimento e não apenas aliada à disciplina Língua Portuguesa. Sabe-se que a BNCC (Brasil, 2018) é um documento regulamentado e atualizado que estabelece objetivos de aprendizagem definidos por meio de competências e habilidades a serem alcançadas na educação básica. Apesar de a literatura não estar definida como um componente curricular específico, ela ganha visibilidade na terceira competência (valorizar repertório cultural), que relaciona a escola como espaço propício a manifestações artístico-culturais. Levando em conta o ensino de literatura no ensino fundamental e, sobretudo, dentro do componente curricular “Língua Portuguesa”, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 65) diz o seguinte:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Observa-se que, em teoria, a BNCC (2018) abre espaço para a prática e desenvolvimento da leitura de textos literários na escola, o que é um grande avanço, levando em consideração o espaço que a literatura vem ocupando e sendo definida como formadora de “leitores fruidores”:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de um leitor fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 138).

Ou seja, a base afirma a importância da formação de leitores em todas as fases da educação básica, e no ensino fundamental, ela evidencia a fruição leitora, prática essa cada vez mais defasada em sala de aula. Tem-se como resultado disso alunos incapazes de interpretar, relacionar as diversas áreas do conhecimento, desenvolver o pensamento crítico e autônomo, além das habilidades esperadas de acordo com a idade e realidade do mundo atual.

A Literatura, atualmente, é reconhecida por sua atuação dinâmica e ativa ao se comunicar com seu destinatário e deve fazer parte do cotidiano do educando em sala de aula, afinal não se aprende a compreender um texto trabalhando apenas gramática. A função do professor não é apenas ensinar as características de cada obra resumidamente, mas sim explorar todas as suas dimensões para expandir a visão do aluno, mostrando as múltiplas visões que um único texto literário pode apresentar.

O professor que fizer uso de obras literárias em sala de aula estará abandonando de vez, como diria Ezequiel Silva (2003a), a “didatização da literatura” e com isso abrindo novos caminhos para a leitura na escola, pois a literatura não deve ser um objeto de estudo, mas sim objeto do prazer que uma leitura pode proporcionar, e, conseqüentemente do aprendizado a ser construído naturalmente. Entretanto, segundo Martins (1994, p. 23):

Muitos educadores não conseguem superar a prática formalista e mecânica enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e

supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como, e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

O que se pode perceber na afirmação de Martins (1994) é que a leitura não é levada a sério nem por um número expressivo de educadores e muito menos por alguns educandos. O professor ensina a leitura como algo superficial, fazendo-o compreender o ato de ler apenas como um gesto mecânico de decifrar sinais, porém ao necessitar fazer uma leitura mais minuciosa de um texto, o educando se sente desligado ou isolado daquele tipo de comunicação. Como já foi dito, a leitura vai além da simples decifração das palavras em um texto, uma vez que não está relacionada somente com as palavras em si, afinal imagens, sons, gestos, memória, cultura, a falta de consciência da linguagem confere tal complexidade ao texto literário. Bem como desafios aos leitores que leem e não compreendem, fato que caracteriza práticas leitoras esvaziadas de sentidos. Razão porque a leitura na escola tem sido apenas objeto de ensino, mas ela precisa ser também um objeto de aprendizagem.

Letramento literário e a formação de novos leitores no ensino fundamental

Quando se fala em leitura e letramento literário, surgem alguns questionamentos quanto ao “ensino de literatura”. Sabe-se que é possível ensinar a ler, mas seria possível ensinar Literatura?

A professora Maria de Fátima Cruvinel diz que “apesar de se configurar como parte integrante da disciplina Língua Portuguesa, o gênero literário não se subverte ao discurso pedagógico, portanto não pode ser tomado como conteúdo programático a ser ensinado...” (CRUVINEL, 2008 apud SILVA, V., 2009, p. 29). Entende-se que a Literatura não é ensinada, mas sim utilizada na prática de ensino, tendo como finalidade desenvolver habilidades de leitura e formar leitores competentes.

Em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, o autor Rildo Cosson escreve para professores com a intenção de promover o letramento literário no que se refere ao processo de escolarização da literatura. Quanto a isso, ele diz que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como

fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2011, p. 23).

Para Cosson (2011), apesar de a literatura nos proporcionar ver o mundo a partir de nossas próprias impressões, o texto literário não deve ser utilizado apenas para uma “simples leitura” como vem ocorrendo no ensino fundamental, mas sim reformular o uso do texto literário em sala de aula para que assim a leitura literária alcance seu papel social, ou seja, a literatura escolarizada atual não vem atingindo seu real objetivo, o de reconstruir sentidos através da linguagem capazes de humanizar.

Na concepção de Cosson (2011), através da linguagem literária somos capazes de interagir com a nossa realidade e a realidade do outro. Entretanto, será que a educação básica está atingindo as competências e habilidades cabíveis a ela?

A escala de proficiência desenvolvida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2019, indica que os estudantes provavelmente são incapazes até mesmo de: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificar o tema de um texto; localizar elementos como o personagem principal; estabelecer relação entre partes do texto como personagem, ação, tempo e lugar. Por isso se faz necessário reformular as práticas de ensino e estratégias para o letramento literário na educação básica, para que o nível se eleve e possamos garantir realmente uma educação básica completa e de qualidade.

Rildon Cosson, na tentativa de sistematizar o ensino de literatura, propôs em sua obra destinada a professores um método de Sequência Básica e Sequência Expandida. Sobre isso, ele diz:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2011, p. 12).

Cosson (2011) mais uma vez fala sobre o poder humanizador da literatura e de como as práticas de letramento estão defasadas. Para formar uma comunidade de leitores com senso crítico, novas metodologias devem ser aplicadas, métodos estes que devem levar em conta as necessidades do discente. Ou seja, para que as práticas de letramento

literário em sala de aula sejam significativas e atinjam os resultados esperados, elas precisam ocorrer de modo didático e sistematizado nas instituições de ensino. Isso não quer dizer que existirá um método específico que garantirá o letramento, mas sim planejar práticas educativas que desenvolvam conhecimento do aluno a partir do conhecimento que ele já possui. É o professor, a partir dessas novas metodologias, que mediará o processo de desenvolvimento crítico e das potencialidades do educando, respeitando seus limites, individualidade e criatividade.

Quanto à Sequência básica proposta por Cosson, ela está dividida em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Segue abaixo um resumo dessa sequência didática:

Quadro 1 – Sequência Básica

Motivação	Preparar o aluno para o texto. É conduzi-lo de forma lúdica a adentrar na temática do texto, gerando interesse a realizar a leitura proposta.
Introdução	Apresentar o autor e obra em questão.
Leitura	Fazer a leitura do texto. O professor deve acompanhar essa leitura, auxiliando o aluno no entendimento. O autor chama esse momento de “intervalos”, onde o professor pode mediar a leitura, sanando possíveis dúvidas que possam desencadear um desinteresse na leitura.
Interpretação	Construir o sentido do texto. Dividida em dois momentos: o interior, no qual o leitor decifra o texto e o exterior, em que o leitor externaliza sua compreensão do texto lido.

Fonte: Cosson, 2011.

Vê-se que, a partir dessa sequência, voltada para o ensino fundamental, o professor capacita o aluno a decodificar, interpretar e construir o sentido do texto, ou seja, competências que serão exigidas do aluno, na próxima etapa educacional, o ensino médio. Apesar do passo a passo da sequência, a prática do letramento fica na responsabilidade do professor. É ele, que a partir da tipologia textual e do público alvo, irá planejar o melhor caminho para essa capacitação.

Através dessas propostas didáticas, Rildo Cosson mostra que é possível o professor sistematizar o ensino de literatura sem didatizá-lo às práticas de ensino gramatical. Sua obra enfatiza a importância de se trabalhar o texto por inteiro e não apenas partes dele. O professor, como mediador desse processo de formação leitora, deve estar disposto a ir além do livro didático. A escola deve ser um espaço formador de cidadãos leitores, críticos, capazes de expandir esses conhecimentos para sua vida em

sociedade. Por isso, a necessidade de se letrar o aluno através da literatura desde o início da educação básica. Propiciar o letramento de acordo com a faixa etária e etapa correta permite aos alunos chegar ao ensino médio com as competências adequadas e necessárias a um leitor autônomo.

Não se pode falar de letramento literário sem falar das literaturas infantis e juvenis. O que seria de nós leitores sem os contos maravilhosos na infância, como *Peter Pan* que nos mostrava a importância de sonhar, de brincar, da amizade, da lealdade da coragem. É preciso não deixar de mencionar Monteiro Lobato que, através do *Sítio do Pica Pau Amarelo* com seus personagens e aventuras, nos fez conhecer mais sobre nosso folclore, e também de culturas de outros países através do mundo fantástico e lúdico. O que seria de nós sem Ziraldo e seu menino maluquinho que nos mostrava a importância de ser feliz na infância. E *O Pequeno Príncipe* do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, que nos traz tantos ensinamentos através de sua linguagem poética e filosófica? E a Alice e suas aventuras no país das maravilhas, que nos desperta a imaginação e a curiosidade?

Trazendo para as literaturas mais atuais, o que seria de nós leitores sem Harry Potter que, através do mundo da magia, nos ensina valores como amizade, amor, justiça e coragem? Sem falar na literatura contemporânea nacional, como as poesias de Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, a atemporal narrativa de Clarice Lispector, os contos e crônicas de Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Marta Medeiros e muitos outros.

Enfim, todas estas e muitas outras literaturas fizeram e fazem parte da nossa vida e da nossa formação humana. Muitos podem até não ter conhecido as obras através da leitura, mas a arte literária se faz presente na nossa realidade. Trazê-la para a sala de aula é aproximá-la do dia a dia das nossas crianças e adolescentes, é oportunizá-las a fruição artística e cultural do nosso país e também do mundo.

Proposta pedagógica de leitura

Sabendo das imensas dificuldades encontradas pelos professores atuantes da disciplina Língua Portuguesa em mediar a prática de leitura em sala de aula e tendo como modelo a sequência básica de Rildo Cosson relacionado ao ensino de literatura em sala de aula, propõe-se a seguir algumas estratégias metodológicas para o letramento literário com alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Primeiramente, devemos ressaltar que, para dinamizar a leitura, além de o professor reconhecê-la com prática criativa, ele deve participar desse processo em sala de aula, por isso é tão importante que o docente seja um leitor e que interaja com as leituras apresentadas a seus alunos, a fim de que os discentes sintam-se à vontade ao ler e, principalmente, livres para dar significados à leitura de um texto. Então, espera-se que o professor, antes de preparar uma proposta pedagógica literária, conheça a obra a ser trabalhada com os alunos, visto que:

[...] atualmente, um dos mais graves problemas da educação brasileira é o fato de boa parcela de professores – de todos os níveis de ensino, da escola infantil à universidade – se meter a ensinar aquilo que não sabe; ou pior, deixar que os livros didáticos, os manuais, os *vídeos*, os programas ou *softwares* de computador ensinem em seu lugar, tornando-se, esses pseudoprofessores, meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo (o processo de ensino) do qual tinham que ser sujeitos (SILVA, 2004, p. 26).

O que o autor aponta é que os educadores, além de estarem em constante formação, precisam compreender que no processo de ensino e aprendizagem deve-se, antes de ensinar, aprender o que pretende ensinar e isso acontece também com a leitura. Antes de trabalhar com a leitura, principalmente de obras literárias, o professor deve conhecer a obra, não só o gênero textual a que ela pertence, mas a obra em si e ter sua opinião formada sobre ela.

Sendo a leitura uma prática social, através dessa mediação, o educador deve apresentar os gêneros literários aos seus educandos, pois o discurso literário auxilia a compreender a função social e faz com que o indivíduo leitor se reconheça como parte integrante da história de uma sociedade. Ou seja, hoje, a literatura não deve ser mais uma prática optativa em sala de aula, mas sim necessária na construção do aluno em leitor e, conseqüentemente, um indivíduo autônomo e livre.

Por isso é de suma importância não só a constante formação do educador, mas a sua conscientização quanto à necessidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, de agregar valor aos seus métodos de ensino. Para isso, a organização metodológica, como as sequências didáticas são de grande valia rumo aos novos tempos de ensino, pois auxiliam os professores, que muitas vezes têm dificuldades em organizar seu trabalho com o currículo escolar. Quanto ao trabalho com os gêneros textuais, as sequências didáticas ajudam o professor, enquanto mediador de leitura, a garantir a seus alunos o domínio de um gênero textual de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

A primeira etapa da sequência básica de Cosson nomeia-se Motivação, ou seja, o professor deverá conduzir o aluno a ter interesse pela leitura e sua temática, de uma forma lúdica. Para que isso aconteça, é necessário, antes de tudo, que o professor conheça o gênero textual a ser trabalhado. A proposta a seguir é destinada ao 9º do ensino fundamental e o gênero textual sugerido é a crônica. Então, caro professor, se ainda não conhece o gênero crônica, existem muitos materiais disponíveis para auxiliá-lo, entre eles, o Caderno Docente, disponível no portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro.

Logo após conhecer o gênero crônica e suas características, o docente pode passar para a primeira etapa da sequência:

Quadro 2 – Sequência didática básica: A crônica como estratégia de leitura – 1º etapa

Componente: Língua Portuguesa

Competência específica: 3 – Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Gênero Textual Crônica – 9º ano do ensino fundamental

Objetos de Conhecimento:

Estabelecer contato com o gênero crônica.

Colocar em prática as habilidades de leitura através do gênero literário.

Habilidades BNCC: EF89LP33 - Ler, de forma autônoma, e compreender selecionando procedimentos e estratégias de leitura, adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes - romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

1º ETAPA – A LEITURA COMO PROVOCAÇÃO

1º momento: Para motivar a leitura, primeiramente o professor deve conhecer o texto a ser compartilhado com os alunos. Para isso, antes da aula, escolha uma crônica e faça a leitura prévia. Sugestão: A última crônica, de Fernando Sabino.

2º momento: Em sala de aula, organize as carteiras em um semicírculo e faça a leitura compartilhada do texto escolhido. Faça a leitura do título e do autor do texto para os alunos, posteriormente questione-os:

O que o título sugere? Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica?

Que situação vocês acham que essa crônica vai retratar?

3º momento: Fazer a entonação e atuação necessária para captar a atenção dos alunos ouvintes. Sugestão: Usar um fundo musical na hora da leitura.

Fonte: Programa escrevendo o futuro, 2021.

Na primeira etapa da sequência didática: A crônica como estratégia de leitura, o aluno deve ser provocado pelo professor durante a leitura, desde a entonação até ao interesse pelo assunto do texto lido. Vejamos abaixo, um trecho de *A última crônica* de Fernando Sabino:

“A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um [...]” (SABINO, 1986, p. 206-208).

Ao fazer a primeira leitura do texto e indagar aos alunos se o título sugere o assunto da crônica, o professor pode ressaltar que uma das características do gênero crônica é o cotidiano, que o autor precisa ser um grande observador do espaço e pessoas ao seu redor, que ele leva em conta situações triviais do dia a dia e que consegue enxergar beleza, humor, ironia em circunstâncias que muitas vezes passam despercebidas ao nosso olhar destreinado. Nesse trecho inicial da crônica, o autor, enquanto narrador personagem e observador, procura inspiração para escrever sua última crônica, descrevendo lugares em que acontecem os fatos narrados, demonstrando, assim, ser uma crônica narrativa.

Quadro 3 – Sequência didática básica: A crônica como estratégia de leitura – 2º etapa

2º ETAPA – CONHECENDO AUTOR E OBRA

1º momento: Indague se os alunos já conheciam o autor e a obra lida. Após ouvi-los, apresente uma breve biografia sobre o autor.

2º momento: Explore com os alunos se o título da crônica chamou a atenção deles. Peça que eles justifiquem suas respostas.

Fonte: Programa escrevendo o futuro, 2021.

Na segunda etapa, os alunos devem conhecer o autor e obra em questão. Para isso, o professor, após apresentar uma breve biografia sobre o autor, solicita aos alunos que façam uma pesquisa sobre Fernando Sabino, e posteriormente montem um mapa mental⁶ sobre a vida e obra deste autor.

⁶ Mapa mental é um diagrama que se elabora para representar ideias, tarefas ou outros conceitos que se encontram relacionados com uma palavra-chave ou uma ideia central, e cujas informações relacionadas em si são irradiadas (em seu redor).

Quadro 4 – Sequência didática básica: A crônica como estratégia de leitura – 3º etapa

3º ETAPA – LEITURA

1º momento: Peça aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto. O professor, nessa etapa, pode mediar a leitura a fim de sanar possíveis dúvidas, guiando os alunos ao entendimento, visto que ouvir textos lidos em voz alta não substitui a leitura individual do aluno, pois são formas diferentes de conhecer um mesmo texto.

Fonte: Programa escrevendo o futuro, 2021.

Na terceira etapa, o professor, após a leitura silenciosa dos alunos, fazer uma leitura compartilhada intercalada entre eles, a fim de avaliar e auxiliar a leitura em voz alta, quanto à entonação e pronúncia. Ao finalizar a leitura compartilhada, o professor pode fazer uso de uma mídia digital como, por exemplo, a exibição do curta-metragem: A última crônica⁷. Posteriormente, o professor pode fazer comentários pertinentes ao texto e ou vídeo que podem ter passado despercebidas durante a construção de sentidos feita pelos alunos. Veja o seguinte trecho, por exemplo:

[...] Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali [...] (SABINO, 1986, p. 206-208).

Nesse trecho, o professor pode explorar com os alunos, temáticas como pobreza, diferenças de classes sociais e outras problemáticas, fazendo-os a construir muitos outros significados para o texto lido. O professor poderá levantar os seguintes questionamentos: O que representa o pai contar o dinheiro discretamente no bolso? Por que ele comprou apenas um pedaço de bolo? Por que a mãe aguardava a aprovação do garçom? Ela estava confortável naquele ambiente?

Quadro 5 – Sequência didática básica: A crônica como estratégia de leitura – 4º etapa

4º ETAPA – CONSTRUINDO SENTIDOS

1º momento: Não é novidade que o hábito de leitura ajuda na construção textual, partindo desse pressuposto, solicite aos alunos que respondam através da escrita, as seguintes perguntas sobre o texto lido:

O que você achou da crônica? / Você já viveu uma situação como a descrita na crônica?/

Você já comemorou seu aniversário ou de alguém de forma diferente do tradicional bolo com

⁷ Curta-metragem: A última crônica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bw0K2ISQ63I>

velinhas? Como foi? / Há algo que ficou difícil de entender no texto?

(Esses questionamentos farão com que os alunos interiorizem o texto, e decifrem as informações necessárias contidas nele).

2º momento: Convide os alunos a externalizar suas opiniões sobre o questionário anterior.

3º momento: Após ouvir as opiniões dos alunos, promova um momento de reflexão em que eles deverão escolher uma parte do texto que mais mexeu com a emoção deles. Em seguida, peça que eles se dividam em grupos e compartilhem com os colegas esse momento.

Fonte: Programa escrevendo o futuro, 2021.

Na 4ª etapa, após o aluno construir o sentido do texto internamente, o educando deve exteriorizar sua compreensão. Nessa etapa o professor pode fomentar discussões sobre certas temáticas através da fala dos alunos. No último trecho da crônica, temos:

[...] Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso (SABINO, 1986, p. 206-208).

Nessa parte final da crônica, o professor, em comunhão com os alunos, pode debater sobre as visões que podemos ter de uma mesma situação, de como o simples pode ser belo e de como deixamos passar pequenas felicidades diárias por termos perspectivas e condições sociais diferentes. Uma sugestão seria abordar a temática Felicidade nas coisas simples da vida, através de uma leitura complementar, como, por exemplo, a crônica: Pequenas felicidades da autora Martha Medeiros. Ao fazer essa relação textual e após explorar a temática felicidade aliada ao simples e belo, o professor pode solicitar que os alunos criem um texto com as suas próprias pequenas felicidades cotidianas.

Há muitas temáticas e significações que podem ser exploradas e construídas através deste texto. O professor ainda pode trabalhar a intertextualidade presente na última frase “Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso” (SABINO, 1986, p. 206-208) que faz alusão ao poema de Manuel Bandeira, *O último poema* e a partir disso já iniciar o trabalho com um novo gênero textual.

Espera-se que, com esta sugestão de proposta metodológica, o professor consiga enveredar seu próprio caminho enquanto mediador da formação leitora. Que o professor,

durante esse processo, persista no novo e não abandone a sua própria prática leitora, pois a carga leitora do professor faz toda diferença no letramento literário do aluno.

Considerações Finais

Com base nas reflexões feitas neste trabalho sobre literatura, letramento e formação de leitores, percebe-se que o ensino de literatura tem sido realizado com certa frequência de forma inadequada no ensino fundamental da rede pública de ensino, destituída de seu caráter estético e prazeroso. Por ser o ensino de Literatura aliado à disciplina Língua Portuguesa, delega-se a ela apenas a função de transmitir saberes e auxiliar na fixação de conteúdos. A Literatura, em grande parte das vezes, em sala de aula não passa de fragmentos de obras literárias inseridos no livro didático. Situação essa que traz prejuízos para a educação brasileira, pois a prática de leitura em sala de aula é de fundamental importância na formação do educando e aperfeiçoamento do professor enquanto leitor e mediador de leitura, sendo que, para formar leitores, além de ser um leitor ativo, o professor precisa estar em contínua formação, e sempre atualizado quanto às práticas pedagógicas e estratégias de leitura para assim formar novos leitores críticos.

Sabe-se que há muitos percalços no caminho da mediação leitora no ambiente escolar público, entretanto, ainda temos muito que percorrer nesse trajeto de formação leitora. As teorias estão cada vez melhores, porém na prática ainda se encontra muito distante da realidade da educação básica de ensino; nesse quesito, não podemos colocar toda a responsabilidade nos ombros dos professores, pois os novos docentes, ou seja, aqueles que adquiriram consciência formativa enquanto mediadores da formação humana estão cada vez mais atualizados na era digital e na formação continuada, cheios de ideias que infelizmente acabam não sendo concretizadas por falta de apoio entre escola-professor-aluno.

Vê-se que, na prática, ainda há uma infinidade de obstáculos rumo à formação leitora tanto do aluno quanto de nós professores em constante formação e atualização de nossos saberes e práticas docentes. É preciso ressignificar o ensino de literatura em sala de aula; para tanto, é fundamental que professores e escola trabalhem juntos na formação do aluno leitor. Uma vez que, através da construção da identidade leitora, formam-se sujeitos críticos, donos de si e capazes de viver em harmonia em uma sociedade multicultural como a nossa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 09 de dezembro, 2020.

INEP divulga resultados do Saeb 2019. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). 16 de set. de 2020. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/16-09-2020-09-24-inep-divulga-resultados-do-saeb-2019>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

DIOGO, Emilli Moreira; GORETTE, Milena da Silva. **Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, n° 10. 2011, Curitiba, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Curitiba, 2011, p.7.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p.43.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e Leitura**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
_____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAPA MENTAL. **Conceito**. Disponível em: <https://conceito.de/mapa-mental>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

MICHAELLIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda. 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 09 de dezembro de 2020.

OLIMPÍADAS DE LINGUA PORTUGUESA. **Caderno docente: a ocasião faz o escritor**. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

SABINO, Fernando. **As melhores crônicas de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1986, pág. 206.

SANTOS, Gildeane Zacarias do. **(Re) elaboração de estratégias de práticas de leitura de textos literários no ensino fundamental II**. In: AMARILHA, Marly; TAVARES, Diva Sueli Silva; FREITAS, Alessandra Cardozo de. Educação e leitura: formar leitores, formando-se. – Natal: EDUFRN, 2019, p. 43 – 52:1 PDF.

SCHLATTER, Margarete; LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos.** – São Paulo, Cenpec. 6º edição, 2019. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html. Acesso em: 28 de junho de 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Ensino-aprendizagem e leitura: Desafios ao trabalho docente.** In: SOUZA, Renata Junqueira de. Caminhos para a formação do leitor. – 1. ed. – São Paulo: DCL, 2004.

_____. **Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor.** – Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura;** trad. Cláudia Schilling – 6º. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

PIRATAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA PROPOSTA DE LEITURA

Glaucia Mendes da Silva Costa
Francisca Maria Figueiredo Lima

Considerações Iniciais

Falar de piratas exige voltar no tempo, especialmente no período das grandes navegações, faz lembrar a coragem de homens desbravadores do mar que tinham o perigo como um ingrediente para uma vida cheia de aventuras e impressionantes histórias. Essas histórias serviram para moldar o arquétipo desse personagem, que é baseado na dos piratas caribenhos presentes na Era de Ouro da Pirataria (JOHNSON, 2003). Hoje essa figura amplamente difundida devido aos veículos culturais como literatura, cinema e séries televisivas, rende ao público excepcionais histórias que distanciam sua imagem de um típico vilão popular, já que ele é apresentado de uma forma romantizada, apesar de eles serem brutos, armados, assassinos e ladrões.

Baseada em fatos históricos, a figura desse personagem inicialmente foi inserida na literatura direcionada ao público juvenil e a reprodução dessa figura nos veículos de comunicação e literário fez com que os piratas passassem a fazer parte dos clássicos vilões e, assim, se tornaram mais um dos arquétipos que povoam o imaginário de crianças, jovens e permanecem na memória dos adultos como representação de ícones, neste caso os fora-da-lei.

Na literatura infantojuvenil, alguns desses personagens são velhos conhecidos dos leitores, como o cozinheiro pirata Long John Silver, de *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson (1883), e o terrível Capitão Gancho, de *Peter Pan*, de James Matthew Barrie (1904), esses dois são personagens cruciais tanto na criação do arquétipo quanto na disseminação de estereótipos. Nesses clássicos juvenis percebe-se que as características apresentadas pelos personagens se aproximam do que foi observado na história dos conhecidos piratas da vida real.

Levando em consideração essas peculiaridades, esta pesquisa visa analisar essa percepção do arquétipo do pirata nestas duas obras clássicas da literatura infantojuvenil, *A ilha do tesouro* e *Peter Pan*, observando aspectos ou características desses personagens que se aproximam das práticas dos piratas não ficcionais. Diante da seguinte investigação, propõe-se como recorte histórico, que mais pessoas possam conhecer algumas

características reais e ficcionais que serviram para construir o arquétipo do pirata. Ao direcionar esse conhecimento, para sala de aula, acredita-se que essas informações possam auxiliar na elaboração de práticas leitoras mediadas por fantasia e prazer com obras juvenis, como as destacadas, que possuem seus elementos incrementados pela imaginação dos autores.

Dessa forma, este trabalho apresenta a análise das duas obras infantojuvenis, destaca o arquétipo do personagem pirata relacionando-o seus aspectos reais e ficcionais e, posteriormente, propõe utilizar estas obras/personagens como uma estratégia para fomentar a leitura na sala de aula.

No que tange ao referencial teórico que auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa, destacam-se autores como Johnson (2003), Neto (2009), Costa (2016), Klein (2007), entre outros, que excitam as discussões e análises.

Piratas: um breve histórico

Cruéis, ambiciosos, ladrões e assassinos, essas são algumas expressões que servem para descrever a figura daqueles que exerciam a pirataria. O certo é que a maioria das pessoas, sejam crianças ou adultos, já tenham ouvido falar, lido ou assistido algo sobre esses temidos aventureiros do mar. Mas o que de fato fazia com que esses homens arriscassem a própria vida em alto mar? Ouro, fortuna? Nas conhecidas histórias de piratas, o real motivo para tanta coragem e conflitos era a busca de riquezas.

Pirata é uma palavra de origem grega, *peiratès*, e significa “aquele que procura fortuna no mar” (NETO, 2009, p. 13). Não se sabe ao certo quando a prática começou, mas especula-se que tenha surgido assim que iniciou o comércio marítimo, no período da antiguidade.

Um caso famoso que marcou a história da pirataria e da audácia desses homens, foi o sequestro do imperador Júlio César, fundador do império romano (DEFOE, 2008.). Esse acontecimento, apesar de ser datado no período longínquo, ano 75 a.C., já dava claras evidências da ganância e dos atos praticados por esses saqueadores com as vítimas.

A “Idade de Ouro” ou “Época Dourada da Pirataria” é datada entre o final do século XVII e início do século XVIII, “devido à comercialização de mercadorias por via marítima entre diversas nações” (NETO, 2009, p. 01). Nesse período, havia a comercialização de mercadorias das grandes nações como Inglaterra, Portugal, Espanha, Holanda, inclusive

foram estas “as representantes das nações que se aventuravam na expansão marítima, na disputa territorial e na colonização das Américas” (COSTA, 2016, p. 46). Também foi nessa época que houve a eclosão de piratas, de diferentes nacionalidades, mas principalmente os que povoavam as ilhas caribenhas, sendo estes os mais populares devido as narrações de perseguições, guerras, e incontáveis roubos.

Apesar desses navegantes se ludibriarem pela ideia do enriquecimento fácil, em alto mar eles enfrentavam problemas relacionados à falta de higiene, escassez de comida, e doenças, como o escorbuto, mais conhecida por “doença de marinheiro” que em muitos casos culminavam na morte de muitos da tripulação. A falta de alimentação também era um agravante no comprimento das rotas, os comandantes se sentiram forçados a seguirem novos rumos e essa alternativa apesar de necessária para sobrevivência da tripulação era arriscada, como afirma Nelson Rocha Neto (2009).

Ao passar por essas e por outras situações, um paralelo de infortúnios e triunfos, chega o período da decadência pirata, momento que é declarada de maneira formal a ilegalidade dessa prática. A primeira coroa a tomar sérias decisões para combater as ações dos piratas foi a inglesa, apesar desta ter utilizado frequentemente os serviços desses navegantes, e essa atitude serviu como incentivo para a sua propagação. Ao mesmo tempo em que a lei era estabelecida e oficializava a prática como crime, alguns piratas intensificaram suas atividades, agora mais do que bens, outra particularidade estava em pauta, à sobrevivência (COSTA, 2016).

Como inúmeros piratas povoavam os mares ingleses dificultando a captura e o não cumprimento da lei, estes encontraram uma saída para contenção dessa atuação, “conceder o perdão real a piratas que se retratassem e prometessem cessar suas atividades” (COSTA, 2016, p. 52).

Mas essa medida não foi suficiente para que houvesse o término dessa prática de forma pacífica, apesar de alguns piratas se apresentarem e seguirem como homens livres, outros davam continuidade a suas ações, o que acarretava severas punições. “Geralmente eram enforcados para servir de exemplo a outros piratas” (CESAR, 2011, p. 08).

Nessa época, os homens deixaram seus nomes eternizados, ao viverem acompanhados de perigos, perseguições e roubos. Além dos memoráveis Barba Negra - Edward Teach, Capitão Kidd, Barbossa ou Barba Ruiva, Bartholomew Roberts o “Black Bart”, duas representantes femininas também se destacaram pela coragem e bravura, elas são Anny Bonny e Mary Read, tripulantes do Capitão Jonh Rackam, que as aceitou

mesmo consciente que a presença de mulheres era proibida nas embarcações, como afirma Niko Domínguez (2017).

São essas e tantas outras histórias que fazem esses homens e em especial estas mulheres serem vistos primeiramente como excepcionais aventureiros, transmitem a imagem de audaciosos desbravadores, e apesar de serem apontados como ladrões sanguinários, essa segunda visão quase não carrega o peso do verdadeiro significado do que é o ser pirata.

O arquétipo do pirata no imaginário coletivo

É importante compreender, antes de uma análise essa figura literária específica, o que vem a ser exatamente esta figura de forma geral e quais aspectos deve-se observar nela. Para este estudo, o conceito de arquétipo se faz essencial.

Jung (2000) faz uma distinção entre inconsciente pessoal e inconsciente coletivo, separação esta necessária para indicar que o arquétipo faz parte de elementos compartilhados socialmente; esclarece, portanto, que o arquétipo é considerado como parte integrante do inconsciente coletivo, ou seja, o indivíduo lembra-se de imagens que não tiveram experiências, mas reage ou as considera por serem herdadas pelos antepassados.

O psicanalista ainda esclarece que essas imagens ou conteúdo, juntamente com a reação que elas provocam são semelhantes entre as pessoas, “constituindo um substrato psíquico comum” (JUNG, 2000, p. 15) presente nos indivíduos. Ele elucida que esses conteúdos, ao serem conscientizados pelo inconsciente coletivo são chamados de arquétipos e este “representa essencialmente um conteúdo inconsciente” (JUNG, 2000, p. 17).

E é nesse processo de representação simbólica que se encontra a imagem do pirata, esse personagem conhecido há gerações, que povoa o imaginário coletivo e favorece até na formação de estereótipos. Contudo, essa figura, apesar de frequente, ainda perpetua um formidável magnetismo, e essa admiração é explicada pela apresentação de personagens romantizados, tanto na literatura como no cinema.

Klein (2007) afirma que o que encanta os leitores nas histórias ficcionais com esses vilões é o fato de o público admirar os elementos que compõem o perfil dos personagens, como o mapa e as aventuras que esses homens perversos podem

desencadear; o autor ainda destaca que esse fascínio vai desde obras mais antigas como o *Gavião do Mar* até as mais modernas como o filme *Piratas do Caribe*.

Nicássio Matins da Costa (2016) ressalta que tanto o historiador Luciano Figueiredo quanto o jornalista San Martin estão de acordo em considerarem que o livro *A General History of the Pirates* deu uma grande contribuição para a formação da figura romantizada do pirata nos dias de hoje, pois os relatos sensacionalistas e as tentativas de difamar os personagens apresentados na obra causaram reação inversa nos leitores, fazendo-os reconhecerem mais por atos de bravuras do que de assaltantes.

Nead Galloway, Capitão Skarley, Bily Bones e Long John Siver, são alguns representantes de piratas ficcionais que trazem na sua composição características relacionadas ao estereótipo do modelo caribenho (COSTA, 2016). Esse modelo – ou arquétipo – e os veículos literários confirmam que, apesar de pouco período de existência, os piratas caribenhos serviram para difundir aspectos históricos e formar estereótipos, vistos nos personagens de ficção:

Escritores ficcionais são, por meio de suas obras literárias, inegavelmente os produtores primários destes estereótipos. Esses autores representam o mundo real baseados não somente nas pesquisas que fundamentam seus escritos, mas também em sua imaginação. Apresentam e difundem ideias que se enraizaram e acabam por tornar a linha que divide o real do ficcional muito mais tênue. Porém, é importante ressaltar que os sujeitos históricos nem sempre se assemelham- pelo menos não em uma totalidade as representações que são criadas sobre eles. (COSTA, 2016, p. 11)

Essa forma de representação não tão fidedigna aos reais aspectos históricos e tomados por aspectos imaginários, fez com que, segundo Cordingly (apud Barcelos, 2016, p. 47), “ao invés de serem entendidos como assassinos e ladrões comuns, começassem a adquirir uma imagem de criminosos românticos”.

Um exemplo desse tipo de romantização, só que cinematográfica, ocorre no popular filme *Piratas do Caribe* que está cheio de referências, a começar pelo próprio nome. A produção da Disney demonstra como alguns aspectos estereotipados e cheios de fantasia tornam difícil uma classificação de Jack Sparrow como vilão ou como herói, pois ele não carrega elementos que o façam ser visto por completo entre uma possibilidade ou outra.

O estereótipo do personagem, em geral, não deve ser observado unicamente sobre aspectos visuais (vestimenta, adereços, adornos, armas, navio e frotas). A transformação desses personagens em heróis de ficção e a posterior romantização se

devem também aos aspectos comportamentais (situações de coragem, astúcia e frases de efeito). (COSTA, 2016).

Nicássio parafraseia Moreau (2012) e faz uma importante revelação sobre os saques obtidos pelos grupos; m *Piratas: Filibusterismo y Piratería em el Caribe y em los Mares del Sul*, esse esclarecimento ocasiona uma quebra na visão romântica de roubos milionários, ao explicar que os materiais saqueados, quase uma unanimidade, eram produtos para serem contrabandeados; também expõe as estratégias que os piratas usavam no momento de escolher suas vítimas para obterem sucesso na apreensão das mercadorias:

Em geral, os ataques de piratas se concentram em navios de mercadores que transportavam tecidos, especiarias e principalmente escravos[...]. Eles não atacavam navios que transportavam metais preciosos, preferindo os que levavam outros tipos de mercadorias, não apenas porque o transporte desses metais era raro, mas também porque era fortemente escoltado quando acontecia. Portanto, salvo alguns piratas que fizeram grandes saques, conforme descrito por Defoe, a maioria desses homens se limitavam a roubar mercadorias que seriam entregues em postos comerciais de produtos contrabandeados que encontravam misturados aos seus redutos (COSTA, 2016, p. 155)

Falar do pirata nestas condições, provavelmente não seria interessante ou faria com que ele fosse visto como mais um tipo de criminoso que, certamente, ao invés de despertar o fascínio por suas vidas e práticas, provavelmente despertaria a repulsa que muitos vilões transparecem. Mesmo que na Literatura alguns se enquadram perfeitamente nessa categoria, ainda assim ele desperta uma visão encantada e faz com que o leitor não tenha total aversão a sua configuração.

Devido a essa visão romantizada que o estereótipo do pirata caribenho influência na produção de obras e filmes em que o personagem surge como um aventureiro, quase o caracteriza como o “mocinho”, desvincula sua real imagem de assassino hostil para recrear o que predomina na preferência coletiva. O público almeja sobretudo, vê-los como aventureiros, corajosos e destemidos.

A representação do pirata e dos símbolos na literatura infantojuvenil

Os protagonistas que serão analisados fazem parte de dois clássicos universais da Literatura Infantojuvenil, conforme é indicado no início desta pesquisa. Estes personagens são os precursores na representação do pirata em meios literários destinados ao público juvenil, portanto, sua imagem é amplamente difundida. Ao falar desses elementos, o que

nos faz recordar, provavelmente, está ligado a figuras de homens de uma perna ou perna de pau, acompanhado de um papagaio, um tapa olho e/ou de um capitão com um gancho no lugar de uma das mãos.

Essa estrutura foi originada através da visão romântica e carregando traços dos piratas da Era de Ouro, como foi anteriormente abordado. Especialmente John Silver, personagem criado por Robert Louis Stevenson, é considerado como um modelo arquetipo de pirata que serviu para difundir outras versões desses sujeitos.

A ilha do Tesouro narra a história de Jim Hawkins, um garoto de 12 anos, e de uma tripulação composta por “homens de bens”, marinheiros, um médico e um grupo de malfeitores, piratas disfarçados, todos em busca do Tesouro do capitão Flint, que era um pirata temido devido aos atos de crueldade, mas em contrapartida também era admirado por ter acumulado riquezas. Conta-se que antes de morrer ele havia escondido o seu baú em uma ilha, Jim e o médico Dr. Livesey, após tomarem conhecimento da história e encontrarem o mapa com a localização do tesouro, integraram uma expedição organizada pelo médico e pelo Lorde Tredawney para encontrar a tal ilha.

Durante a viagem repleta de aventuras e surpresas, Jim conhece a figura mais emblemática da representação de um pirata, Long John Silver, um marujo de uma perna só, valente, ágil, violento e que anda acompanhado de um papagaio que repete incansavelmente: “moedas de prata”.

A história *A Ilha do Tesouro* já inicia com o relato, uma lembrança um tanto atormentadora para o jovem Jim Hawkins sobre sua primeira visão do pirata Billy Bones. Além da descrição de aspectos físicos, ele expõe um costume que aquele velho pirata tinha de cantar a música dos piratas, em cuja letra estava presente a bebida que eles tomavam a bordo, o *rum*:

Era um homem alto, forte, pesado, de cor castanha, uma trança alcatroada aindo sobre o ombro do casaco imundo azul, suas mãos calejadas e cobertas de cicatrizes, com unhas quebradas e pretas, e o corte de sabre cruzando uma face, em um tom branco sujo e lívido. Eu me lembro dele olhando em volta da enseada, assobiando para si mesmo e, então, começando aquela velha canção do mar, que depois ele passou a cantar com tanta frequência: Quinze homens sobre o baú do defunto lô-ho-ho e uma garrafa de rum! (STEVENSON, 20020, p. 08).

É através desse mesmo pirata que Jim e os leitores têm o conhecimento da existência do Capitão Flint, o personagem não chega a aparecer na história, pois nas

palavras de Bonnes, não sobreviveu a um ataque. O velho pirata revela ao jovem que fazia parte da tripulação de Flint e este tinha um tesouro enterrado em uma ilha.

Após essa revelação podemos perceber que Stevenson, com sua imaginação acaba desencadeando um enredo para desenvolver aventuras, não somente na sua obra, pois esse elemento é considerado crucial para desenvolver uma história de pirataria de sucesso. Flint ainda é caracterizado como o mais temido de todos os tempos e faz algumas referências a personagens históricos:

[...] Ouviu falar desse Flint, eu suponho? – Ouvir falar dele! – gritou o fidalgo. – Ouvir falar dele, você diz! Ele era o bucaneiro mais sedento de sangue que já navegou os sete mares. Barba Negra era uma criança perto de Flint. Os espanhóis tinham um medo tão prodigioso dele que, digo-lhe, senhor, às vezes, eu me orgulhava de ser inglês (STEVENSON, 2020, p. 37).

Além da presença de Capitão Flint, temos a descrição física do icônico pirata Long John Silver; esse modelo de personagem acabou se tornando muito popular ao povoar o imaginário e dificilmente não o associar com essa aparência. “Long John Silver, ele se chama e perdeu uma perna; mas isso eu considerei uma recomendação, já que ele a havia perdido prestando serviço ao país, sob Hawke, o imortal” (STEVENSON, 2020 p. 43)

Além da descrição física, típica de um pirata, outro elemento oriundo da imaginação de Stevenson foi à inserção de um animal de estimação que Silver levou para a embarcação durante a viagem para descobrir a ilha. Jim descreve o pássaro desta forma: “E o papagaio dizia, com grande rapidez: — Moedas de prata! Moedas de prata! Moedas de prata! até a gente ficar se perguntando se ele não ficava sem fôlego, ou até John jogar o lenço sobre a gaiola” (STEVENSON, 2020 p. 59).

Um caso interessante que acontece com o personagem Jim é quando ele conhece “por acaso” Benjamin Gunn. Gunn, deixado na ilha há anos e, para ganhar a confiança do rapaz, revela o motivo do castigo sofrido por seus companheiros de bordo:

“Bem, eu estive em outro navio, três anos atrás, e nós avistamos esta ilha. ‘Rapazes’, eu disse, ‘é aqui que está o tesouro de Flint; vamos atracar e encontrá-lo’. O capitão não gostou nada disso, mas meus companheiros queriam, por isso nós desembarcamos. Doze dias eles procuraram, e a cada dia eles ouviam coisas mais feias ditas por mim, até que uma bela manhã, toda a tripulação retornou a bordo. ‘Quanto a você, Benjamin Gunn’, disse um deles, ‘aqui está um mosquete’, disse ele, ‘e uma pá e uma picareta. Você pode ficar aqui e encontrar o dinheiro do Flint por si mesmo’, eles disseram. (STEVENSON, 2020 p. 87).

Domínguez revela que uma das punições que a tripulação fazia era abandonar o pirata castigado em uma ilha e para ele entregava “água, rum, uma arma de fogo com uma bala e pólvora” (2017, p. 45), assim como revelou Benjamin o castigo que sofreu pelos companheiros de navegação. Mas o marujo abandonado na ilha, diferente dos penalizados não-ficcionais, manteve-se lúcido durante todos os anos que esteve ilhado e não teve o mesmo fim que a maioria, bêbado de rum ao ponto de findar sua vida.

Esses elementos marcantes enriquecem a história ao misturar fatos ou traços não ficcionais, exemplo é o uso da bandeira pirata: “A bandeira dos piratas, preta com o crânio e os ossos cruzados” (STEVENSON, 2020, p.110). Uma contribuição de Jolly Roger quando fazia o uso de uma bandeira com essas características, apesar de cada capitão utilizar a sua como identificação, esta é a mais popular na representação da pirataria. (DOMÍNGUEZ, 2017).

O baú com o tesouro é um dos objetos dessa composição e talvez o mais fascinante do enredo por desencadear curiosidade, expectativas e as posteriores façanhas. Na história de Stevenson, o garoto descreve o que havia dentro do baú assim que ele foi encontrado:

Era uma estranha coleção, como o tesouro acumulado de Billy Bones, pela diversidade de cunhagens, mas tão maior e tão mais variada que eu acho que nunca tive mais prazer do que quando estava separando as moedas. Inglesas, francesas, espanholas, portuguesas, Georges e Louises, dobrões e guinéus duplos e moidores e cequins, as imagens de todos os reis da Europa nos últimos cem anos, estranhas peças orientais estampadas com o que pareciam ser tufo de corda ou pedaços de teias de aranha, peças redondas e peças quadradas e peças furadas no meio, como se para usá-las no pescoço – quase toda a variedade de dinheiro no mundo deve, penso eu, ter encontrado um lugar naquela coleção; e quanto ao número, tenho certeza de que eram como folhas. (STEVENSON, 2020, p.193).

Ao incorporar esse objeto na composição de sua história, o autor o eternizou ao observar que até hoje é praticamente impossível desassociá-lo a uma típica história de ladrões ambiciosos e destemidos. Provavelmente baseado no mito do tesouro de Kidd, o autor dá asas à imaginação de jovens leitores há gerações. A informação que se tem sobre tesouros é voltada apenas a um pirata, William Kidd, como anteriormente citado, este ficou conhecido por longos anos também pelo mito de ter enterrado uma grande quantidade de tesouros, mas o que se sabe a respeito da riqueza daqueles homens é que a maioria dos lucros eram gastas em bebidas e com mulheres. (KLEIN, 2007).

Diante do exposto ao longo do texto, a próxima obra que aqui será analisada também perpetua o estereótipo do personagem e serviu para fixar os traços arquetípos, *Peter Pan*; a conhecida história do menino que não queria crescer. Nela conta-se as aventuras vividas por ele, a fada Sininho, os garotos perdidos na Terra do Nunca e dos irmãos Wendy, João e Miguel que decidiram acompanhar Peter em uma viagem para esse lugar cheio de fantasia. Juntos, o grupo de crianças e a fada encaram grandes perigos ao enfrentarem os piratas e Capitão Gancho.

No passado, ao travar uma batalha com o garoto, James Gancho perdeu uma das mãos e esta foi devorada por um enorme crocodilo que o persegue na tentativa de engoli-lo por inteiro. Além da característica da mutilação de um dos membros e da agressividade, Gancho possui outras que o define como um exímio pirata, mas em outras revelam traços refinados e cultos.

Na história de Barrie, observa-se a figura do inimigo Capitão Gancho descrita de uma maneira diferente em relação a alguns aspectos comportamentais, e mostra como esse personagem não se adequa a maioria dos estereótipos direcionados a ele. Apesar de temido, tanto por seus modos cruéis e grosseiros, quanto por seu gancho, o capitão é retratado como um homem elegante:

Pessoalmente, ele era cadavérico e carrancudo. Seu cabelo era guarnecido de longos cachos, que de perto pareciam longas velas pretas espiraladas de candelabro e davam uma expressão singularmente ameaçadora ao seu magnífico semblante. Seus olhos eram azuis, como flores de não-me-esqueças, profundamente melancólicos, exceto quando ele mergulhava o gancho em alguém, nesses casos duas manchas vermelhas em chamas surgiam neles, incendiando-os tenebrosamente. (...) A elegância de sua dicção, mesmo quando xingava e que não era menor do que a distinção de seu comportamento, fazia dele alguém de uma casta diferente do resto de sua tribulação (BARRIE, 2020, p. 43).

Mais adiante continua a descrição de seus modos, posturas e vestimentas, as quais revelam que Gancho era um homem que fazia parte das mais altas camadas sociais, um fidalgo, de modos extremamente cultos, se não fosse, é claro, uma personalidade carregada de agressividade:

Ao se vestir, ele de algum modo procurava imitar a indumentária extravagante associada ao nome de Charles II, talvez porque, em algum período anterior de sua carreira, ele tivesse ouvido alguém dizer que haveria uma estranha semelhança dele com os malfadados Stuarts. E, em sua boca, ele tinha uma piteira dupla, inventada por ele próprio, que lhe permitia fumar dois charutos de uma só vez. Mas, sem dúvida, a parte mais sinistra dele era sua garra de ferro. (BARRIE, 2020, p. 54)

James Gancho assim como os nobres piratas não ficcionais deveriam ter seus motivos para viver em alto mar; mais fortuna, liberdade ou aventuras eram algumas das razões que levavam os homens das altas classes sociais a se tornarem fanfarrões fora da lei. Ainda sobre o comportamento do capitão há uma curiosa revelação: "ele havia estudado em uma famosa escola da elite e suas tradições ainda se agarravam a ele como peças de seu vestuário". (BARRIE, 2020, p. 107), esse trecho demonstra mais uma vez que o capitão era um homem culto, distanciando-o dos homens rudes que geralmente são retratados na ficção devido a incorporação dos estereótipos.

Vê-se em especial duas passagens nas quais se descreve um hábito frequente na pirataria, um deles diz respeito à nomeação da embarcação. O navio do Capitão Gancho é nomeado de "Caveira e Ossos"; no trecho a seguir tem-se uma ideia da aparência dessa embarcação:

Uma luz verde piscando no riacho do Capitão Kidd, que fica perto da foz do Rio dos Piratas, marcava o local onde o brigue, o Jolly Roger, estava ancorado baixo na linha d'água. Era uma embarcação de aparência desmazelada, com o casco imundo, cada viga em seu piso de aspecto detestável coberta de penas arrancadas. Esse navio era o canibal dos mares e quase não precisava ser vigiado, pois navegava impune, graças ao horror de seu nome (BARRIE, 2020, p. 107).

O outro destaque faz referência aos costumes do bando, o de cantar a música pirata, e se diferem das cantadas por Billy Bonnes, não faz alusão ao rum, mas, em contrapartida, faz referência a um lendário pirata, hoje muito conhecido devido ao filme *Piratas do Caribe*, Davy Jones. "Yo ho, yo ho / como é boa a vida de pirata / De bandeira preta com caveira branca de ossos cruzados / De momentos felizes e uma corda de cânhamo/ É uma saudação para Davy Jones" (BARRIE, 2020, p. 46).

E como último destaque, um castigo aplicado aos prisioneiros que se popularizou na ficção e hoje é umas das identidades desses malfeitores, é o ato de fazer o seu aprisionado andar na prancha em direção à morte. Na história de Barrie, há algumas passagens que revelam como esse tipo de condenação era um divertimento que dava uma espécie de prazer para os piratas. Esta primeira passagem apresenta alguns piratas idealizando o castigo, "Vamos sequestrar as crianças e levá-las para o barco. Faremos os meninos andarem na prancha e Wendy ser a nossa mãe" (BARRIE, 2020, p. 70).

Fazer o prisioneiro andar na prancha é mais uma peculiaridade oriunda da imaginação, só não é possível afirmar que foi deste autor, mas o fato é que ele disseminou mais um item que enriquece as narrativas marítimas. Klein (2007) comenta que é

desconhecida se havia esse tipo de punição com os prisioneiros, o que se sabe é que havia torturas e que Charles Johnson e Pyle são apontados como os responsáveis por disseminar diversos mitos a respeito desses bandoleiros.

Os elementos apresentados são importantes para as histórias juvenis, essas que disseminaram esses símbolos introduzidos pelos autores literários e que fazem parte da caracterização de um pirata.

Uma proposta de leitura das obras sobre piratas

O texto literário é sem dúvida uma forma de manifestação artística que aborda a complexidade da vida, transmite valores e atua no imaginário humano sob forma de deleite. As obras infantojuvenis, em especial, proporcionam um diálogo com o jovem leitor permitindo-o “desenvolver seu potencial criativo, seus horizontes de cultura e do conhecimento, terá ainda uma visão melhor do mundo e da realidade que o cerca” (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

As narrativas literárias apresentam algumas particularidades que não são observadas em outros textos, uma delas é a mistura de aspectos reais e imaginários, esta junção favorece os leitores a adotarem diferentes significados sobre a obra ou sobre o tema.

Esses dois universos, o real e o ficcional, são primordiais para compor a literatura e instigar a imaginação do leitor, pois diante dela, construída por esses caminhos, quem for explorá-la é preenchido de uma série de referências.

As características arquetípicas de alguns personagens dão um pouco da noção dos referenciais introduzidos para formá-lo. Os piratas, personagens aqui analisados, passaram por esses processos de incrementação devido à literatura, ganharam versão mais elaborada devido à imaginação adotada pelos autores e essa contribuição serviu para disseminar a imagem do personagem e alguns estereótipos, popularizando assim, o seu arquétipo.

Ao analisar o arquétipo traçando suas características, essa proposta direciona para outro horizonte de leitura, pois investiga as contribuições que o imaginário traz, no caso dos autores, que foram decisivas para impulsionar o reconhecimento deste personagem como um típico vilão literário, a caracterização intencional transformou-se em símbolos, nos estereótipos de um vilão romantizado.

Corroborando com discussões para a sala de aula, por conseguinte, apresenta-se algumas sugestões de atividade para serem trabalhadas com os alunos, embora necessite das adaptações, inclusive das obras, pertinentes a cada nível de ensino.

Em uma aula voltada para a literatura, o professor pode usar estas obras como uma estratégia de estímulo à leitura. As obras supracitadas, bem como as características arquetípicas são ótimas estratégias para se trabalhar a literatura e um importante diferencial para o estímulo à leitura.

Em caráter introdutório, o professor faria um resgate com os alunos de alguns heróis ou mocinhos da literatura, para, posteriormente, falar sobre os vilões, citando também alguns anti-heróis, mencionaria a figura do pirata e deixaria que os alunos tentassem os caracterizar.

Pode-se apresentar um contexto histórico do surgimento dos piratas, antes de adentrar às leituras das narrativas literárias, como se deu a formação do personagem, de uma forma geral, introduzindo esta figura muito presente no imaginário coletivo devido às manifestações artísticas que os trazem como protagonistas (filmes, desenhos etc.).

A partir das informações fornecidas através dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos e do contexto histórico, o professor pode apresentar os personagens mais conhecidos e destacar algumas personalidades não ficcionais, como, por exemplo, Barba Negra e Capitão Kid, e até contar a história de algumas mulheres que se aventuravam a viver de forma tão arriscada.

Ao apontar a ligação com a literatura, instiga-se mais uma vez os alunos a pensar sobre os dois personagens das obras em questão, Long John Silver e Capitão Gancho, para que eles ampliem seus conhecimentos sobre essas duas figuras. Esse momento da aula seria decisivo, pois o professor proporia a leitura das obras ou de uma delas, e poderia, até mesmo, deixar os alunos decidirem qual seria a primeira obra a ser explorada. Como sugestão, para turmas mais maduras, o professor poderia dividir a turma em dois grupos, cada grupo com uma obra, dos quais seriam direcionados roteiros, as quais os alunos analisariam algumas características, semelhança e diferença, que seriam discutidas em um debate.

Ao iniciar o trabalho com a prática da leitura na íntegra, é importante que o professor não deixe os alunos sozinhos, ele precisa direcionar as leituras, a partir de divisões de capítulos com leituras pausadas (compartilhadas e/ou silenciosas) e discussões coletivas, que podem ser intercaladas entre professor-aluno e aluno-aluno, o importante é o docente acompanhar e deixar os alunos perceberem que ele está envolvido

com a proposta. Ao final das leituras, as características dos personagens seriam ressaltadas, confrontadas com as descrições arquetípicas e os alguns estereótipos dessa figura.

O professor com uma proposta lúdica poderá fazer um “Passa ou Repassa”, a partir das leituras, correlacionando a composição real e ficcional do personagem, como também direcionar algumas questões para que os alunos descubram se o conceito deles se enquadram nas opiniões admiráveis que os tornassem famosos.

O professor pode propor a reprodução audiovisual daquela obra que popularizou o pirata no cinema, *Piratas do Caribe* (2003), se for com alunos maiores, como dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, observando se a indicação da faixa etária fosse apropriada para a turma na qual a atividade seria aplicada, e/ou a leitura da HQ dessa história, e o filme *Peter Pan* (2001/2003), se a atividade for desenvolvida com o público infantil. Após a leitura e/ou visualização dos filmes, pode-se solicitar um quadro comparativo da representação entre as obras e/ou do livro e o filme.

Também poderão ser propostas atividades de desenhos compostos por acrósticos e pequenos versos (apenas para o público infantil), dramatizações, bem como pode ser organizado um júri em que a turma será dividida em dois grupos: um que defenda a importância dos piratas, outro que o acusaria.

Ainda utilizando a composição arquetípica desse personagem, suas aventuras podem ultrapassar os limites desses dois clássicos e dos filmes, que nos últimos anos impulsionou sua fama e conquistou fãs. Além destes, os alunos poderão conhecer outras releituras e enredos muito diferentes, fazendo-os perceber como atualmente ele é apresentado em algumas narrativas.

Dentre as mais variadas adaptações das histórias, um exemplo dessa releitura é representado pelo mangá “*One Piece*”, de *Eiichiro Oda*, pelo anime *Kenran Butou Sai: The Mars Daybreak* e por meio da Coletânea *Piratas*, organizado por Karen Álvares, uma coleção de 10 contos que, a cada história, faz os leitores encontrem um mundo fantástico, mais atual e bem diferente.

Ao fazerem a leitura das obras e filmes, sejam em forma de HQ, seja em vídeos, produções de textos, paródias etc., os alunos adquirem um emaranhado de possibilidades para se trabalhar com esse gênero literário e despertar o gosto pela leitura. Acredita-se que esta seja uma forma de disseminar a leitura prazerosa na sala de aula, a partir desse personagem recheado de curiosidades e mitos, em uma série de aventuras, de modo a envolver os alunos na leitura da literatura.

Considerações finais

Entender como ocorreu o processo de construção do arquétipo do pirata e destacar algumas peculiaridades doadas pelos escritores de literatura infantojuvenil foi importante para evidenciar como a junção de algumas descrições tidas como históricas e as descritas ficcionais, principalmente pela literatura, construíram e reconstruíram a imagem desses sujeitos.

Há muito tempo a história dos piratas e da pirataria é disseminada com algumas características e a circulação da imagem desse personagem nos meios ficcionais se tornou cada vez mais significativa, pois apesar do tempo esses sujeitos não deixaram de serem vistos como vilões admirados que fascinam desde os tempos das primeiras informações, sobre as ações praticadas pelo grupo.

Ao longo do trabalho percebe-se que algumas descrições sensacionalistas também contribuíram para esses bandoleiros serem admirados, mas foi a imaginação dos escritores das obras destinadas aos jovens que determinaram as principais características do arquétipo do vilão.

Por meio da literatura os símbolos ficcionais se popularizaram devido a criação de Sterverson e Barrie. Hoje, dificilmente imagina-se um pirata em busca de um baú de tesouro, que não irá roubar a outros navios em busca de metais e pedras preciosas, não possua um papagaio de estimação, uma perna só, um gancho no lugar da mão ou que vá punir os seus prisioneiros fazendo-os andar sob uma prancha em direção ao mar.

Através desses símbolos, presentes em obras compostas por variados olhares, acredita-se que esse personagem ou as histórias em que ele protagoniza possua subsídios para favorecer o estímulo à leitura na sala de aula, amparada por atividades que contribuam para a percepção dessa figura sob um olhar mais recreativo e mais próximo da realidade dos alunos. Uma sugestão para inserir a literatura no cotidiano discente.

Referências

BARCELOS, Ivana Borges. **História, Literatura e Cinema: Um debate sobre a historicidade da imagem dos piratas e da pirataria.** 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17745>. Acesso em maio de 2021.

BARRIE, James M. **Peter Pan.** Jandira: Principis, 2021.

CESAR, Daniel Jorge Teixeira. **Sobe a Bandeira Pirata: Estudo sobre a Identificação a partir da prática do compartilhamento de arquivos.** 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2860>. Acesso em maio de 2021.

COSTA, Nicássio Martins da. **Navegado em águas perigosas.** A abordagem literária e a construção de estereótipos dos piratas caribenhos do Setecentos. 2016. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5393>. Acesso em maio de 2021.

DEFOE, D. **Uma História dos Piratas.** trad. Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro; org. Zahar, 2008. p.262

DOMÍNGUEZ, Niko. **101 coisas que você deveria saber sobre piratas.** Espanha: Ciranda Cultural, 2017.

JOHNSON, Charles. **Uma história geral dos roubos e crimes de piratas famosos.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003.

JUNG, Carl Gustav. **Arquétipos e o inconsciente coletivo.** Obras completas de Carl Gustav Jung, v. 9. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 450p.

KNIVET, Anthony. **As incríveis aventuras e estranhos infortúnios de Anthony Knivet.** Memórias de um aventureiro inglês que em 1591 saiu de seu país com o pirata Thomas Cavendish e foi abandonado no Brasil, entre índios canibais e colonos selvagens. HUE, Sheila Moura (org.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

KLEIN, Shelly. **Os piratas mais perversos da história.** São Paulo: Planeta Brasil, 2007.

MAXWELL, K. **Chocolate, piratas e outros malandros: ensaios tropicais.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino.** SP: Paulinas, 2008.

NETO, Nelson Rocha. **Piratas e Corsário na Idade Média.** 2009. Disponível em: https://academia.edu/43627707/Piratas_e_Cors%C3%A1rios_na_Idade_Moderna. Acesso em março de 2021.

STEVENSON, R. L. **A Ilha do Tesouro.** São Paulo: Principis, 2021. p. 240.

OS AUTORES

Antônia Miramar Alves Silva Almada Lima possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1995). Atualmente é professora da Unidade Regional de Educação de Caxias - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e do CESC/UEMA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: jovens, educação, adultos, formação e linguística.

Antônio Luiz Alencar Miranda possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1993), Mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Professor do Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, no Centro de estudos Superiores de Caxias - CESC. Atualmente Chefe do Departamento e professor da Pós-graduação em Língua Portuguesa. Tem experiência na área de Linguística, Língua Portuguesa e Educação, com ênfase em Sociolinguística, Semiótica, Literatura, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: atitudes, crenças, variação, mudança, discurso, gênero, raça, leitura, ensino, EJA e formação de professor. Líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Discurso e Ensino GELDE/CNPq, Consultor da Revista de Letras Juçara - UEMA.

Ariany Castro da Silva tem 35 anos, formada em Técnico Administrativo (FICs/) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em Letras Licenciatura, habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), desde 2010. Possui Pós-Graduação em Educação em Diretos Humanos (UFMA), Estudos Linguísticos e Literários (UESPI), LIBRAS (IESF) e Língua Portuguesa (UEMA). Professora do Ensino Básico e Superior (EAD) no município de Caxias-MA. Técnico Administrativo no Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC/UEMA), Departamento de Química e Biologia, Curso de Ciências Naturais Licenciatura. Coordenadora do Pólo Sambaíba-MA da Faculdade Maria Adelaide Franco (FEMAF/ PEDREIRAS-MA).

Brenda dos Santos Silva é graduada no curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela UEMA.

Domingos Vieira dos Santos Júnior 28 anos, licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias, Bacharel em Serviço Social, pela Universidade Anhanguera – Uniderp. Possui também o título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela UEMA - Campus Caxias. Durante a graduação em Letras, foi bolsista no Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, realizou pesquisas no âmbito da Linguística Textual e Análise do Discurso (vertente francesa) e Análise do Discurso Crítica ao longo da especialização. Possui atuação no ensino fundamental – 1º e 2º ano – através do Programa Mais Alfabetização e, atualmente, é professor da rede municipal no ensino fundamental – 6º ao 9º ano - com a disciplina de Língua Portuguesa, no qual também desenvolve o projeto intitulado “janela interativa”.

Emanoel Pires possui graduação em Letras Licenciatura em Português/ Inglês e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Caxias

(2008). Mestre em Letras - Estudos Literários - pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura em Meio Digital. Atualmente, interessa-se pelo estudo de narrativas digitais, literatura brasileira contemporânea, ferramentas digitais para o ensino/aprendizagem de literatura e Teoria Literária. Líder do grupo de pesquisa CNPq: Literatura, Arte e Mídias - LAMID. Editor Gerente da Revista de Letras Juçara- UEMA. Bolsista de produtividade em pesquisa - UEMA 2018-2019 e 2021-2022. Professor Adjunto II na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, está como vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras da UEMA e atua também como professor permanente no programa de pós-graduação em Letras da UFPI.

Eldack Carvalho Cruz possui graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Maranhão (2005). Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Caxias - MA. Tem experiência na área de Educação.

Elizeu Arruda de Sousa possui graduação em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias/UEMA (1998), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí (2006) e Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019). Atualmente é professor Adjunto I do CESC/UEMA, professor de Língua Portuguesa da educação básica da rede estadual de ensino. Escritor de peças teatrais; publicou dois livros no âmbito da literatura infantojuvenil: *Contrarecer* (2008); *Riso adotado, viver transformado* (2011). Coordenador do projeto de extensão "Transpondo a Literatura Caxiense para a linguagem teatral". Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ficção Brasileira, atuando principalmente nas vertentes: literatura infantojuvenil, leitura e ensino, literatura e história, teatro e ensino.

Elpides Vieira da Rocha Neto é graduado em Letras Português/Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão, atua como professor da Educação de Jovens e Adultos na Escola Raimundo Costa Sobrinho, pertencente ao Serviço Social da Indústria - SESI. Desenvolve pesquisa na área das tradições populares orais na zona rural de Caxias, com foco nos aspectos linguísticos destas manifestações.

Erlinda Maria Bittencourt é doutoranda em História pela UNISINOS. Possui Mestrado em Educação outorgado pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/IPLAC (1999), reconhecido pela Universidade Federal do Ceará UFC (2005), é Especialista em Língua Portuguesa pela PUC-MG (1993) e em LIBRAS Português Tradução e Interpretação pelo Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (Athenas/Educação), (2010), licenciada em Letras - Português e Licenciatura (Curta - 1980) e (Plena 1990). Docente na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, no campus do Centro de Estudos Superiores de Caxias.

Fernanda da Maia Castelo Branco natural de Imperatriz – MA, formada em Letras Licenciatura com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA (2016). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa também pelo CESC/UEMA (2022). Iniciou sua vida acadêmica em 2012, onde participou de alguns projetos de extensão universitária. Como voluntária, participou dos projetos: *Guardiães da leitura* (2013) coordenado pela Profa. Dra. Joseane Maia Santos Silva e *Círculos de leitura: lendo, contando e formando leitores* (2014), coordenado pela Profa. Esp. Antonia Miramar Alves Silva Almada Lima; e como bolsista do

Projeto Nasce um jovem leitor (2013-2014), com coordenação da Profa. Dra. Joseane Maia Santos Silva, ganhou o Prêmio Extensão Universitária na 7ª Jornada de Extensão Universitária (JOEX-UEMA).

Francisca Maria de Figuerêdo Lima é doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás, mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (2018), com especialização Lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2015), e graduação em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (2014). Linha de pesquisa atual: Literatura Comparada, com ênfase em Literatura e Cinema.

Geovana Lima Costa de Souza é graduada em Letras Língua portuguesa, Língua Inglesa e literaturas pelo CESC/UEMA. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela UEMA. Experiência como professora de Inglês na escola particular Escola Vitória para educação infantil. Experiência como alfabetizadora em Língua Portuguesa e matemática pelo Programa Mais Alfabetização na Escola Municipal João Lobo. Experiência como professora de Língua Inglesa do maternal ao 9º ano na Fundação Educacional Coelho Neto. Atualmente, professora de Língua Inglesa do 4º ao 9º ano na Fundação Educacional Coelho Neto.

Glaucia Mendes da Silva Costa licenciada em Letras/Literatura Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em 2017. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, atualmente desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino da Literatura e a importância de estimular práticas leitoras para o público Infantojuvenil.

Israel Pessoa da Silva tem 27 anos, se formou na antiga escola Monsenhor Clóvis Vidigal no ano de 2011, cursou Letras – Inglês na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), formando-se em 2018. Atuou como professor de Inglês no ano de 2019. Em 2022 concluiu a Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa pelo Centro de Ensino Superior de Caxias (CESC - UEMA).

Ivana Evangelista Gaído Graduada em Letras – Português / Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e também no Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Maranhão – CESC / UEMA. Graduada em Serviço Social pela UNIDERP – Anhaguera – Campus Caxias. Especialista em Serviço Social na Educação e Atenção Básica em Saúde pelo IESF – Instituto de Ensino Superior Franciscano. Atualmente, Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual no Ensino Fundamental II, na rede pública municipal na cidade de Caxias – Maranhão.

Kerleiane de Sousa Oliveira é mestre em Letras/Linguística - (UFPI, 2020). Possui graduação em Letras Português Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (2008); especialização em Língua Portuguesa (UEMA, 2009), Especialização em Formação de Professores pela Faculdade de Ciência e Tecnologia do Maranhão (FACEMA, 2010). Atua na área de formação de professores de Língua Portuguesa e na área de alfabetização e produção de textos, desde 2009.

Layana Kelly Pereira de Holanda possui Graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Linguística e Ensino pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Docência para a Educação

Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC-SP. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, área de concentração em Estudos de Linguagem (Linguística) e linha de pesquisa: Descrição do Português na perspectiva enunciativa da teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. É membro do grupo de Estudo das Teorias Operativas Enunciativas - GETOE na UFPI de Teresina.

Ligia Vanessa Penha Oliveira é doutoranda em Letras/ Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás/UFMG. Mestra em Letras, com área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, linha de pesquisa: Literatura, Memória e Relações de Gênero, pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF, Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Português/ Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Professora convidada da Pós-Graduação Lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias (CESC/UEMA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias- LAMID /CNPq-UEMA. Atua como Editora de Seção na Revista de Letras Juçara, Revista dos Cursos de Letras do CESC/UEMA.

Maria de Jesus Santos é graduada no curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela UEMA.

Marinalva Aguiar Teixeira Rocha é doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2019), com área de concentração em Estudos Históricos Latino-Americano. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeno (1999). Mestre em Letras com área de concentração em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Especialização em educação a Distância - SENAC-CE. É Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (1988). É professor Adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão e Assistente Pedagógica da - Secretaria de Estado de Educação. É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, linguagem, texto literário, aspectos expressivos da língua, produção de texto, memória sob a perspectiva da imagem fotográfica.

Maura Rejanne Amaral Rodrigues Amorim possui doutorado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Mestre em Letras, área de concentração: Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal do Piauí (2008). Possui especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí (2000) e é graduada em Licenciatura Plena em Língua Inglesa pela mesma instituição (1992). Atualmente, é professora Adjunta IV da Universidade Estadual do Maranhão. Professora, nível III ref. 5, do quadro funcional de professores estatutários do Governo do Maranhão.

Priscila Danielle da Rocha Lira Carneiro “Priscila Carneiro, tem 36 anos, se formou na Instituição de Ensino Anhaguera-Uniderp Caxias -MA no curso de Licenciatura Letras Português e Inglês formandos em 2015, e na Instituição Federal do Maranhão – IFMA no curso de Licenciatura em formação Pedagógica formando-se em 202. É pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Estadual do Maranhão – UEMA. Atua como

professora na empresa Prefeitura Municipal de Caxias – MA na rede de ensino Escola UIM Prof. Arlindo Fernandes de Oliveira. Atuou no programa Radio TV Educa Caxias – ministrando aulas em tempos de Pandemia.

Sandra Maria Araújo de Oliveira Sousa, nascida em 27 de fevereiro de 1984, fez sua graduação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), cursou Letras Licenciatura Habilidade em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, e se formou em 2014. Em 2017 realizou o curso de Pós- Graduação em lato Sensu em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Em 2021 concluiu a especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Sandy Karoliny Nascimento Barros possui graduação em Letras - Inglês pela UEMA (2019) e ensino-médio pelo Centro de Ensino Dr. João Bacelar Portela (2014). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em letras licenciatura em língua inglesa, portuguesa e respectivas literaturas.

A ORGANIZAÇÃO

Ligia Vanessa Penha Oliveira é doutoranda em Letras/ Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Mestre em Letras, com área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, linha de pesquisa: Literatura, Memória e Relações de Gênero, pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF, Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Português/ Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Professora convidada da Pós-Graduação Lato sensu em Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias (CESC/UEMA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura, Arte e Mídias- LAMID /CNPq-UEMA. Atua como Editora de Seção na Revista de Letras Juçara, Revista dos Cursos de Letras do CESC/UEMA. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-9384>.

Solange Santana Guimarães Moraes possui doutorado em Ciência da Literatura-UEMA/UFRJ (2014), mestrado em Teoria da Literatura-UFPE (2002), especialização em Leitura e produção de texto-PUC/MG (2000). Atualmente é Professora Adjunto II, 40h, Diretora dos Cursos de Letras do CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, Teoria Literária, Literatura Comparada, Literatura Maranhense. Docente do Mestrado em Letras/UEMA. Coordenadora da Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa- CESC. Membro do Núcleo Estruturante do Curso de Letras do CESC/UEMA. Líder do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense-NuPLiM/CNPq-CESC/UEMA. Pesquisadora no Grupo de Estudos Literários Memória e Arte-GELMA/CNPq - CESC-UEMA. Membro do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da UEMA. Editora-Chefe da Revista de Letras - Juçara, do Departamento de Letras do CESC-UEMA. Coordenadora da Liga Interdisciplinar dos Cursos de Letras-LICLE/CESC-UEMA. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1902-4630>.