

Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO



LINGUÍSTICA
e
LITERATURA
Cultura, Sociedade e História

Volume **6**
2021



Editora
REALCONHECER

Organização
ÉRICA DOS SANTOS CARVALHO

LINGUÍSTICA
e
LITERATURA
Cultura, Sociedade e História

Volume **6**
2021



Editora
REALCONHECER

© 2021 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadora

Érica dos Santos Carvalho

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C3311 Carvalho, Érica dos Santos
Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História - Volume 6 /
Érica dos Santos Carvalho. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer,
2021. 141 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84525-07-8

DOI: 10.5281/zenodo.5805556

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Carvalho,
Érica dos Santos. II. Título.

CDD: 410

CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>



AUTORES

**ADRIANO GUEDES CARNEIRO
ALANA DE OLIVEIRA FREITAS EL FAHL
ALESSANDRA FREITAS
AMANDA FRANCIELE SILVA
ANA PAULA FAUSTINO DE OLIVEIRA
CHRISTIANE PITANGA SERAFIM DA SILVA
DARKYANA FRANCISCA IBIAPINA
EDINÉIA LEITE DOS SANTOS OLIVEIRA
ELMA DA SILVA SANTANA
FRANCINE NAVES DE MEDEIROS
GUILHERME FRAGOSSO DO PRADO
JULIANE BRASILINO ALVES
KARINA DE OLIVEIRA
LAFITY DOS SANTOS ALVES
LUCIENE MARIA DA CRUZ
MARCELO DE CASTRO
MARINA COLLI DE OLIVEIRA
MEIRE APARECIDA RODOLPHO CAMPOS RAMOS
MIRNA TONUS
NAYARA DE SOUSA FERREIRA
NAZIOZÊNIO ANTONIO LACERDA
NEIDE ARAÚJO CASTILHO
RAIANE ARAUJO NOVAES
YARA NASCIMENTO SOARES DA SILVA**

APRESENTAÇÃO

O sexto volume desta obra nos apresenta a importância da linguística e literatura em seus aspectos culturais, sociais e históricos, que nos remete a várias linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados ao tema e tem excelentes contribuições de vários autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

É de extrema importância lembrar que a literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, e está vinculada à sociedade em que se origina; assim como a língua, estudada dentro da linguística, é um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

A obra então nos apresentará várias linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Linguística e Literatura, cultura, sociedade e história, dentro da educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 OPERAÇÕES INFERENCIAIS NA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA Raiane Araujo Novaes; Naziozênio Antonio Lacerda	9
Capítulo 2 PERSPECTIVAS SOBRE O FIM DA GUERRA CIVIL EM ANGOLA, EM DUAS OBRAS DE PEPETELA: LUEJI, O NASCIMENTO DE UM IMPÉRIO E SE O PASSADO NÃO TIVESSE ASAS Adriano Guedes Carneiro	30
Capítulo 3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E O LIVRO-TEXTO TERRA BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DO TÓPICO “ALMANAQUE BRASIL” Juliane Brasilino Alves; Karina de Oliveira	40
Capítulo 4 GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE MULTIMODAL Ana Paula Faustino de Oliveira; Edinéia Leite dos Santos Oliveira; Neide Araújo Castilho	50
Capítulo 5 SABERES GRAMATICAIS E GRAMÁTICA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO LINGUÍSTICA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA Darkyana Francisca Ibiapina; Lafity dos Santos Alves	58
Capítulo 6 O ENSINO DA LITERATURA E SEUS PARADIGMAS Elma da Silva Santana; Alana de Oliveira Freitas El Fahl	76
Capítulo 7 O RELICÁRIO: PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO TRANSMÍDIA EDUCOMUNICATIVA A PARTIR DE OBRAS DA LITERATURA BRASILEIRA Amanda Franciele Silva; Francine Naves de Medeiros; Guilherme Fragooso do Prado; Marina Colli de Oliveira; Nayara de Sousa Ferreira; Christiane Pitanga Serafim da Silva; Mirna Tonus	88
Capítulo 8 O SARAU COMO UM HIPERGÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL Marcelo de Castro	115

Capítulo 9

PEQUENOS GRANDES LEITORES

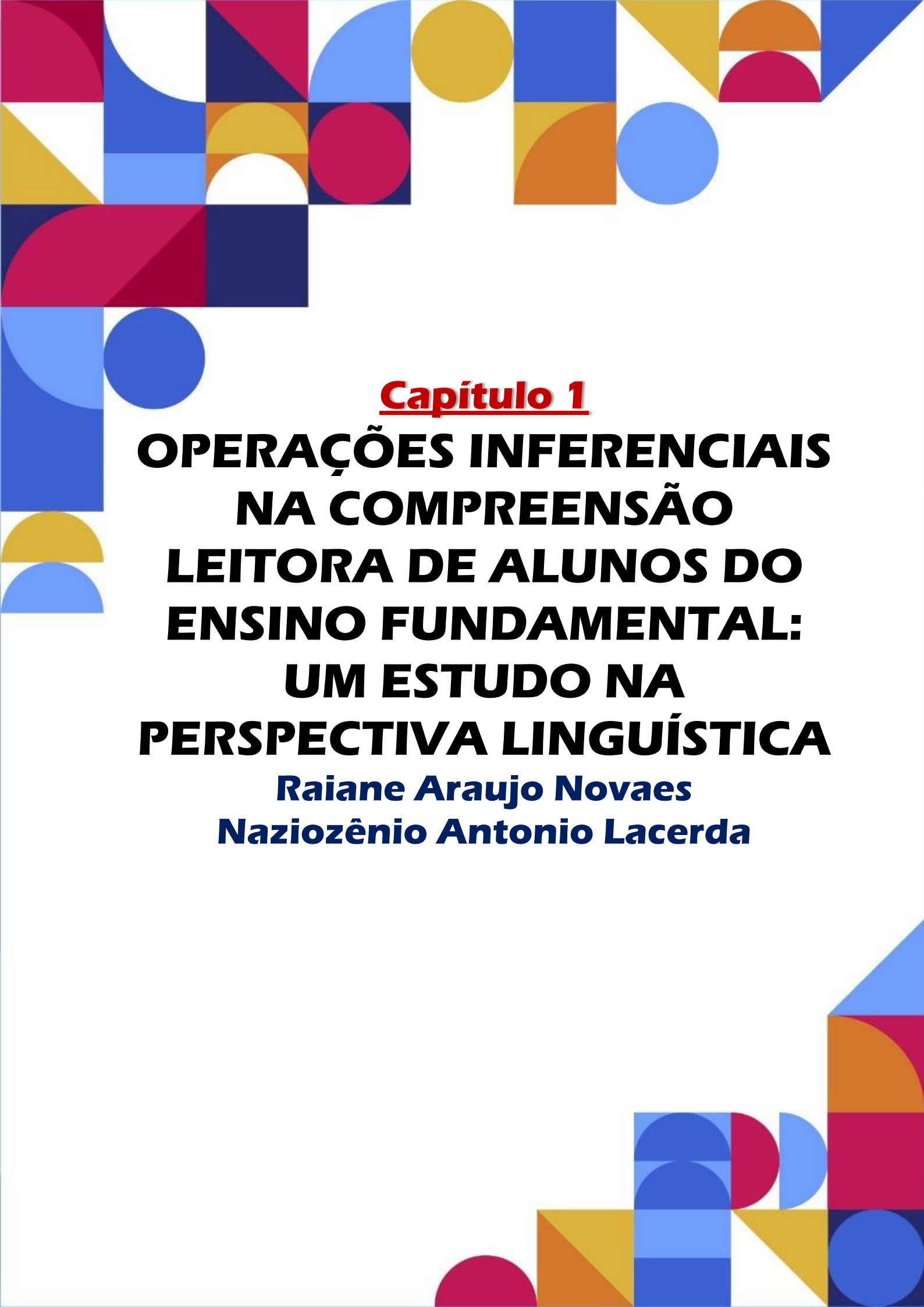
**Luciene Maria da Cruz; Alessandra Freitas; Yara Nascimento
Soares da Silva; Meire Aparecida Rodolpho Campos Ramos**

129

Biografias

CURRÍCULOS DOS AUTORES

135

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a grid of squares, each containing a different colored shape (circle, semi-circle, or triangle) in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are partially filled with similar shapes, creating a sense of continuity and balance.

Capítulo 1
**OPERAÇÕES INFERENCIAIS
NA COMPREENSÃO
LEITORA DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO NA
PERSPECTIVA LINGUÍSTICA**

**Raiane Araujo Novaes
Naziozênio Antonio Lacerda**

OPERAÇÕES INFERENCIAIS NA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA

Raiane Araujo Novaes

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (Piauí), professora particular.

E-mail: raianeanovaes@gmail.com

Naziozênio Antonio Lacerda

Doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor da graduação em Letras e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

E-mail: zenolacerda@gmail.com

RESUMO

As operações inferenciais são estratégias realizadas por leitores e ouvintes para produção de sentidos com base em pistas textuais e respectivo contexto. O objetivo desta pesquisa é analisar como as operações inferenciais contribuem para a compreensão leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Coscarelli (2002), Dell’Isola (2014), Kleiman (2004), Koch (2003) e Marcuschi (2008), entre outros, possibilitando uma abordagem da temática na perspectiva linguística. Na metodologia, adota-se a abordagem qualitativa, complementada pela abordagem quantitativa, em uma pesquisa de campo, com procedimentos remotos, e de caráter aplicado. Os participantes da pesquisa são vinte e dois alunos de quatro turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Teresina, Piauí, Brasil. Para geração dos dados, faz-se a compreensão leitora de uma reportagem e aplica-se um questionário direcionado aos discentes por meio do *Google Forms*. Na análise sobre as operações inferenciais, constata-se que 100% dos alunos participantes da pesquisa realizaram particularização; 95,5%, generalização; 77,3%, associação; 54,5%, acréscimo; 18,2%, eliminação; e 13,6%, sintetização. Com isso, os resultados mostram que 100% dos alunos produziram duas ou mais operações inferenciais para a compreensão do texto em estudo. Conclui-se que a realização de operações inferenciais pelos anos do 9º ano do ensino fundamental é indispensável para a compreensão leitora e depende dos conhecimentos prévios dos discentes, dos elementos textuais e das informações contextuais.

Palavras-chave: Operações inferenciais. Compreensão leitora. Ensino fundamental.

ABSTRACT

Inferential operations are strategies performed by readers and listeners for sense production based on textual clues and their context. The purpose of this research is to analyze how inferential operations contribute to 9th grade students' reading comprehension. The research is based on the studies of Coscarelli (2002), Dell'Isola (2014), Kleiman (2004), Koch (2003) and Marcuschi (2008), among others, enabling an approach to the theme from a linguistic perspective. In the methodology, the qualitative approach is adopted, complemented by the quantitative approach for data quantification, in a field research, with remote procedures, and of applied character. The research participants are twenty-two students from four 9th grade classes of a public school from the municipal education system of Teresina, Piauí, Brazil. To generate the data, the reading comprehension of a report is carried out and a questionnaire directed to students is applied through Google Forms. In the analysis of inferential operations, it was found that 100% of the students participating in the research performed particularization; 95.5%, generalization; 77.3%, association; 54.5%, addition; 18.2%, elimination; and 13.6%, synthetization. Thus, the results show that 100% of the students produced two or more inferential operations for the comprehension of the text under study. It is concluded that the performance of inferential operations by 9th grade students is indispensable for reading comprehension and depends on the students' previous knowledge, textual elements and contextual information.

Keywords: Inferential operations. Reading comprehension. Elementary school.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre inferências na compreensão leitora, realizada remotamente com vinte e dois alunos de quatro turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Na pesquisa, abordamos a compreensão leitora como um processo interacional e sócio-histórico (MARCUSCHI, 2008) em que leitor e autor são considerados sujeitos situados contextualmente. Nessa linha de pensamento, a compreensão leitora ocorre mediante a produção de inferências, sendo estas operações cognitivas que o leitor utiliza para construir sentidos diante de lacunas e vazios semânticos de um texto.

O interesse de nossa pesquisa recai sobre as operações inferenciais estudadas por Marcuschi (2008), caracterizadas como estratégias cognitivas utilizadas pelo leitor para realizar inferências e construir sentidos diante dos elementos enunciativos de um texto, constituindo-se em um tema de relevância acadêmica e educacional.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar como as operações inferenciais contribuem para a compreensão leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Para isso, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos de Almeida (2018), Coscarelli (2002), Dell'Isola (2014), Kleiman (2014), Koch (2003), Marcuschi (2008), Oliveira e Silveira (2014), Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) e Santos (2008), possibilitando uma abordagem interdisciplinar do tema com base na Linguística e em suas diferentes áreas.

Além desta introdução, organizamos este trabalho em quatro seções e mais as considerações finais. Na primeira seção, abordamos o conceito de inferências e sua importância para a compreensão leitora; na segunda, discutimos as operações inferenciais em uma visão linguística; na terceira, explicitamos a metodologia da pesquisa; e na quarta, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

1.CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: INFERÊNCIAS E COMPREENSÃO LEITORA

Na contemporaneidade, a compreensão leitora é vista como um processo (KLEIMAN, 2014). A literalidade lexical abre espaço para a construção de sentidos, que é realizada mediante a colaboração interacional entre autor, texto e leitor. Por essa ótica, abordamos, nesta seção, o papel das inferências para a construção de sentidos na compreensão textual.

Marcuschi (2008) afirma que o processo de compreensão pode ser estratégico, flexível, interativo e inferencial. O autor ainda assume que a compreensão leitora pode ser observada sob duas perspectivas. Na primeira, ela é vista como um mero ato de decodificação, corroborando a ideia da semântica lexicalista. Na segunda, ela é vista como um processo interacional e sócio-histórico, cujos sentidos são construídos a partir de uma relação colaborativa, corroborando a tese de que compreender é inferir. Assim como o mencionado autor, adotamos a segunda visão.

Para Coscarelli (2002, p. 2), “[...] inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. As informações textuais explícitas fornecem o alicerce necessário para que novas proposições, ou novos sentidos, sejam construídas por meio das

inferências. Para isso, entretanto, é necessário que o leitor tenha as habilidades cognitivas necessárias para realizar tais operações.

Santos (2008, p. 65) considera que a inferência é “uma estratégia cognitiva” que resulta na “obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto”. Nessa visão, “as inferências são o resultado de processos” que o leitor realiza para obter informação a partir daquela já disponibilizada no texto.

Ao se pensar em um leitor situado sócio-historicamente, é preciso levar em conta a bagagem de conhecimentos enciclopédicos, experienciais e contextuais que ele carrega. O leitor não é um indivíduo passivo, cuja função primária é apreender os significados textuais explicitados pelo autor. Ao contrário, ele é um sujeito que trabalha ativamente para construir novos sentidos, acessando constantemente seus próprios conhecimentos para estabelecer a compreensão.

Na visão de Koch (2003, p. 28), “as inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação”.

O conceito de inferências apresentado por Koch (2003) aponta para a relação intrínseca entre as informações fornecidas pelo autor e os conhecimentos acessados pelo leitor durante a leitura, evidenciando o teor colaborativo entre autor, texto e leitor.

Nesse sentido, ao falarmos sobre os esquemas cognitivos, é válido ainda destacar a imagem do leitor enquanto sujeito situado contextualmente. Para isso, destacamos a importância do contexto histórico e social em que o leitor está inserido. É por meio de seus conhecimentos prévios que o diálogo interacional com o texto e o autor se torna possível. Dessa forma, esse diálogo é permeado pelas circunstâncias históricas e pelos conhecimentos individuais que cada sujeito carrega consigo.

De acordo com Dell’Isola (2014, s/p), podemos entender que

Inferência é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação [...] A inferência revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou.

A autora chama atenção para a relação intrínseca entre as inferências e os vazios semânticos deixados pelo texto. Para que as lacunas de sentido sejam

preenchidas, o leitor proficiente realiza processos cognitivos através dos quais/por meio dos quais os elementos implícitos se correlacionam intimamente com os seus conhecimentos prévios. Por esse viés, o leitor observa as pistas semânticas deixadas pelo autor e, em uma relação de troca colaborativa, imprime seus próprios conhecimentos para que novas proposições sejam estabelecidas.

Marcuschi (2008, p. 249), por fim, diz que “[...] as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. As novas representações semânticas são, nesse aspecto, fruto de um diálogo interacional entre autor e leitor, sendo ambos sujeitos históricos e sociais. Na medida em que o leitor associa seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, pessoais, normativos e lógicos com os conhecimentos informativos trazidos pelo texto, novos sentidos são construídos, sendo estes inevitavelmente influenciados pelo momento histórico em que são produzidos.

Ao compararmos as similaridades entre os conceitos, observamos que todos eles apresentam uma relação de construção semântica cognitiva, social e interacional entre as informações do texto e os conhecimentos do leitor. Nesse sentido, partilhamos com os autores o entendimento de que a inferência é um processo cognitivo realizado na leitura a fim de preencher as lacunas e os vazios semânticos deixados pelo texto.

Além disso, defendemos também a ideia de que quanto maior for a habilidade do leitor de realizar inferências, melhor será a compreensão textual estabelecida pelo mesmo. Nesse sentido, as inferências atuam como um processo cognitivo progressivo. Na medida em que o leitor exercita suas habilidades de leitura, refletindo sobre o texto e se apropriando de novos conhecimentos, sua capacidade de inferenciação se expande, tornando a compreensão leitora um processo mais hábil, fluído e consciente (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

As inferências são, portanto, processos cognitivos que o leitor realiza para compreender um texto. Diante das lacunas de sentido percebidas em uma leitura, o leitor proficiente acessa seus esquemas cognitivos para selecionar informações que contribuam para a construção de um novo sentido. As inferências são o resultado semântico dos processos cognitivos por meio dos quais os sentidos são construídos.

Com base no exposto, consideramos as inferências como o cerne da compreensão leitora. Por meio delas, o leitor trabalha ativamente para construir as

significâncias do texto. Diante das informações textuais explicitadas pelo autor, o leitor acessa os esquemas cognitivos pertinentes à leitura e realiza uma série de operações para que novos sentidos sejam construídos. O texto, dessa forma, ganha sentido a partir das experiências históricas, sociais e intelectuais/normativas que permeiam os conhecimentos prévios do sujeito.

Nesta seção, estabelecemos a relação intrínseca entre a compreensão leitora e as inferências, sendo ambas indissociáveis. Na seção seguinte, abordamos as operações inferenciais realizadas para que a compreensão leitora seja efetivada.

2. OPERAÇÕES INFERENCIAIS NA COMPREENSÃO LEITORA: UMA VISÃO LINGUÍSTICA

Quando compreendemos um texto por meio de inferências, realizamos várias operações que nos possibilitam a construção de sentidos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 249), as operações inferenciais podem ser entendidas como “processos cognitivos nos quais os falantes e ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. Almeida (2018, p.18), parafraseando Marcuschi (2008), entende “que as operações inferenciais são estratégias de acesso a componentes cognitivos com base nos elementos enunciativos do texto, os quais dão as pistas para os sentidos produzidos pelos sujeitos”.

Para Oliveira e Silveira (2014, p. 93), “o leitor, ao interagir com o texto escrito, deve observar, além das informações textuais explícitas, suas experiências e conhecimentos pessoais diversificados”. Com base no posicionamento desses autores, podemos entender que as operações inferenciais dependem do esforço cognitivo do leitor a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetos e de sua ação sobre a materialidade linguística do texto.

As operações inferenciais podem ser de natureza lógica (cálculos inferenciais e raciocínio indutivo e dedutivo), linguística (materialidade linguística), cognitiva (esquemas mentais e estratégias) e experiencial (experiências e conhecimentos prévios do leitor). A natureza da Inferência ajuda a determinar quais as operações inferenciais mais se sobressaem para o sujeito no momento da atividade de compreensão leitora. Nesta pesquisa, por se tratar de uma investigação com alunos do ensino fundamental, o nosso foco de interesse recai sobre as operações

inferenciais de natureza predominantemente linguística (lexical, semântica e pragmática), não tomadas isoladamente, mas associadas a operações cognitivas e experienciais, pois uma operação inferencial pode ser ao mesmo tempo linguística, cognitiva e experiencial.

Com base em Marcuschi (2008), podemos considerar que as operações inferenciais de natureza linguística são: particularização, generalização, sintetização, parafraseamento, associação, avaliação ilocutória, reconstrução, eliminação e acréscimo, as quais passamos a discutir sucintamente.

A particularização, inferência de natureza lexical, semântica e pragmática, é realizada quando o leitor seleciona um elemento geral (lexical ou experiencial, com base em experiências individuais) do texto e estabelece um sentido para esse elemento, contextualizando-o em informações particulares.

A generalização, por sua vez, ocorre na direção contrária: partindo de uma informação específica, seja ela lexical ou experiencial, o leitor constrói uma nova informação, estabelecendo um sentido geral para o que antes era percebido individualmente. A natureza deste processo inferencial pode ser tanto lexical quanto pragmática.

A sintetização, como o nome já indica, acontece quando o leitor, considerando as diversas informações fornecidas pelo autor, resume o sentido global do texto em algumas palavras, sendo estas responsáveis por apresentar uma síntese do que foi tratado pelo autor. É preciso salientar, no entanto, que essa síntese deve preservar a semântica, cabendo ao leitor manter a presença das informações que são necessárias à compreensão leitora. A natureza desta operação inferencial é lexical, semântica e pragmática.

O parafraseamento é de natureza lexical e semântica. No processo inferencial, ocorre quando o leitor reformula as informações sem alterar as ideias ou sentidos originais. Na prática, é uma alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental.

A associação, por sua vez, é o processo que o leitor realiza ao produzir uma nova informação, baseada em elementos lexicais ou cognitivos, por meio da associação de ideias. Ocorre quando, diante de uma série de informações explícitas, o leitor recorre à associação de seus conhecimentos prévios para apresentar uma nova informação, necessária à construção de sentidos. Esta inferência tem como natureza elementos lexicais, semânticos e pragmáticos.

A avaliação ilocutória é de natureza lexical, semântica e pragmática, porém está mais relacionada a esta última. É uma operação inferencial que contribui para a explicitação dos atos ilocucionários com expressões performativas que os representam. Em se tratando do estudo das inferências, serve para explicitar intenções e avaliações de ordem mais geral.

A reconstrução é uma operação inferencial de natureza cognitiva, pragmática e experiencial. Embora seja parecida com a operação inferencial do acréscimo, difere deste por não acrescentar simplesmente, mas inserir informação nova situada na informação que já existe.

A eliminação, de natureza cognitiva, lexical e experiencial, ocorre quando o leitor, em posse do texto, elimina deliberadamente informações cruciais para a compreensão do mesmo. Quando o leitor realiza esta operação, a compreensão textual fica seriamente prejudicada, dada a exclusão de informações imprescindíveis para a construção de sentidos. Por esse ângulo, o aluno deve ser ensinado a evitar a exclusão de informações pertinentes, desenvolvendo a habilidade de selecionar os dados principais e secundários trazidos pelo autor.

E o acréscimo, de natureza pragmática e experiencial, ocorre quando o aluno adiciona ao texto elementos que não estão implícitos nem podem ser inferidos com base nas informações textuais. Esse processo é um dos que conferem à leitura compreensões inadequadas, que muitas vezes acarretam em prejuízo na construção dos sentidos.

Uma análise das inferências, por um viés linguístico, possibilita percebermos quais as operações inferenciais exercem influência sobre os leitores para produzirem sentidos no processo de compreensão leitora em um nível mais interativo e colaborativo.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia utilizada na realização desta pesquisa, explicitando as etapas adotadas para geração e análise dos dados relativos aos processos inferenciais na compreensão leitora de uma reportagem por alunos do 9º ano do ensino fundamental.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos o processo metodológico adotado para a realização deste estudo. Nesse sentido, destacamos o tipo de pesquisa, o contexto de

realização, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para geração dos dados.

No que se refere à abordagem do objeto, a pesquisa é classificada como qualitativa e quantitativa. É qualitativa, tendo em vista a análise subjetiva dos fenômenos sócio-históricos observados em um contexto real de aprendizagem; e é quantitativa, considerando a quantificação dos dados obtidos.

A respeito dos procedimentos adotados para a geração de dados, realizamos uma pesquisa de campo. Conforme Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa é caracterizado pela observação do objeto de estudo tal como ocorre em seu ambiente natural, de modo espontâneo. Nesse caso, o contexto de análise se deu em uma sala de aula virtual, tendo em vista as atuais medidas de isolamento social decorrentes da pandemia causada pelo coronavírus (SARS-Cov-2) e suas variantes.

Quanto à finalidade, este estudo possui caráter aplicado, considerando o objetivo de produzir conhecimentos que contribuam para a melhoria do ensino e aprendizagem de compreensão leitora para alunos do ensino fundamental.

Inicialmente, a pesquisa estava planejada para ser executada presencialmente em uma sala de aula de língua portuguesa. Em decorrência da pandemia global da covid-19, reorientamos a realização da investigação para uma plataforma virtual de aprendizagem, utilizada pela escola participante.

No total, contamos com a participação de 22 (vinte e dois) alunos de quatro turmas do 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. Todos eles são integrantes de uma escola pública municipal sediada na zona urbana de Teresina, Piauí, têm entre 14 e 15 anos de idade, sendo nove do gênero masculino e treze do gênero feminino. Todos eles aceitaram participar livremente, de maneira esclarecida e de forma voluntária da pesquisa.

Para a geração de dados, utilizamos como instrumentos um texto escrito para leitura e compreensão e um questionário direcionado aos discentes. A leitura do texto escrito tinha como finalidade analisar a produção de inferências realizadas pelos alunos. Para isso, elaboramos seis perguntas abertas sobre o gênero reportagem e disponibilizamos em um formulário do *Google Forms*.

Em seguida, procedemos à análise sobre as operações inferenciais realizadas pelos alunos participantes da pesquisa na leitura e compreensão do gênero reportagem, conforme resultados discutidos na próxima seção deste trabalho.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: OPERAÇÕES INFERENCIAIS DE ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para análise das operações inferenciais, solicitamos aos alunos a leitura de uma reportagem com o título: Redes sociais são usadas na educação de adolescentes (SEB, 2000) e aplicamos um questionário para investigarmos a produção de inferências na compreensão leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Justificamos que a escolha do gênero reportagem para leitura dos alunos deuse em comum acordo com a professora das turmas e em conformidade com os conteúdos programáticos previstos no planejamento escolar para que a pesquisa não provocasse interferências na programação da escola.

Elaboramos um questionário com 06 (seis) perguntas abertas sobre questões relacionadas a inferências na compreensão leitora, cujas questões apresentamos no Quadro 1, levando-se em conta as habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 9º Ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020).

Quadro 1 – Perguntas sobre inferências na compreensão leitora em questionário para alunos do 9º ano do ensino fundamental

Nº	Pergunta	Habilidade relacionada
1	Que suposições você faz do título do texto: “Redes sociais são usadas na educação de adolescentes”?	Inferir uma informação implícita em um texto.
2	De acordo com as suas habilidades de fazer inferência, responda: Qual é o tema do texto?	Identificar o tema de um texto.
3	Que problemas você consegue inferir que o professor enfrentaria ao promover o uso das redes sociais como ferramentas de aprendizagem em sala de aula?	Inferir uma informação implícita em um texto.
4	Na afirmativa: “As redes sociais geram muita controvérsia...”, infira o sentido da palavra ‘controvérsia’	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
5	Qual o efeito de sentido que você pode inferir decorrente da escolha do autor do texto no uso da expressão “monitorar as interações”?	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
6	No texto, o autor afirma que o uso da agenda física é “cada vez mais raro entre os jovens”, mas não cita o motivo. Você consegue inferir por que está acontecendo essa situação?	Inferir uma informação implícita em um texto.

Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa

No Quadro 1, as perguntas estão relacionadas às habilidades de inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto e inferir o sentido de uma palavra ou expressão, que são recomendadas em documentos oficiais e geralmente trabalhadas no 9º ano do ensino fundamental na leitura e compreensão de textos.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, substituímos os seus nomes reais por denominação formada por um sistema alfanumérico, combinando a letra inicial da palavra aluno (A), seguida do algarismo corresponde à ordem de numeração dos participantes (de 1 a 22), resultando nas denominações de A1 a A22. Na análise das respostas de cada questão, procuramos nos fundamentar principalmente em Marcuschi (2008).

Após a leitura da reportagem, perguntamos aos alunos, na questão nº 1: **Que suposições você faz do título do texto: “Redes sociais são usadas na educação de adolescentes”?**

Observamos a predominância de generalizações nas respostas dos participantes da pesquisa a essa pergunta. Entre os estudantes que realizaram generalizações, 40% também fizeram, simultaneamente, eliminações, excluindo partes indispensáveis para a compreensão do título. O A12, por exemplo, deu a seguinte resposta: “As redes sociais na vida de um adolescente”. Ao excluir a educação do contexto de uso das redes sociais, o estudante realizou uma generalização descontextualizada, preenchendo a lacuna com uma inferência que não pode ser sustentada diante do prosseguimento do texto. Já o A13, respondeu “Que os adolescentes são viciados em redes sociais”. Em sua resposta, além de fazer generalização e eliminação, ele fez um acréscimo, adicionando ao título um “vício” que não pode ser inferido com base no restante da reportagem.

Em seguida, particularização e acréscimo são as operações mais recorrentes nas respostas a essa questão., como é o caso do A11, que realizou os dois processos simultaneamente: “Que as redes sociais são usadas para educar jovens, mais que devem ser monitoradas com o consentimento de um adulto”. Ao delimitar o uso das redes sociais com os jovens, ele particulariza a informação, acrescentando a isso o “consentimento de um adulto”, que entra como uma informação nova e complementar aos dados disponíveis no texto. Também realizando particularização e acréscimo, o A18 deu a seguinte resposta:

A minha suposição é que as redes sociais tem sido cada vez mais presentes em nosso cotidiano, principalmente com a adesão de milhares de usuários a cada dia, o que se tornou uma ferramenta de alto impacto social. Todavia, há que se preocupar com o bom uso, no sentido de que muitos crimes são cometidos por meio das redes sociais, em que usuários desatentos acabam fornecendo dados pessoais, de forma desnecessária, reforçando a necessidade do cuidado (sic).

Além de realizar os processos inferenciais anteriormente mencionados, o aluno apresentou uma crítica ao uso das redes sociais, adicionando ao texto valores sociais e culturais da contemporaneidade e evidenciando a necessidade de cuidados com o uso dessas redes.

A respeito dos demais processos, muitos estudantes relacionaram o título ao ensino remoto atual, proveniente das medidas de isolamento social adotadas pelo governo brasileiro, o que denota a capacidade de associar conhecimentos pragmáticos às informações fornecidas pelo texto. No entanto, destacamos que 18,2% dos estudantes não realizaram inferências ou não atenderam ao comando da questão, permanecendo no âmbito da leitura decodificadora.

Na questão 2, perguntamos aos alunos: **De acordo com as suas habilidades de fazer inferência, responda: Qual é o tema do texto?** Nas respostas, houve uma predominância do uso de generalizações para inferir a resposta. Entre os estudantes que realizaram generalizações, 25% fizeram, ao mesmo tempo, eliminações. O A12, por exemplo, respondeu que o tema do texto é “O uso das redes sociais pelos adolescentes”. Ao excluir, novamente, a educação como suporte para o uso das redes sociais, o aluno fez uma inferência generalizada que não encontra sustentação nas informações da reportagem. Já o A13 disse que o texto se trata de “Redes Sociais”. Nesse sentido, percebemos que o estudante também eliminou o contexto em que as redes sociais são empregadas, resultando em uma generalização supérflua para o tema da reportagem.

Depois da generalização, particularização e associação foram as operações mais recorrentes nessa questão. O A20 realiza simultaneamente os dois processos: “o tema do texto e falar/dar dicas sobre como as redes podem ser usadas na educação” (sic). Ao particularizar as sugestões que o autor oferece sobre o uso de redes sociais na educação como centro do texto, o estudante associa as ideias da reportagem para inferir o tema. Sob esse mesmo ângulo, o A7 faz uso da associação de ideias para realizar inferências. No entanto, ao lado da associação, sua resposta apresenta também uma sintetização, resultado de uma leitura voltada para o sentido

global do texto: “Sobre quais e como as redes sociais podem ajudar na escola”. Ao sintetizar as informações textuais, ele traz uma inferência global, relacionada ao conjunto dos dados contidos no texto.

O A1, ao responder a questão, inferiu adicionando uma nova informação: “O uso das redes sociais de forma diferente para a educação dos alunos”. Nesse sentido, o acréscimo em sua resposta denota uma inferência pragmática. Ao dizer que as redes sociais são usadas “de forma diferente” na educação, podemos supor que houve uma reflexão a respeito de como as redes sociais são utilizadas no cotidiano e de como elas poderiam ser empregadas no contexto da educação.

Sobre essa questão, é importante destacar que 22,7% dos alunos não realizaram inferências, permanecendo no âmbito da leitura decodificadora. As respostas fornecidas se limitaram, em sua maioria, ou a uma cópia do título do texto, ou a análises superficiais das informações, como podemos observar na resposta do A8: “Rede sociais, pois no texto ele conta muito sobre as redes sociais, que são usados para estudos, como o *pinterest* e *facebook*”. Isso demonstra as dificuldades que muitos alunos ainda possuem para analisar o texto como um todo.

Na pergunta 3, objetivando diagnosticar a habilidade dos alunos de contextualizarem os sentidos adicionando informações de suas vivências, fizemos a seguinte pergunta: **“Que problemas você consegue inferir que o professor enfrentaria ao promover o uso das redes sociais como ferramentas de aprendizagem em sala de aula?”** Em contraste com as questões anteriores, a operação inferencial mais recorrente foi a particularização, realizada por 72,7% dos alunos.

Conforme observamos, muitos alunos atenderam à expectativa para a questão, realizando particularizações. Desses, 25% fizeram, simultaneamente, associações, como é o caso do A10, que respondeu o seguinte: “Possivelmente muitos alunos não prestariam atenção na aula e, conseqüentemente, não teriam um bom desempenho nos exercícios propostos pelo professor”. O estudante associou o desinteresse em relação aos assuntos da aula às distrações provenientes do celular, ocasionando um problema para o docente. Já o A11 disse “Que muitos alunos se aproveitaria para passar o tempo nas suas redes sociais do que estudando, esquecendo do seu compromisso com a escola” (sic). Em sua resposta, o discente tanto associou como particularizou, ao manifestar problemas como falta de foco, desatenção e negligência

com as propostas didáticas da sala. Ambos utilizaram experiências comuns do dia a dia escolar para inferir as respostas.

Ainda realizando os processos de particularização e associação, é interessante analisarmos a resposta do A18:

Em ter agora acesso a internet, fazer Links do *google forms* como atividade, plataformas *on-line* desenvolvidas pelas próprias escolas ou compradas de empresas especializadas, aulas ao vivo em redes sociais, o *Google Classroom*, grupos de *Whatsapp* e alguns outros. e o distanciamento entre os professores e os alunos... (sic)

Diante da questão, o A18 associou a pergunta ao contexto atual de educação pelo ensino remoto, trazendo uma série de problemas particularizados que se fizeram presentes na realidade de muitos professores e alunos de escolas públicas no ano de 2020. Dessa forma, sua inferência parte de uma reflexão contextualizada, proveniente de uma leitura de mundo atenta e aguçada.

No que diz respeito aos processos de acréscimo e particularização, realizados concomitantemente, o A5 inferiu que os problemas seriam “1: pegar as respostas das tarefas nas redes sociais. 2: colar na prova. 3: atrapalharia os estudos do aluno pois poderia chegar uma mensagem dos amigos”. Ao acrescentar diversos dados experienciais que não estão explícitos no texto, o aluno particularizou o sentido estabelecendo um diálogo entre as informações textuais e seu conhecimento prévio.

Sob essa mesma ótica, o A6 inferiu os problemas realizando, sincronicamente, processos de acréscimo, associação e particularização:

O professor poderia enfrentar problemas como a falta de formação e preparo para lidar com novas tecnologias em salas de aula e a falta de compreensão dos alunos, que não conseguem enxergar as redes sociais como um meio de aperfeiçoar o seu aprendizado e sim como de diversão e lazer sem responsabilidade.

Em sua resposta, o aluno associou tanto ideias contidas no texto como fatores provenientes do seu conhecimento de mundo, particularizando e acrescentando informações que não estavam disponíveis nos dados explícitos da reportagem. Além disso, ele também apresenta uma crítica à postura dos alunos frente ao uso das redes sociais, elemento que contribui para o aprofundamento da sua reflexão.

A respeito dos alunos que realizaram generalizações, destacamos as respostas do A8 e do A20. O primeiro disse “Que os alunos não iram focar no assunto, então irar

ser bem trabalhoso” (sic); e o segundo respondeu: “bem seria na atenção do aluno eu acho que os professores iriam sofrer bastante com isso” (sic). Ambas as respostas demonstram generalizações simples, sem aprofundamento na análise do texto.

Na questão 4, selecionamos um trecho do texto e pedimos que os estudantes inferissem o sentido de uma palavra: **Na afirmativa: “As redes sociais geram muita controvérsia...”, infira o sentido da palavra 'controvérsia'”. Nas respostas, 40,9% dos estudantes não realizaram inferências, fato que mostra a dificuldade dos participantes da pesquisa na habilidade de inferir o sentido de uma palavra desconhecida.**

Entre os alunos que realizaram inferências, o processo de particularização teve predominância, constando em 61,5% das respostas. É preciso observar, no entanto, que apesar de terem inferido o sentido, grande parte dos alunos não detalhou nem aprofundou as inferências nas respostas. O estudante A12 disse, por exemplo, que “controvérsia” significa “pessoas que tem opiniões diferentes em determinado assunto”. O A15 respondeu que “Controvérsia significa tipo ao contrário, por exemplo, eu falo algo e cinco min depois eu falo outra totalmente ao contrário”. O A18 inferiu que “O sentido de 'controvérsia' é discussão, disputa polêmica referente a ação...”. Já o A20 inferiu que “bem estar no sentido de que elas geram muitas opinioes contrarias” (sic). Em nossa análise, consideramos que todas as respostas são válidas e podem ser inferidas com base nas informações do texto, exceto a resposta do A15, que apresenta incoerências se comparada ao contexto em que a palavra foi utilizada na reportagem.

Juntamente com a particularização, dois estudantes realizaram, também, o processo de acréscimo. Centralizando sua resposta no motivo da controvérsia, o A17 disse que “Pode causar confusões, pois existe várias pessoas com opiniões diferentes sobre um certo assunto”. Já o A21 particularizou o sentido, acrescentando que “da mesma forma que ela é uma excelente ferramenta para a aprendizagem, para assuntos voltados para a educação dos jovens, pode também atrapalhar o foco dos alunos, devido a sua diversidade de distrações que prende a atenção quase 100% dos jovens”. Enquanto o primeiro inferiu o sentido contextualizado adicionando uma informação, o segundo realizou inferências exemplificando as controvérsias das redes sociais na educação.

Em relação aos alunos que realizaram generalizações, o A1 respondeu que significa “Muita divergência de opiniões”. Já o A11 disse que a palavra significa

“Discussão” (sic). Sob a mesma perspectiva, o A16 respondeu que o sentido é “Discordância”. Todas as repostas trouxeram generalizações simples, sem aprofundamento de análise e reflexão. Nesse sentido, houve ainda o estudante A5, que realizou, simultaneamente, generalização e acréscimo. Ele respondeu que o sentido da palavra é “Problemas. pois se debate muito sobre esse assunto .pois as redes sociais podem ajudar no aprendizado, mas também pode atrapalha.” (sic).

Na quinta pergunta, questionamos: **“Qual o efeito de sentido que você pode inferir decorrente da escolha do autor do texto no uso da expressão “monitorar as interações”?** Semelhante ao fenômeno observado na questão 4, o processo inferencial mais recorrente nas respostas dos alunos foi a particularização, constando em 68,2% das respostas:

Entre os estudantes que realizaram particularizações, 20% fizeram, também, associações. O A1, associando imagem e texto, afirmou que a expressão destacada significa “Controlar as trocas de mensagens desnecessárias”. O A3 inferiu que a expressão diz respeito a “Observar as interacoes dos alunos, ver o que estao pesquisando ou falando,pra ter certeza que os alunos estao prestando atencao que estão participando da aula e nao em ou tras coisas que nao tem relação a aula” (sic). E o A7 inferiu que o monitoramento do docente acontece “Para que o aulo uso aquela rede social naquele momento para escola e atividades” (sic). Nesse sentido, todos os estudantes trouxeram particularizações associadas a informações explícitas do texto e ideias próprias, provenientes do seu conhecimento de mundo.

Na realização simultânea de acréscimo e particularização, convém destacar a resposta do A6: “O professor nesse contexto do uso de redes sociais na sala de aula, faria o papel de observar e analisar as interações dos alunos nas redes sociais, para observar o progresso dos alunos e para evitar que ocorram situações desagradáveis por parte dos alunos, como *bullying* e assédio”. O aluno aprofundou a reflexão sobre as redes sociais, atribuindo ao professor a responsabilidade tanto de mediar o ensino como de proteger os alunos de possíveis violências sofridas nas redes. Esse exemplo denota um diálogo expressivo entre autor, texto e leitor.

Os alunos que realizaram generalizações apresentaram inferências válidas, mas não trouxeram dados que evidenciassem análises contextualizadas. O A2 respondeu que a expressão significa “observar e acompanhar todas as interações”. Sob o mesmo ponto de vista, o A13 respondeu: “Observar as interações” (sic). Já o A17 inferiu que o sentido da expressão é “Observar se o aluno está participando das

aulas, nas interações”. Todas as respostas são similares e não trazem reflexões mais profundas acerca do monitoramento docente ou do tipo de interações. É relevante destacar, também, que 13,6% dos estudantes não conseguiram realizar inferências nesta questão.

Por fim, na questão 6, fizemos a seguinte pergunta: **No texto, o autor afirma que o uso da agenda física é “cada vez mais raro entre os jovens”, mas não cita o motivo. Você consegue inferir por que está acontecendo essa situação?”**. Somente um aluno não produziu inferências nesta questão e o processo inferencial mais recorrente realizado pelos demais foi a associação, presente em 45,5% das respostas.

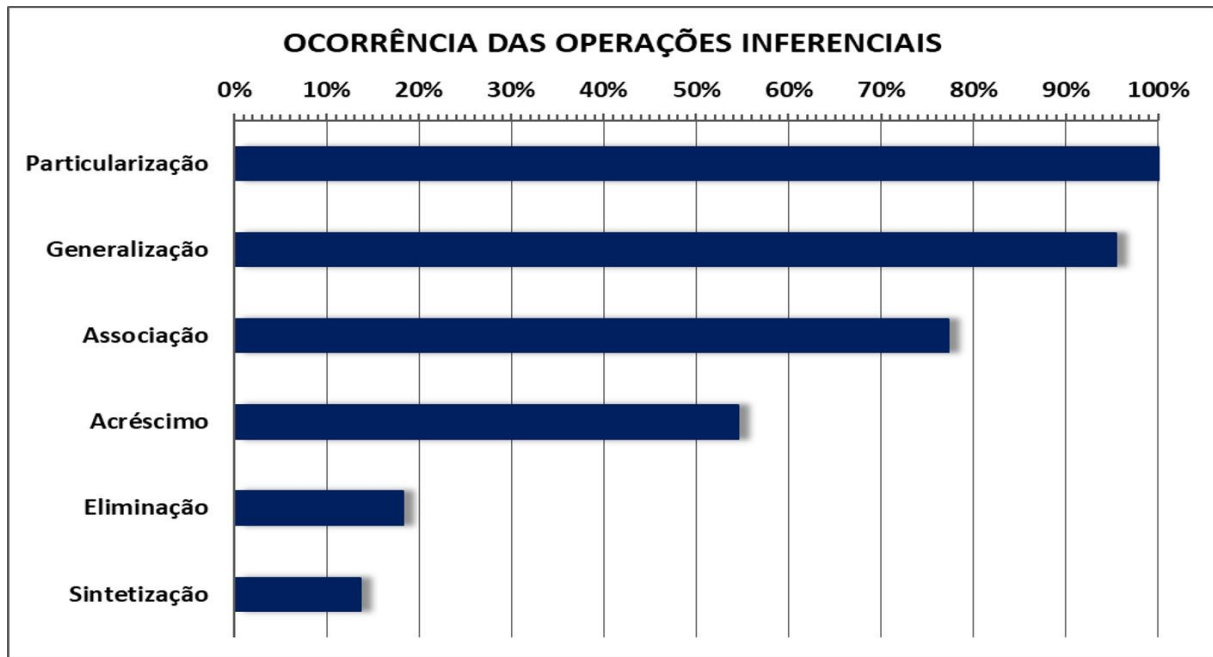
O estudante A2 realizou simultaneamente acréscimo e associação, associando a raridade do uso da agenda física à “era digital”, e acrescentando as múltiplas funcionalidades da agenda nos aparelhos digitais: “pois com a era digital fica mais fácil ver no celular ou *notebook*, que ainda tem como marcar datas importantes e até mesmo colocar um alarme”. Já o A6, trazendo em sua resposta os processos de particularização e associação, inferiu o seguinte: “Os jovens estão cada vez mais desapegados do papel, lápis, borracha e caneta e estão se tornando com o tempo mais adeptos da praticidade de aparelhos como *smartphones*, que estão ‘roubando’ o espaço ocupado pelas agendas”. Dessa forma, o aluno associou o abandono da agenda física ao desapego dos jovens em relação aos recursos materiais (lápis, papel etc.) e à praticidade dos aparelhos celulares, que possuem ampla aceitação na contemporaneidade. Além de realizar particularização e acréscimo, o aluno trouxe valores sociais e culturais em sua análise, fato que demonstra um olhar crítico e atento à sociedade em que está inserido.

Os alunos que realizaram generalizações trouxeram respostas curtas e vagas, preenchendo as lacunas do texto sem muita análise ou reflexão. O A4, por exemplo, deu a seguinte justificativa para a situação: “Que com a chegada da tecnologia os jovens deixaram de lado a agenda”. O A7 disse que “Os jovens não dão mais importância q isso e por isso não fazem mais” (sic). Já o A17 inferiu que “A maioria é por não ter interesse no estudos” (sic). Essas justificativas apresentam generalizações básicas, imediatas, que são inferidas a partir dos conhecimentos pragmáticos dos alunos, mas que não são ampliadas para contextos mais amplos.

Após a análise das respostas dos alunos às perguntas do questionário, sistematizamos no Gráfico 1 os resultados sobre os tipos de operações inferenciais

realizadas pelos alunos e compreensão de uma reportagem, utilizando como referência o quadro proposto por Marcuschi (2008).

Gráfico 1 – Operações inferenciais na compreensão de uma reportagem por alunos do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pelos autores da pesquisa

Os resultados do Gráfico 1 evidenciam a predominância de determinadas operações inferenciais para a compreensão leitora. Constatamos que 100% dos alunos participantes da pesquisa realizaram particularização; 95,5%, generalização; 77,3%, associação; 54,5%, acréscimo; 18,2%, eliminação; e 13,6%, sintetização. Com isso, percebemos que 100% dos alunos produziram duas ou mais operações inferenciais para a compreensão do texto. Por outro lado, os alunos não realizaram as seguintes operações inferenciais: parafraseamento, avaliação ilocutória e reconstrução na compreensão do gênero reportagem.

Podemos discutir esses resultados com base nas ideias de Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011). As autoras defendem que quanto maior for a habilidade do leitor de realizar inferências, haverá uma maior compreensão textual, uma vez que as inferências funcionam como um processo cognitivo progressivo. Na medida em que as habilidades do leitor aumentam, a compreensão leitora vai se tornando um processo mais hábil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos as operações inferenciais realizadas durante a compreensão leitora de uma reportagem por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Percebemos que a utilização do gênero reportagem teve importância fundamental para o desenvolvimento da pesquisa pelo fato de abordar o uso das tecnologias digitais na educação, cuja temática faz parte do contexto dos alunos com o ensino remoto no período da pandemia de covid-19.

De um modo geral, destacamos que todos os participantes da pesquisa desempenharam um esforço para realizar operações inferenciais na produção de sentidos e compreensão da reportagem com seus conhecimentos de mundo, a ponto de todos os alunos realizarem diferentes tipos de operações inferenciais: particularização, generalização, associação, acréscimo, eliminação e sintetização. No entanto, os discentes mostraram dificuldade para realizar operações inferenciais mais complexas, tais como parafraseamento, avaliação ilocutória e reconstrução, que exigem maior interação entre autor, texto e leitor.

A nosso ver, esta pesquisa sobre as operações inferenciais evidencia que o processo inferencial é imprescindível para a compreensão leitora e produção de sentidos dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, mostra a necessidade de o processo inferencial ser trabalhado na compreensão leitora ao longo de todo o ensino fundamental, contribuindo para a formação contínua de leitores proficientes.

Concluimos que a realização de operações inferenciais pelos anos do 9º ano do ensino fundamental é indispensável na compreensão leitora e depende dos conhecimentos prévios dos discentes, dos elementos textuais e das informações contextuais.

Ao final deste estudo, esperamos que os processos inferenciais passem a ter o devido espaço no ensino e aprendizagem da compreensão leitora para além da mera compreensão literal do texto, a fim de que os alunos possam produzir inferências de qualidade durante a leitura. Nesse sentido, esperamos também que as discussões levantadas nesta pesquisa sirvam como subsídio para reflexão e produção de novas pesquisas a respeito deste tema tão relevante para o ensino em sala de aula de língua portuguesa no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tiago José Lessas de. 2018. 115 f. **A expansão da compreensão oral na graduação em Licenciatura Letras Língua Inglesa através do uso da inferenciação e argumentação crítico-colaborativa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét. Inferência na leitura. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>. Acesso em: 01 nov. 2020.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, PUCMG, v. 7, n.14, p. 13-22, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. (Educação linguística; 2)

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 91-104, jan./jun. 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Educacional) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SEB (Sistema Educacional Brasileiro). Redes sociais são usadas na educação de adolescentes. **Jornal de Boas Notícias**, 2020. Disponível em: <https://jornaldeboasnoticias.com.br/redes-sociais-sao-usadas-na-educacao-de-adolescentes/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a complex arrangement of overlapping shapes in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are partially filled with similar shapes, creating a frame around the central text.

Capítulo 2

PERSPECTIVAS SOBRE O FIM DA GUERRA CIVIL EM ANGOLA, EM DUAS OBRAS DE PEPETELA: LUEJI, O NASCIMENTO DE UM IMPÉRIO E SE O PASSADO NÃO TIVESSE ASAS

Adriano Guedes Carneiro

PERSPECTIVAS SOBRE O FIM DA GUERRA CIVIL EM ANGOLA, EM DUAS OBRAS DE PEPETELA: LUEJI, O NASCIMENTO DE UM IMPÉRIO E SE O PASSADO NÃO TIVESSE ASAS

Adriano Guedes Carneiro¹

Professor de Produção Textual do Centro de Ensino Moderno e Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal Fluminense, na subárea de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, em 2021

RESUMO

Pepetela construiu obra inigualável no contexto literário angolano, profundamente comprometida com a construção do país. O discurso ficcional do autor acompanha os acontecimentos da realidade, procurando compreendê-los. Uma de suas maiores preocupações desde os primeiros escritos foi com a guerra que assolava o país: guerra de independência e depois civil. No presente artigo, pretendo analisar duas perspectivas oferecidas pelo escritor sobre a solução dos conflitos. Em **Lueji** (1989), a disputa entre irmãos é decidida num acordo de paz, que prefigurava os chamados Acordos de Bicesse, firmados no Protocolo de Lusaka, de 1990, buscando o fim das disputas armadas entre o MPLA e a UNITA. A guerra, no entanto, foi retomada em 1992, após a derrota de Jonas Savimbi, líder da UNITA, nas eleições presidenciais para José Eduardo dos Santos, do MPLA. E só foi definitivamente encerrada em 2002, com o assassinato do primeiro. Em **Se o passado não tivesse asas** (2012), portanto após o fim da guerra civil, a personagem Sofia encarna, metonimicamente falando, sob os auspícios de uma economia neoliberal tutelada pelo MPLA, uma Angola transformada que não é mais oprimida, mas que pode ser predadora e opressora dos seus inimigos. Para tanto são utilizadas as contribuições teóricas de Walter Benjamin, Terry Eagleton, Joseph C. Miller e Jeanne Marie Gagnebin.

Palavras-Chave: Pepetela; Origem; Guerra Civil; MPLA; UNITA.

ABSTRACT

Pepetela built a unique work in the Angolan literary context, deeply committed to building the country. The author's fictional speech follows the events of reality, trying to understand them. One of his greatest concerns since his first writings was the war that raged in the country: war of independence and then civil. In this article, I intend to analyze two perspectives offered by the writer on conflict resolution. In **Lueji: o nascimento de um império** (1989), the dispute between brothers is decided in a peace agreement, which prefigured the so-called Bicesse Accords, signed in the 1990, like Lusaka Protocol, seeking to end the armed disputes between the MPLA and UNITA. The war, however, was resumed in 1992, after the defeat of Jonas Savimbi, leader of UNITA, in the presidential elections for José Eduardo dos Santos, of the MPLA. And it

¹Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal Fluminense, na subárea de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Adrianoguedes.carneiro@hotmail.com.

was only definitively closed in 2002, with the murder of the first one. In **Se o passado não tivesse asas** (2016), therefore after the end of the civil war, the character Sofia incarnates, metonymically speaking, under the auspices of a neoliberal economy protected by the MPLA, a transformed Angola that is no longer oppressed, but that can be predator and oppressor of your enemies. For that, the theoretical contributions of Walter Benjamin, Terry Eagleton, Joseph C. Miller and Jeanne Marie Gagnebin are used.

Key Words: Pepetela; Origin; Civil War; MPLA; UNITA.

Perspectivas sobre o fim da guerra civil em Angola, em duas obras de Pepetela: Lueji, o nascimento de um império e Se o passado não tivesse asas

O objetivo deste artigo é associar dois romances do escritor angolano Pepetela: **Lueji**, o nascimento de um império (1989) e **Se o passado não tivesse asas** (2016) com a guerra civil que devastou Angola, após a proclamação da independência em 11 de novembro de 1975 e analisá-los sob o prisma de que cada um oferece uma perspectiva para o fim deste conflito armado: o pacto de paz em **Lueji**, antecipa os Acordos de Bicesse e os Protocolos de Lusaka e a transformação de Himba em Sofia – ou para utilizar um termo caro a Benjamin a Ursprung de Himba que a leva a se transformar em Sofia e suas ações para subir numa escala social –, em **Se o passado não tivesse asas**, em justa medida, oferece a possibilidade de interpretação para os acontecimentos que levaram ao assassinato de Jonas Savimbi, líder da UNITA e consequentemente aos Acordos de Luena, em 2002.

Pepetela é o grande escritor angolano, reconhecido assim tanto dentro quanto fora do seu país. Vencedor do Prêmio Camões em 1997 e do Prêmio Nacional de Cultura, em Angola, pelo conjunto da obra, em 2002, além de todos os outros prêmios recebidos e conquistados. Recentemente em sessão da Academia Angolana de Letras, ao ser apresentado o seu currículo, em sua presença, apesar de todos os outros prêmios literários recebidos, foi feita referência a apenas estas duas premiações. Assim entendo que são os que ele considera mais importantes na sua carreira literária. Ingressou no MPLA – Movimento Popular para a Libertação de Angola, quando recebeu o nome de guerra que ostenta, até hoje, como escritor. Fez parte do Estado-maior da Frente Centro das FAPLA (Forças Armadas Populares para a Libertação de Angola) e também do primeiro grupo do MPLA a entrar em Luanda, em 1974. Foi vice-ministro da Educação de 1976 – 1982. E participou da fundação da

União dos Escritores Angolanos. Foi professor da Universidade Agostinho Neto e se dedicou desde então a sua carreira de escritor.

Pepetela é uma espécie de *griot* moderno. Em **Poder político e parentesco**. Os antigos estados Mbundu em Angola (1976), livro do historiador norte-americano Joseph C. Miller, há indicação de que os *griots*, pelo menos entre os Imbangala. Estes Imbangala seriam descendentes de Tchinguri (ou Kinguri ou ainda Kinguli), o seu chefe-fundador e também há indicações históricas de que eles poderiam estar na origem dos temidos Jaga que aparecem em Pepetela, pelo menos, em **Yaka** (1984) e **A sul. O sombreiro** (2011). Foi justamente com os Imbangala que Miller realizou sua pesquisa. Entre estes, os *griots*, seus historiadores, que são chamados de *baka a musendo*, utilizam os chamados *malunda* – que são episódios narrativos associados a um nome ou a uma linhagem² – para contar com suas próprias palavras acontecimentos que eles podem escolher num conjunto de eventos relacionados com cada um dos nomes que constam do *musendo*, palavra que, em Imbangala, mais se assemelha a história.

Esses historiadores, individualmente, podiam empregar imagens, metáforas, clichês ou enredos notavelmente diferentes, aplicando as suas capacidades criativas para dar às palavras das suas representações um valor tanto estético quanto histórico. No *malunda*, portanto, há um fundo histórico verdadeiro, enquanto os pormenores ficam a critério de quem contará a história. Escreveu sobre isso Miller:

A flexibilidade dos pormenores daí resultante, nas variantes dos *malunda*, contrasta fortemente com a evidente estabilidade do aspecto central de cada episódio que, em casos que podem ser verificados, permaneceu constante através de décadas e, em alguns casos, de séculos. Os historiadores que recitam o episódio o rodeiam de uma artística elaboração ficcional (MILLER, 1995, p.23).

Pepetela executa, principalmente em relação a **Lueji**, exatamente como um *baka a musendo*, mantém um núcleo histórico: seja a importância do reino da Lunda, a existência real das personagens, mas elabora ficcionalmente na construção do enredo. Em **Se o passado não tivesse asas**, a preocupação, como em geral nos livros deste autor, é com a compreensão da realidade em que se está inserido: a

²Lunda é justamente o termo utilizado para recontar uma genealogia, a partir de um nome ou linhagem.

referência é a Angola histórica, imersa na guerra civil, em 1995 e no processo instaurado de paz, em 2002, enquanto faz recriar todo o enredo de forma ficcional.

E ainda, conforme escreve Miller, os historiadores Imbangala, na reconstrução de um passado histórico, tentam, através da tradição incluir aqueles acontecimentos que tenham alguma repercussão no presente. Assim, em geral, ela, a tradição, não fornece uma série coerente ou integrada de acontecimentos do passado, relacionados uns com os outros, através de qualquer sentido causal ou cronológico. Pelo contrário, refere-se a um conjunto de acontecimentos passados, nem sempre relacionados entre si, que os modernos historiadores tradicionais Imbangala implantam numa estrutura narrativa artificialmente forjada, sempre que querem que o seu material faça sentido para sua audiência. Assim as conexões implícitas entre os episódios narrados em uma exposição histórica Imbangala, aparentemente, os antecedentes e os consequentes, raramente correspondem à causa e ao efeito em sentido histórico, conforme a compreensão ocidental, uma vez que os eventos que o historiador oficial tradicional Imbangala, o *baka a musendo* liga, para obter efeito dramático ou didático, podem ter estado separados no tempo por décadas ou séculos.

A visão Imbangala do seu passado, tal como é expressa nas tradições, consiste numa série de pontos, historicamente não relacionados, extraídos do passado; não há uma cadeia evolutiva de acontecimentos relacionados entre si estabelecidos num continuum temporal (MILLER, 1995, p. 14-15).

Pepetela ao realizar a narração nos dois livros que escolhemos o faz em dois períodos temporais distintos em cada livro: em **Lueji** aborda a Lunda, do passado e a Luanda, do futuro (pois o livro foi publicado em 1989, escrito entre 1987 e 88, mas refere-se ao Século XVII e ao ano 2000); em **Se o passado não tivesse asas**, a Luanda de 1995 e da de 2012. Se fizéssemos a leitura sem atentarmos que cada parte é referente a uma época temporal distinta, talvez estivéssemos procedendo como os historiadores tradicionais modernos Imbangalas, os *baka a musendo* entrevistados por Joseph Miller.

Feita essa digressão, procurarei apenas nas obras elencadas fazer a análise das partes que interessam diretamente ao objetivo desta comunicação.

Em *Lueji*, o nascimento de um império, Pepetela oscila a narração entre a história da rainha e da bailarina Lu. Iremos nos deter na estória da rainha da Lunda. *Lueji* recebe o *lukano* – símbolo do poder real na Lunda – e se torna a rainha. No

entanto, Tchinguri, seu irmão mais velho, não aceita o fato de ter sido preterido na sucessão real, já que ele como primogênito era o herdeiro do trono, o portador das *milúinas*. Seu temperamento irascível associado a um desprezo pela tradição o põem em choque com o Conselho dos Tubungo. Tchinguri perde a possibilidade de suceder Kondi quando, após um dia de bebedeira, junto ao seu irmão Chinyama, invade os aposentos do velho rei e acaba ferindo-o mortalmente. Perdido o direito ao trono, resta-lhe fazer a guerra à sua irmã mais nova e conquistar o poder, através da guerra.

A semelhança com o que ocorria em Angola, em 1989, por exemplo, ou quando o livro foi escrito era enorme, pois o MPLA enfrentava a UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola, em guerra civil. Eram todos angolanos em guerra, uma guerra entre irmãos. No livro **A parábola do cágado velho** (1996) este pensamento da guerra fratricida permanece pois no texto o autor nos diz que há dificuldade mesmo em se identificar os exércitos beligerantes pois todos são muito parecidos.

Lueji, apesar de inexperiente, mostra-se uma estrategista muito perspicaz. E acho que esse é um dos pontos altos do livro pra mim: acompanhar o percurso de construção do império a partir das ações da rainha, enquanto se prepara para o confronto com Tchinguri. Por razões de defesa, ela muda a capital, a *Mussumba*, para outro local, mais próxima da sede da sua linhagem. Os Lunda possuem linhagens matrilineares (o que é uma característica bantu), enquanto o poder político é passado de forma patrilinear. A linhagem de Lueji é diferente da do seu irmão Tchinguri. Ela inicialmente, recebe o apoio dos mais velhos que acham que podem controlar a jovem rainha, mas aos poucos ela vai dominando um por um e mostrando o seu valor. Como o caso do velho Kandala que falava com os espíritos, através do ngombo. O velho adivinho acaba tendo um infarto ao que tudo indica quando a rainha lhe comunica a intenção de se casar com um estrangeiro, o príncipe exilado luba, Ilunga, que lhe possibilitou acesso à nova tecnologia para tornar suas flechas mais fortes e resistentes. Também com as *mahambas*: os assentamentos dos espíritos dos ancestrais, as quais ela as coloca aos seus cuidados, de forma que para visitá-las os Tubungo tinham que lhe pedir autorização. Fortalece o seu poder central enquanto enfraquece os Tubungo, os *mwata*.

Até que Lueji compreende qual será a estratégia de Tchinguri que atacará primeiro todas as terras dos Tubungo, isolando a *Mussumba*, tentando cortar-lhe as provisões. Ninguém acredita que Tchinguri fará como disse a rainha, mas é justamente

o que ele faz. Entretanto, quando seu exército está às portas da *Mussumba*, ela pede para conversar com Tchinguri. A conferência é aberta e ela executa o seu blefe perfeito dizendo que tinha a aliança com os Luba e para provar apresenta-lhe a nova tecnologia das flechas mais duras e resistentes do que as dos Lunda, além do pequeno grupo que acompanhava Ilunga.

Lueji propõe a Tchinguri que selem a paz e ele dê meia volta com seu exército, o que ele faz, deixando patente a vitória da rainha sem derramamento de sangue.

Diz o texto de Pepetela:

Tchinguri tinha formado o grande Estado dos Imbangala, perto do Cuango, mais tarde conhecido por Reino de Cassanje, em que os chefes se chamavam Jaga. Tinha perdido o interesse pela Lunda. E depois foi assassinado pelos próprios generais dele, que olhavam apenas para ocidente (PEPETELA, 2015, p. 415).

O interessante é que a ideia para a busca por uma solução pacífica é dada à rainha por Mulaji, o pescador, que representa evidentemente o povo, a população comum.

É como se Pepetela tivesse uma bola de cristal e estivesse antecipando o que aconteceria em Angola em 31 de maio de 1991, depois de um ano de negociações, quando o MPLA e a UNITA assinaram os Acordos de Bicesse, em Estoril, Portugal; na esteira da queda do muro de Berlim (1989) e da abertura da União Soviética, através da Perestroika e da Glasnost, empreendidas por Mikhail Gorbachev. Os acordos foram assinados por José Eduardo dos Santos, representando o Governo de Luanda do MPLA e Jonas Savimbi, da UNITA e tiveram a mediação de Portugal, Estados Unidos e da Federação Russa (não mais a URSS). Determinavam que deveria haver eleições livres em Angola dali a dezesseis meses para presidente e para os representantes da Assembleia Nacional. E o exército deveria ser unificado, o que só começou a ocorrer em 1994, após os Protocolos de Lusaka. Também a economia deixou de ser socialista e passou a ser capitalista, com a adoção da democracia liberal.

É bem possível que à época em que o livro foi escrito já houvesse a expectativa de que em algum momento algum tipo de acordo de paz pudesse ser assinado entre o MPLA e a UNITA. Tanto que acontecerão alguns cessar-fogo e em 1984 foram assinados os Acordos de Lusaka que determinaram o cessar-fogo entre Angola e África do Sul.

Mas fato é que a UNITA não reconhecendo a vitória do MPLA nas eleições presidenciais de 1992, alegou que as mesmas foram fraudulentas, mesmo com o acompanhamento da ONU e voltou a pegar em armas e a guerra civil recomeçou.

Em **Se o passado não tivesse asas**, é contada a estória de Himba/Sofia. Himba é a menina que perde a família em sua fuga desesperada para Luanda, fugindo da guerra que chegou ao Huambo, onde ela morava. Chega sozinha à capital do país e abandonada, sobrevive na Ilha de Luanda³, junto a outros órfãos de guerra, alimentando-se dos restos dos restaurantes locais que são jogados num contentor de lixo.

Após o fim da guerra civil, em 2002, ela decide retornar à sua aldeia natal e entre memórias, constata que ninguém da sua família sobreviveu e ali não havia mais nada para ela. Não havia futuro, além do fato de ter que carregar o fardo do seu passado. Resolve tornar-se Sofia Moreira, modificando os seus documentos. É como se esse retorno de Himba à sua Origem, representasse no texto uma espécie de realização da *Ursprung*, referida por Benjamin, nas teses XIV, como salto do tigre (*Tigersprung*) em direção ao passado e XV (A consciência de fazer explodir o contínuo da história é própria das classes revolucionárias no instante de sua ação). Como nos diz Jeanne Marie Gagnebin:

Trata-se muito mais de designar, com a noção de *Ursprung*, saltos e recortes inovadores que estilhaçam a cronologia tranquila da história oficial, interrupções que querem, também, parar esse tempo infinito e indefinido (GAGNEBIN, 2013, p. 8-13).

Sofia Moreira assume o controle da sua vida e da chance de fazer algo sem a culpa, sem o peso do seu passado. Trabalha em um restaurante, na cidade de Luanda, que vai se tornando um dos favoritos da classe social mais rica. Sobretudo, passa a receber a frequência permanente dos “príncipes”: os jovens filhos dos ministros, generais e empresários angolanos. Assistimos à sua escalada social, quando se torna sócia e única dona, após a morte de Dona Ester, a antiga proprietária.

Para se tornar a única proprietária, ela subtrai os direitos de Ezequiel, o filho de Dona Ester, o qual é acometido de sérios problemas mentais.

Sofia, que tinha sido vítima, órfã da guerra, agora se tornava a predadora, como tantos que ela conheceu. E abusa do jovem absolutamente incapaz, pois com a ajuda

³Também conhecida como Ilha do Cabo. Extensão de terra que separa a capital Luanda do Oceano Atlântico.

de seus amigos da elite frauda documentos que vão lhe garantir a propriedade do imóvel.

Terry Eagleton escreve em *A ideia de cultura* (2000) que:

Se a ciência da antropologia marca o ponto em que o Ocidente começa a converter outras sociedades em legítimos objetos de estudo, o verdadeiro sinal de crise política é quando ele sente a necessidade de fazer isso consigo mesmo, pois existem selvagens também dentro da sociedade ocidental, criaturas enigmáticas, semi-inteligíveis, guiadas por paixões ferozes e dadas a comportamento rebelde; e também esses precisarão tornar-se objetos de conhecimento disciplinado (EAGLETON, 2003, p. 43-44).

Este Outro poderia, sob diversos aspectos, ser considerado o bárbaro, aquele que está fora da civilização, num contexto que aprendemos desde a antiguidade. Desde os gregos, num contexto europeu, o bárbaro é o estrangeiro, é o estranho, aquele que não fala a nossa língua, não possui os nossos costumes, não tem as mesmas crenças.

O Outro, em **Se o passado não tivesse asas**, é Ezequiel, mas quem se torna o bárbaro é Sofia. Para se ter sucesso e vencer nesta nova sociedade capitalista, neoliberal, de culto ao mercado é preciso ser o predador e sendo o predador, estar-se-á sendo o bárbaro.

O destino de Ezequiel é um quarto numa clínica, uma cama, onde não vão lhe faltar nenhuma das suas necessidades. A semelhança com uma prisão é enorme.

Se compararmos os dois livros, onde o Outro, em **Lueji**, é Tchinguri com quem deve se celebrar a paz, porque é nosso irmão. Em **Se o passado não tivesse asas**, o Outro, Ezequiel, é alguém que deve ser afastado, trancado, preso, eliminado. Não é mais o nosso irmão, mas realmente alguém diferente e que nos atrapalha. Se Tchinguri e Ezequiel nos dois livros representam a UNITA, podemos observar a mudança de enfoque, em 1989 e em 2016. É evidente que **Se o passado não tivesse asas** foi escrito após os Acordos de Luema de 2002 que garantiram o processo de paz, e após o assassinato do líder da UNITA, Jonas Savimbi. Mas acho que representam uma possibilidade de entendimento do que a UNITA que ainda estava em guerra passou a representar naquela época.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Tradução por João Barrento. 2ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Autêntica Editora, 2018.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução por Sandra Castello Branco. 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Tradução por Wanda Nogueira Caldeira Brant. Tradução das teses: Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

MILLER, Joseph C. **Poder Político e parentesco**. Os antigos estados Mbundo em Angola. Tradução por Maria da Conceição Neto. Luanda: Arquivo Histórico Nacional, 1995.

PEPETELA. **A parábola do cágado velho**. Lisboa: Leya Editora, 1996.

_____. **Lueji**. O nascimento de um império. São Paulo: Leya Editora, 2015.

_____. **Se o passado não tivesse asas**. São Paulo: Leya, 2017.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a grid of squares, each containing a different colored shape (circle, semi-circle, or triangle) in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are white with scattered geometric shapes in the same color palette.

Capítulo 3

**O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA E O LIVRO-
TEXTO TERRA BRASIL:
REFLEXÕES ACERCA DO
TÓPICO “ALMANAQUE
BRASIL”**

Juliane Brasilino Alves

Karina de Oliveira

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E O LIVRO-TEXTO *TERRA BRASIL*: REFLEXÕES ACERCA DO TÓPICO “ALMANAQUE BRASIL”

Juliane Brasilino Alves

*Graduação em Letras Português/Inglês pela UNIFEV - Centro Universitário de
Votuporanga, SP. Graduada. E-mail: juh20111957@hotmail.com*

Karina de Oliveira

*Orientadora. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual de
Maringá. Docente do curso de Letras da UNIFEV – Centro Universitário de
Votuporanga, SP. E-mail: karina.ruiz1984@gmail.com*

RESUMO

A Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, que ocorreram em território brasileiro, proporcionaram um crescimento no ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira), e promoveram, além disso, mais visibilidade tanto para o Brasil quanto para o comércio mundial. Dessa forma, os estrangeiros buscam pelos intercâmbios brasileiros para obter um conhecimento cultural do país ou adquirir o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Com isso, muitas instituições brasileiras de nível superior ofertam cursos de PLE, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que produziu o livro-texto *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* (2008). O intuito desta pesquisa pauta-se na análise do tópico “Almanaque Brasil” contido no livro supracitado, a fim de observar a constituição desse item e refletir se há um ensino da língua portuguesa aliado à cultura brasileira, e se as marcas culturais permitem um conhecimento abrangente da língua. A metodologia pauta-se em uma reflexão crítica sobre o tópico “Almanaque Brasil” baseada nas unidades 1, 5 e 9. As análises fundamentam-se em Leroy e Coura Sobrinho (2012), que defendem o livro didático como um apoio útil para o ensino, em Gimenez (2002), que observa a noção de cultura como processo acumulativo, e em outras teorias. A pesquisa, portanto, pretende mostrar que o tópico escolhido traz, majoritariamente, as marcas culturais do Brasil e os aspectos sociais e históricos baseados no estado de Minas Gerais (MG).

Palavras-chave: Análise de material didático. Ensino de PLE. Tópico “Almanaque Brasil”.

ABSTRACT

The 2014 World Cup and the 2016 Olympics, which took place in Brazilian territory, provided an increase in the teaching of PLE (Portuguese as a Foreign Language), and promoted more visibility for both Brazil and world trade. In this way, foreigners look for

Brazilian exchanges to obtain cultural knowledge of the country or to acquire CELPE-Bras (Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners). As a result, many Brazilian higher education institutions offer PLE courses, such as the Federal University of Minas Gerais (UFMG), which produced the book *Terra Brasil: Curso de Língua e Cultura* (2008). The purpose of this research is based on the analysis of the topic “Almanaque Brasil” contained in the aforementioned material, in order to observe the constitution of this item and reflect on whether there is a teaching of the Portuguese language combined with Brazilian culture; and whether cultural brands allow a comprehensive knowledge of the language. The methodology is divided into two moments: first with a descriptive analysis of the first unit of the material, and second, with a critical reflection on the topic “Almanaque Brasil” based on units 1, 5 and 9. The analyzes are based in Leroy and Coura Sobrinho (2012), who defend the textbook as a useful support for teaching, in Gimenez (2002), who observes the notion of culture as an accumulative process, and in other theories. The research, therefore, intends to show the selected topic brought, mainly, as cultural marks of Brazil and the social aspects and based in the state of Minas Gerais (MG).

Keywords: Analysis of teaching material. PLE teaching. Topic “Almanaque Brasil”.

1 INTRODUÇÃO

Os acontecimentos esportivos que ocorreram em território brasileiro, especificamente nos anos de 2014 e 2016, e os interesses mercantis da economia global referentes ao MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), impulsionaram o ensino de língua portuguesa no mundo, e os estrangeiros procuram o ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira) a fim de obter o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) ou para conseguir emprego em território brasileiro. Com isso, muitas universidades brasileiras oferecem o ensino de PLE, tais como a UFPR (Universidade Federal do Paraná) com o Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade), a UFBA (Universidade Federal da Bahia) com o PROEMPLE (Programa de Português como Língua Estrangeira), e a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) que contém no seu ensino o livro-texto *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* (2008).

Esse material fornecido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras apresenta um conteúdo que pretende proporcionar uma autonomia aos discentes estrangeiros que buscam pelo conhecimento da língua portuguesa para se tornarem capazes de utilizá-la da mesma forma que os nativos, no que se refere à comunicação. Segundo as autoras Dell’Isola e Almeida (2008, n.p), o livro ensina o português precisamente para os adultos estrangeiros de qualquer nacionalidade que desejam aprender o idioma em curto prazo, e os níveis são divididos em: 1) Básico, para aqueles que não possuem domínio do idioma; 2) Intermediário I, para os que

conhecem o básico do português; 3) Intermediário II, para aqueles que sabem se comunicar, porém procuram a oralidade e a escrita, e 4) Avançado, que aborda o ensino da escrita formal.

Logo, a presente pesquisa busca verificar se o item “Almanaque Brasil” contido no livro-texto supramencionado, abrange nas três unidades escolhidas essa noção de cultura para o ensino de língua portuguesa e se os métodos construídos nos temas desse tópico promovem um conhecimento significativo e abrangente da nação brasileira, bem como de seus aspectos, de seus costumes e de suas tradições. Com os estudos de Gimenez (2002) observa-se a tríade: cultura, língua e ensino, que tem a função de descrevê-la por meio das abordagens tradicionais, interculturais e como práticas sociais que servem de fundamentação para o desenvolvimento analítico do material didático.

A partir da descrição dos objetivos desses tópicos, seguindo as ideias das próprias autoras do material, a pesquisa pretende refletir sobre a presença da cultura e se mostra significativa para o desenvolvimento linguístico, histórico, social e cultural do Brasil, ou se a constituição dos temas permite um conhecimento específico de um local, como o estado de Minas Gerais (MG).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, o ensino de PLE se desenvolve vagarosamente, pois ao observar os estudos dessa área como pesquisa, verifica-se que seu reconhecimento se deu, primeiramente, em 1901 com a publicação do livro *Manual de língua portuguesa*, de Rudolf Damm. A partir disso, outros instrumentos de ensino-aprendizagem surgiram, como *Português para Estrangeiros* (1956), de Mercedes Marchant, por exemplo, que serviu de base para a composição de materiais didáticos na perspectiva do PLE. Outro aspecto que inibe a formação significativa para o ensino de português como língua estrangeira se refere à ausência de qualificação dos docentes, por isso algumas universidades começaram a investir na capacitação do magistério e em materiais didáticos, e neste ponto, é importante observar que é recente a elaboração de livros-textos para esse fim, e se ressalta “a ideia do livro didático como suporte útil e significativo, e não como o protagonista do ensino/aprendizagem de PLE.” (LEROY; COURA SOBRINHO, 2012, p. 16). Por isso, em alguns casos, esses objetos de ensino são revisados e questionados, uma vez que “Independente do seu formato – folhas

avulsas, material apostilado ou livro didático (LD) impresso – a proposta contida no material será determinante para as práticas em sala de aula.” (SANTOS, 2017, p. 173).

O livro didático que serve de base para a análise da presente pesquisa designado como *Terra Brasil: Curso de língua e cultura* (2008) é um dos objetos usados pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) para o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. Com isso, Furlan (2008, p. 214) constata que:

[...] com o **intento de efetivar a abordagem comunicativa**, alguns pesquisadores passaram a investigar e a propor a elaboração de livros didáticos pautados em conteúdos históricos e culturais, enfatizando a relação língua e cultura, instaurando uma nova tendência na área [...] (grifo nosso).

Logo, ao se tratar da língua portuguesa como língua estrangeira, a noção de interculturalidade surge como método, em muitos casos, para que as práticas estudadas nos materiais auxiliem no entendimento estrutural, e principalmente, cultural da língua, a fim de estabelecer uma harmonia entre a cultura estrangeira e a cultura nativa. Neste ponto, nota-se os estudos de Gimenez (2002) baseados na tríade que analisa a cultura em três abordagens: I) a tradicional que é uma “visão monolítica da língua” (LEROY; COURA SOBRINHO, 2012, p. 5) e é vista como um produto; II) como prática social representada como uma ação coletiva que ocorre por meio da linguagem, e III) a intercultural que se refere à ideia de unir ensino e cultura.

Por fim, verifica-se a possibilidade em aproximar a língua materna e a língua estrangeira, como afirma Guerreiro (2015, p.13) ao dizer que, “o confronto entre características de duas línguas distintas pode levar ao entendimento dos processos de comunicação [...] o que é mais apropriado para um povo e que pode não ser apropriado para o outro”, e assim, o material didático pode efetivar o ensino-aprendizagem de um novo idioma.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 TÓPICO “ALMANAQUE BRASIL” NAS UNIDADES 1 E 5

Tratando-se da metodologia crítica-analítica, vê-se, primeiramente, que o material supramencionado traz ao longo das unidades diálogos entre os personagens que promovem, de certa forma, a imersão do estudante no contexto da língua-alvo, uma vez que há a abordagem da norma-padrão, na escrita e da variação linguística,

na oralidade. Na unidade 1, especificamente, no tópico “Almanaque Brasil, que serve de base para a presente pesquisa, as autoras Dell’Isola e Almeida (2008, n.p, grifo nosso) relatam que: “esse tópico compreende aspectos culturais brasileiros, em pequenos textos [...] que traçam o perfil da sociedade brasileira [...]”. A primeira atividade apresenta alguns pontos turísticos de Belo Horizonte (MG), estado em que se encontra a UFMG, com o seguinte enunciado: “Veja estas imagens e identifique os pontos turísticos de Belo Horizonte. Procure informações sobre cada um destes locais.” (DELL’ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 28).

Essa proposta cultiva um conhecimento sobre o espaço em que os alunos estrangeiros estão e realizam o curso de PLE, e pede-se informações sobre os locais mencionados, o que possibilita aos discentes o seu protagonismo, ou seja, a busca pelo conhecimento geográfico da língua-alvo. A segunda atividade promove a apresentação de outras capitais brasileiras, bem como Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), São Paulo (SP), Recife (PE) e Brasília (DF), e os estudantes teriam que numerar na ordem que gostariam de visitar.

Já na unidade 5, o tópico “Almanaque Brasil” apresenta o gênero textual receita. Com isso, os alunos adquirem conhecimento acerca do feijão tropeiro, uma comida de Minas Gerais (MG) e que também é típica em São Paulo (SP) e Goiás (GO), e o material sugere que os alunos busquem a origem desse prato por meio da pesquisa: “Qual é a origem do feijão tropeiro? Qual é a bebida ideal para acompanhar o feijão tropeiro? Com que tipo de carne essa receita é preparada? Essa receita dá para quantas pessoas?” (DELL’ISOLA; ALMEIDA (2008, p. 133). Nesse aspecto, o livro-texto se dispõe de uma receita mineira para apresentar um marco histórico-social da região Sudeste, ou seja, por meio do tópico “Almanaque Brasil”, os discentes acessam a história de cavaleiros, mais conhecidos como tropeiros, que andavam na região de Diamantina (MG), e para facilitar os trabalhos, cozinhavam o feijão com carne de porco, toucinho e outros ingredientes mais simples.

3.2 TÓPICO “ALMANAQUE BRASIL” NA UNIDADE 9

A proposta do tópico “Almanaque Brasil” intitula-se “Brasileiros famosos”, e apresenta de forma resumida a trajetória do mineiro Alberto Santos Dumont “[...] o primeiro a provar que o homem podia se erguer no espaço com um aparelho mais

pesado que o ar, e, por isso, é considerado o pai da aviação [...]” (DELL’ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 226).

Analisando-se também a constituição textual desse tópico, vê-se um discurso que menciona alguns personagens masculinos, como no trecho:

[...] há muitos brasileiros que também não cessaram de voar, mas em outras áreas. Por exemplo, **Monteiro Lobato** (voava em sua imaginação), **Cândido Portinari** (e seus pincéis voando sobre a tela), **Paulo Freire** (voando pela leitura do mundo, conquistou as letras dos que não liam). (DELL’ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 226, grifo nosso)

As autoras defendem na apresentação do livro que esse tópico convida os estudantes a conhecerem a história, os hábitos e a cultura do Brasil. Na proposta, o material traz o seguinte exercício: “Em um pequeno grupo, faça uma pesquisa sobre um desses brasileiros (se quiser, você pode pesquisar sobre outro ilustre brasileiro)” (DELL’ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 226).

4 ANÁLISE DE DADOS

Baseando-se no intuito da pesquisa, que é analisar o tópico “Almanaque Brasil” contido nas três unidades e observar a constituição desse item, a fim de refletir se há um ensino da língua portuguesa aliado à cultura brasileira, pode-se verificar analiticamente que as marcas culturais presentes nas abordagens das unidades permitem parcialmente o conhecimento da língua. Ao observar a constituição da unidade 1, por exemplo, vê-se que a proposta do tópico tenta romper com os estereótipos de que o nosso país se limita aos estados mais conhecidos, como São Paulo (SP), Brasília (DF) e Rio de Janeiro (RJ), vistos como referências econômicas e políticas. Com isso, ao promover imagens de Salvador (BA) e Recife (PE), o aluno passa a conhecer e a estudar mais sobre o espaço geográfico da língua-alvo, porém o enunciado da segunda atividade, por exemplo, apenas pede aos discentes para numerar as imagens na ordem que gostariam de visitar, e não promove uma pesquisa sobre esses locais, por isso, o desenvolvimento linguístico e cultural não se torna significativo, por não aplicar conhecimentos lexicais e não apresentar os costumes e as tradições dessas regiões.

Na unidade 5, o tópico se utiliza de uma receita e promove, de certa forma, o conhecimento sobre o aspecto histórico, a constituição cultural e culinária do estado mineiro, proporcionando aos alunos o entendimento acerca das tradições desse povo.

Com isso, pode-se observar a concretização da abordagem tradicional de Gimenez (2002) que apresenta em uma única amostra a cultura de um país. A proposta desse tópico baseia-se na ideia de que “O aprendiz é convidado a pesquisar mais sobre o país: sua história, hábitos e cultura.” (DELL’ISOLA; ALMEIDA, 2008, n.p), entretanto, o que se observa é uma aprendizagem mais específica acerca das tradições e culturas do estado de Minas Gerais (MG).

Por fim, a unidade 9 apresenta algumas capacidades que serão desenvolvidas ao longo dos estudos, que se organiza em: I) relatar ações habituais; II) contar sobre viagens e passeios; III) falar sobre o trânsito; IV) demonstrar preocupação e esperança, e V) falar sobre vantagens e desvantagens dos diferentes meios de transportes. Diante disso, verifica-se uma abordagem condizente com a realidade brasileira, dessa forma, os alunos estrangeiros são inseridos no contexto cotidiano da língua-alvo, fazendo-os pensar como nativos.

Ainda nesta unidade, nota-se especificamente no tópico “Almanaque Brasil” trechos que norteiam e expõem que Santos Dumont foi considerado o pai da aviação, e que a construção do 14-Bis estabeleceu os primeiros recordes de aviação mundial. Mediante esse texto, observa-se que o livro traz um personagem e aspectos do estado de Minas Gerais (MG) e reforça um acontecimento histórico de extrema importância para o Brasil e para o mundo. Entretanto, pode-se dizer que a proposta não abrange características do povo brasileiro, mas apenas dos mineiros. Além disso, observa-se ao longo do texto a presença de figuras masculinas nesse cenário da unidade 9, principalmente por destacar no âmbito literário o escritor Monteiro Lobato, nas artes o pintor Cândido Portinari e na educação Paulo Freire.

Na proposta, o material traz o seguinte exercício: “Em um pequeno grupo, faça uma pesquisa sobre um desses brasileiros (se quiser, você pode pesquisar sobre outro ilustre brasileiro)” (DELL’ISOLA; ALMEIDA, 2008, p. 226). Já que as escritoras buscam pela representação do povo brasileiro, acredita-se que ao promover nessa atividade algumas pesquisas sobre o gênero feminino que também marcou a história do país em vários aspectos, como Clarice Lispector na literatura, Tarsila do Amaral na pintura, Débora Seabra na educação, por exemplo, a visibilidade acerca do Brasil e das conquistas que norteiam esse povo, seria construída de maneira mais eficiente, uma vez que traria representantes masculinos e femininos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tópico que serviu de base para a análise do presente trabalho, intitulado “Almanaque Brasil” trouxe propostas eficientes acerca da cultura mineira. Na unidade 1, as autoras Dell’Isola e Almeida (2008) se preocuparam em representar os pontos turísticos dos estados brasileiros, mas observou-se também que, no enunciado das atividades, o foco principal foi atribuído ao estado de Minas Gerais (MG) e aos pontos turísticos desse local, promovendo, assim, um aprendizado que norteia mais os costumes e as tradições do estado de Minas Gerais (MG).

A delimitação mencionada anteriormente ocorre também na unidade 5, em que os alunos obtêm por meio das atividades alguns conhecimentos acerca do estado mineiro, principalmente por buscar na história a origem do feijão tropeiro. Com esta pesquisa, os estudantes são incentivados a conhecerem a região de Diamantina (MG); logo, percebe-se a noção de cultura na abordagem tradicional defendida por Gimenez (2002), ou seja, uma prática que demonstra os traços do Brasil em uma única perspectiva.

Por fim, a unidade 9, além de retratar a trajetória e uma grande descoberta para a aviação mundial, também apresenta personagens masculinas, e constatou-se, então, uma abordagem específica, uma vez que expressou em destaque Alberto Santos Dumont pertencente a Minas Gerais (MG), além de outros homens famosos que fizeram história em vários aspectos, desde a literatura até à educação. Com base nessas análises, conclui-se que o ensino de língua portuguesa para estrangeiros é uma área que necessita de investimentos em professores e em materiais didáticos, pois é por meio desse objeto de ensino-aprendizagem que muitos discentes estrangeiros aprendem um novo idioma. Dessa maneira, o ensinamento da cultura precisa ser panorâmico por meio da demonstração de vários locais, pessoas, costumes e tradições, para que os alunos vejam nos estudos de determinada língua a diversidade, seja ela social ou cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Disponível em: <file:///C:/Users/oem/Downloads/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BECKER, Idel. **Português do Brasil para estrangeiros**. São Paulo: Centro de Lingüística Aplicada Yázigi, 1978.

BERNARDO, Nairim. **7 mulheres que mudaram a educação**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4794/7-mulheres-que-mudaram-a-educacao>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida de. **Terra Brasil**: curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FURLAN, Cássia Cristina. **Povos do Brasil**: quem são eles no livros didáticos de português como língua estrangeira? Disponível em: <<file:///C:/Users/oem/Downloads/SETA-2007-117.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GIMENEZ, Telma. “**Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga**”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf>. Acesso em: 13 jun 2019.

GUERREIRO, Glorinha Mendonça da Silva. **Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira**: um estudo acerca desta inter-relação. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93902/guerreiro_gms_me_sjrp.pdf;jsessionid=83C47A15AB09913DAB6A875ED219D48A?sequence=1>. Acesso em: 14 jun 2019.

LEROY, Henrique Rodrigues; COURA SOBRINHO, Jerônimo. **Terra Brasil**: cultura e ensino em livro didático de português para estrangeiros. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19999/19999.PDFXXvmi>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MARCHANDT, Mercedes. **O ensino de português para estrangeiros**. 29. ed. Age, 2011. 292 p.

SANTOS, Jovania Maria Perin dos. **Análise de uma unidade didática para estudantes iniciantes do curso de PLE do CELIN-UFPR**. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50971>>. Acesso em: 13 jul 2020.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a grid of squares, each containing a different colored shape (circle, semi-circle, or triangle) in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are partially filled with similar shapes, creating a sense of continuity and balance.

Capítulo 4

**GÊNERO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO NA LÍNGUA
INGLESA: A CONSTRUÇÃO
DE UMA SEQUÊNCIA DE
ATIVIDADE MULTIMODAL**

**Ana Paula Faustino de Oliveira
Edinéia Leite dos Santos Oliveira
Neide Araújo Castilho**

GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE MULTIMODAL

Ana Paula Faustino de Oliveira

Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande). Professora efetiva na rede Estadual de Ensino Básico em Mato Grosso do Sul. Colaboradora no projeto de pesquisa Memórias de professores: diálogos sobre o letramento e o ensino de língua portuguesa. ETAPA II. E-mail: anapaulafaustinodeoliveira@gmail.com

Edinéia Leite dos Santos Oliveira

Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande). Professora efetiva na rede Estadual de Ensino Básico em Mato Grosso do Sul. Colaboradora no projeto de pesquisa Memórias de professores: diálogos sobre o letramento e o ensino de língua portuguesa. ETAPA II. E-mail: edineia-leite@gmail.com

Neide Araújo Castilho

Docente Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados. /Campo Grande. Coordenadora do projeto de Pesquisa “Memórias de Professores: diálogos sobre o letramento e o ensino da língua portuguesa-EPATA II”. Colaboradora do projeto de pesquisa “Apoio à Qualificação Docente: PROFLETRAS em Mato Grosso do Sul” financiado com recurso da FUNDECT. E-mail: cteno@uol.com.br

Resumo

Esta reflexão tem como temática o gênero textual publicitário em meio digital e os multiletramentos. Utilizamos como metodologia de ensino a sequência de atividade multimodal, dada sua característica de ser uma prática pedagógica de sala de aula capaz de adaptar os conteúdos ao contexto do aluno com a intenção de fazer sentido durante o processo ensino aprendizagem. Uma metodologia flexível as modificações e tem por finalidade um trabalho colaborativo com os alunos característica baseada

na Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, o objetivo do estudo é construir uma sequência de atividade multimodal com o gênero anúncio publicitário sob o viés dos novos letramentos. O estudo vincula-se à Linguística Aplicada, de cunho qualitativo com base em estudiosos como: Rojo (2012), Santaella (2004), Cope; Kalantziz, 2006 [2000]), Teno (2019). Esta proposta de ensino utilizando o gênero anúncio publicitário digital de forma assíncrona e síncrona, certamente será uma contribuição para a prática pedagógica e o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: Sequência de Atividade. Texto multimodal. Língua inglesa.

Abstract:

This reflection has as its theme the advertising genre in digital media and Multiliteracies. We use the multimodal activity sequence as a teaching methodology, given its characteristics of being a pedagogical classroom practice capable of adapting the contents to the student's context with the intention of making sense during the teaching-learning process. A flexible methodology for modification and aims at collaborative work with students, a characteristics based on the Pedagogy of Multiliteracies. Thus, the aim of the study is to build a sequence of multimodal activity with the advertisement genre under the bias of new literacies. The study is linked to Applied Linguistics, of a qualitative nature based on scholars such as: Rojo (2012), Santaella (2004), Cope; Kalantziz, 2006 [2000]), Teno (2019). This teaching proposal using the digital advertisement genre in an asynchronous and synchronous way, will certainly be a contribution to the pedagogical practice and the teaching and learning of the English language.

Keywords: Activity Sequence. Multimodal Text. English language.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é considerada um local de infinitas possibilidades no fazer pedagógico, um encontro entre diferentes culturas, pensamentos, ou seja ambiente que recebe influências de sujeitos externos e internos. Justificamos o estudo, dado o cenário propício para o ensino aprendizagem, a sala aula, e a necessidade de os professores perceberem que é possível adequar, buscar informações, participar de formações continuadas na intenção de promover o conhecimento. Dessa forma, escolhemos realizar uma explanação sobre a sequência de atividade multimodal, pois uma prática pedagógica de sala de aula capaz de adaptar os conteúdos ao contexto do aluno na intenção de fazer sentido durante o processo ensino aprendizagem.

O termo multimodal emergiu da Pedagogia dos Multiletramentos a partir de 1996, com o manifesto do Grupo de Nova Londres (pesquisadores dos letramentos) em Connecticut (EUA) cujo manifesto foi nomeado de “A Pedagogy of Multiliteracies-Designing Social Futures” (Rojo, 2012:12), uma metodologia flexível às modificações na atual sociedade contemporânea. Tem por finalidade o trabalho colaborativo,

híbrido, de compartilhamento frente aos dispositivos móveis, redes sociais acessados e manuseados pelos alunos. Com isso, o novo papel da escola para Rojo (2012) é de “incluir nos currículos a grande variedade de cultura já presentes em sala de aula”. Trata-se de um modo de ensinar com atividades permeadas de múltiplas linguagens semióticas, de gêneros multimodais digitais constituídos da escrita e imagem com linguagens multiculturais instigantes no provocar a construção de sentido no aluno.

Em suma, o objetivo do estudo é construir uma sequência de atividade multimodal com o gênero anúncio publicitário sob o viés dos multiletramentos. Esse gênero para a Pedagogia dos Multiletramentos apresenta-se como um texto multimodal que permeia o cotidiano do aluno, possui características de exploração, criatividade, cores intencionais, recursos linguísticos verbal ou não verbal amplos, considerado por Santaella (2004) como “a imagem é carregada de recursos multissemióticos possibilita um novo perfil de leitor: o leitor de imagem”. A sequência de atividade possui o foco na leitura do aluno ao visualizar a campanha publicitária digital, suas reflexões perante o tema principal, reconhecer e apropriar-se das principais características do gênero anúncio publicitário.

É bom lembrar que vem a corroborar diante do novo papel da escola conforme Teno e Webber (2019) “o ensino de língua inglesa com destaque nas mídias, propiciando características de fusão de linguagem verbal e não verbal, cada vez mais presente na escola” possível na ampliação do repertório do leitor de imagem e no desenvolvimento da sua percepção diante do processo de construção de sentido.

Selecionamos um gênero anúncio publicitário digital na elaboração de uma sequência de atividade multimodal na língua inglesa para constituir uma proposta pertinente na turma do 9ºA do Ensino Fundamental II da Educação Básica. Para isso, também utilizamos as estratégias de leituras praticadas na língua inglesa como o “*Skimming*” uma observação do texto de forma rápida com buscas de informações por meio do “layout”, título, subtítulo, cognatos, primeiras e/ou últimas linhas de cada parágrafo e informação não verbal (figuras, gráficos e tabelas). O “*Scanning*” não exige uma leitura completa do texto mas o objetivo é a busca de informação precisa e rápida, por exemplo o número de um telefone.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada foi a sequência de atividade multimodal pode acontecer transformações no decorrer da aplicação aos alunos de acordo com as necessidades

observadas pela docente. A proposta foi pensada diante do contexto de aulas remotas, a possíveis alunos e a possibilidade de esses receberem as atividades impressas, por via WhatsApp arquivo PDF e no Classroom. Alguns alunos devem ter acesso atividade por meio de apostila com as orientações pertinentes. Porém, tem casos do aluno não possuir conexão de internet em casa apenas apostila impressa. E também, existe alunos com acesso à internet, esses devem acompanhar a aula remota na hora e dia conforme o horário escolar.

Sequência de Atividades:

Atividade 1) Reconhecimento prévio do folheto

Situação 1) Aplicar a estratégia de leitura “Skimming” com a finalidade do aluno encontrar no texto informações a partir do título, subtítulo, imagem, fonte de divulgação, cognatos.

Figura 1 Mask

CALLING VOLUNTEERS
MaskAngels Need Your Help

Gunes Wong is a fashion design student from MassArt who organized and founded MaskAngels because of shortages of masks in hospitals where the outbreak of the Coronavirus (COVID-19) has been substantial.

4 Ways to help MaskAngels:

1. Sewing the Mask.
2. For people who can't sew can help cutting the fabric to speed up the process.
3. Donate money or material.
4. Share our organization to your friends and family.

Go fund me link :
https://www.gofundme.com/isewing-masks-for-donations?utm_source=customer&utm_medium=copy_link-tip&utm_campaign=p_cp+share-sheet

How to make the mask? They will send you the Mask pattern and tutorial.

How to get your supplies? They will ship all the material you need to your home.

Where to drop off? Here is a list of hospitals that you can drop off the mask:
<https://m.facebook.com/notes/masks-for-massachusetts/massachusetts-area-hospitals-accepting-cloth-mask-donations-updated-as-of-march-105636834417718/>

For more specific information, please contact the founder of MaskAngel,
Gunes Wong Grenon at Jwong520@massart.edu or Gunesgrenon113@gmail.com or 603-937-4143.

Illustration of three people wearing masks: a woman with dark hair and a blue mask, a woman with long black hair and a red mask, and a man with a red cap and a blue and yellow patterned mask.

MASSARTVOLUNTEERS@MASSART.EDU @MASSART.VOLUNTEERS

Fonte: https://calendar.massart.edu/event/calling_all_volunteers_-_maskangels_need_your_help

Atividade 2) Leitura do folheto

Situação 2) O aluno será instigado pela docente a refletir sobre a imagem com perguntas na língua inglesa.

- A) What does catch your attention in the picture above?
- B) What is this genre text? Do you know?
- C) What is the main idea addresses in the Picture?
- D) What do other campaig addresses the same idea? Can quote one?
- E) In your opinion, it's important the wear the mask? Why?

Atividade 3)

Situação 3) Construção de sentidos.

As respostas dos alunos podem apresentar a construção de sentido em relação ao tema da campanha. Conforme as devolutivas a docente explora os recursos linguísticos escrita e imagem: como o tamanho das letras o porquê não estão na cor vermelha? O motivo da cor em destaque? A cor de fundo provoca uma reflexão? Você reconhece uma característica na campanha do gênero textual? A posição das letras maiúsculas o que representam? Qual é a intenção da campanha com as frases em negrito? Os símbolos digitais dizem algo ou são enfeites? Por que o menino está do lado direito e a menina negra do lado esquerdo? Você concorda com a mulher no centro da imagem? As pessoas da imagem podem inverter o lugar? O olhar dos jovens na campanha tem um significado?

Atividade 4)

Situação 4) Apropriação do Conhecimento

Neste momento acontece a produção final realizada pelo próprio aluno, ou seja ser protagonista da aprendizagem, desenvolver a criatividade com a prática. Aprendizagem em prática seguindo as características do gênero a nuncio publicitário. A proposta é o aluno criar na língua inglesa uma marca para desenhar um modelo de máscara na possibilidade de ser confeccionada e distribuída a pessoas necessitadas.

O aluno com atividade impressa tem o espaço em branco para o desenho.

Com o anseio por parte da docente do alunado enviar em arquivo, compartilhar com os colegas as suas produções são orientados para a realização da atividade com o auxílio de recursos digitais a partir dos questionamentos a seguir:

Teacher: How will be your mask ?

Teacher: You can draw one mask here! Você pode desenhar uma máscara aqui?

Teacher: Be creativity, do one layout in English (Seja criativo faça um layout escreva ou desenhe na língua inglesa.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS⁴

Esta proposta de ensino utilizando o gênero anúncio publicitário digital de forma assíncrona e síncrona, certamente será uma contribuição para a prática pedagógica e o ensino e aprendizagem da língua inglesa. A sequência de atividade contextualizada corrobora para o despertar do aluno no sentido de questões sociais. Ao levantar hipótese e questionar fatos ocorridos na sociedade se torna crítico diante do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8).

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis) curso**, Palhoça/SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 13 mar.2018.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

⁴ O Artigo intitulado Gênero Anúncio Publicitário na Língua Inglesa: a construção de uma sequência de atividade multimodal, foi submetido e publicado no Anais do II CONAEL e III Jornada de Letras do IFSP Avaré no ano de 2021.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramentos**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.p. 131-144.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

ROJO, Roxane; Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Adriana Grade Fiori, ABSY, Conceição A., COSTA, Gisele Cilli, MELLO, Leonilde Favoreto. **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo. Disal, 2005.

WEBBER; TENO. **O Ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia dos multiletramentos: uma proposta de aula**. Paco Editorial, 2019 (Coleção Educação, volume 3).

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a grid of squares, each containing a different colored shape (circle, semi-circle, or triangle) in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are partially filled with similar shapes, creating a sense of continuity and balance.

Capítulo 5

**SABERES GRAMATICAIS E
GRAMÁTICA NA ESCOLA:
UMA REFLEXÃO
LINGUÍSTICA SOBRE O
ENSINO DE GRAMÁTICA**

**Darkyana Francisca Ibiapina
Lafity dos Santos Alves**

SABERES GRAMATICAIS E GRAMÁTICA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO LINGÜÍSTICA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Darkyana Francisca Ibiapina

Instituto Federal do Piauí (IFPI). Mestre em Linguística (PPGEL-UFPI) e Doutoranda em Linguística (PPGEL-UFPI). Teresina, Brasil, <https://orcid.org/0000-0002-1433-2490>, darkybiapina@hotmail.com.

Lafity dos Santos Alves

Instituto Dom Barreto (IDB). Mestre em Linguística (PPGEL-UFPI) e Doutoranda em Linguística (PPGEL-UFPI). Teresina, Brasil, <https://orcid.org/0000-0003-3470-2767>, lacf2806@gmail.com.

Resumo

A Gramática Tradicional, historicamente, se construiu a partir de vários compromissos de base, dentre os quais se destaca a centralidade no que hoje se chama de componente morfológico de uma dada língua. Sendo um traço de continuidade, essa concepção estrutural, que ganhará contornos outros ao longo do tempo, orienta o professor na sua prática cotidiana até os dias atuais. Essa concepção de análise da língua, com o desenvolvimento das ideias linguísticas no país, passou a ser alvo de diversas críticas, sobretudo na academia, pois, sustentando-se em critérios científicos, os linguistas puderam revelar inconsistências teóricas na Gramática Tradicional (MENDONÇA, 2006). Com isso, nosso intuito, neste artigo, é apontar se houve avanços na forma de se instrumentalizar o ensino de nossa língua nas propostas elaboradas por alguns linguistas brasileiros. Para isso, analisamos as abordagens teóricas sobre o ensino de língua presentes nos livros Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar (AVELAR, 2017) e Gramáticas na escola (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Nosso intuito é, pois, partir dessas análises mais pontuais para tecer considerações mais gerais sobre o ensino de língua no Brasil.

Palavras-chave: Gramática Tradicional; Linguística; Ensino.

Abstract

Traditional Grammar, historically, was built from several basic commitments, among which the centrality in what is now called the morphological component of a given language stands out. Being a trace of continuity, this structural conception, which will take on other shapes over time, guides the teacher in his daily practice to the present day. This conception of language analysis, with the development of linguistic ideas in the country, became the target of several criticisms, especially in academia, because, based on scientific criteria, linguists were able to reveal theoretical inconsistencies in Traditional Grammar (MENDONÇA, 2006). With that, our intention, in this article, is to

point out if there have been advances in the way of instrumentalizing the teaching of our language in the proposals made by some Brazilian linguists. For this, we analyzed the theoretical approaches on language teaching present in the books *Grammar Knowledge: forms, norms and meanings in the school space* (AVELAR, 2017) and *Grammars at school* (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Our intention is, therefore, to start from these more punctual analyzes to make more general considerations about language teaching in Brazil.

Keywords: Traditional grammar; Linguistics; Teaching.

1 Introdução

Desde o final do século XIX, no Brasil, as *Gramáticas Tradicionais* (doravante GT) exercem a função de ditar o que é certo e errado. Com isso, os gramáticos normativos apresentam, em seus manuais de prescrição, o que deve ser apreendido pelos falantes do Português Brasileiro (doravante PB) (VIEIRA, 2015).

A partir da década de 1960, as GT deixaram de ser a única referência de representação do PB. E essa alteração ocorreu devido ao fato de teorias linguísticas modernas serem inseridas nos cursos de letras no Brasil. Com isso, uma perspectiva descritivista da língua passou a ganhar corpo no cenário contextual da época. Porém, cabe lembrar que a visão descritiva da língua não obteve efeito relevante sobre o ensino normativo da nossa língua (FARIAS; DANTAS, 2014).

Ainda segundo Farias e Dantas (2014), linguistas brasileiros passaram a assumir a função de produzir gramáticas. Essas gramáticas deram uma nova direção à sistematização do PB, uma vez que as ocorrências de nossas falas em diferentes contextos de uso passaram a ser analisadas e validadas como aspectos de descrição de nossa língua. É, nesse cenário, que surgem as gramáticas feitas por linguistas (NEVES, 2000; AZEREDO, 2008; CASTILHO, 2010; PERINI, 2010; BAGNO, 2011). Com isso, a sistematização do PB passa a ter uma nova configuração.

Partindo dessas afirmações, nosso propósito, neste trabalho, é analisar as abordagens teóricas sobre o ensino de língua presentes nos livros *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar* (AVELAR, 2017) e *Gramáticas na escola* (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Nosso intuito é perceber se houve avanços na forma de se instrumentalizar o ensino de nossa língua nas propostas elaboradas por esses linguistas. Para tanto, mobilizaremos, inicialmente, algumas discussões sobre a forma de se conceber a língua na concepção dos

gramáticos tradicionais e na dos linguistas. Em seguida, faremos uma análise comparativa dos livros propostos para observarmos como os autores sugerem a abordagem gramatical nas aulas de Língua Portuguesa e quais os impactos de uma percepção científica da nossa língua para o ensino do PB nas escolas.

Quanto aos aspectos metodológicos, nosso estudo é qualitativo, do tipo bibliográfico. O *corpus* selecionado foram as seguintes obras: *Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar* (AVELAR, 2017) e *Gramáticas na escola* (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). A escolha desses livros se deu em função de as obras apresentarem, ainda que de diferentes modos, uma reflexão sobre língua a partir de uma abordagem que se pretende científica.

O livro *Saberes Gramaticais*, publicado, em 2017, pela editora Parábola, apresenta noções e procedimentos que instigam, segundo o autor, o professor de Língua Portuguesa a explorar intuições linguísticas que levarão os alunos a uma tomada de reflexão de cunho consciente e científico sobre a linguagem da qual fazem uso naturalmente. Para isso, Avelar (2017) faz uma abordagem gerativista no intuito de colocar em evidência a importância dos conhecimentos gramaticais que os alunos têm internalizados naturalmente.

O livro *Gramáticas na escola*, publicado em 2016, pela editora Vozes, aponta a importância das teorias gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa e, também, no processo de formação dos professores dessa área do conhecimento. As pesquisadoras advogam a favor de uma linha de trabalho na sala de aula com o foco no olhar curioso e investigativo do aluno no que diz respeito ao uso da língua. É, nesse sentido, que elas definem o objeto de estudo ao qual o olhar científico deve se voltar: a gramática. A noção de gramática adotada pelas autoras é a concebida no âmbito chomskyano, que valida como ponto de partida na língua o conhecimento internalizado do falante.

Para as nossas análises, lemos integralmente os livros e fizemos uma comparação das duas abordagens com o intuito de tecer considerações a respeito da adequação (ou não) delas para o ensino de língua. Além disso, fizemos um breve estudo bibliográfico sobre como a *Gramática Tradicional* tem sido abordada nas aulas de Língua Portuguesa e como os linguistas sugerem que seja feita essa abordagem nos dias atuais.

2 O Ensino Tradicional de Gramática

O ensino de nossa língua materna foi e ainda é associado a um fazer mecânico sistematizado de nossas práticas linguísticas. Segundo Mendonça (2006), essa forma de mecanizar uma língua decorre de práticas que foram solidificadas com o tempo. E essa solidificação de práticas resultou em um ensino de língua limitado, na maioria das escolas, às regras mecânicas e de memorização da gramática normativa. A forma como as *GT* retratam muitos dos fenômenos linguísticos de nossa língua não nos oferece uma abordagem orientada cientificamente. Alguns dos obstáculos para tanto dizem respeito ao fato de as Gramáticas Tradicionais se pautarem em estágios de língua do passado, normalmente eleitos a partir do, não raro, exclusivismo do *corpus* literário e, mais ainda: em função de essas gramáticas serem ‘idiossincrônicas’⁵, não podendo, desse modo, atenderem à multiplicidade de variações pelas quais uma língua passa. Segundo Travaglia (2003), *GT*:

[...] é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira (TRAVAGLIA, 2003, p. 30).

No ensino tradicional, a *GT* é concebida quase sempre como um espaço de prescrição de regras. Além disso, ela é reconhecida, recorrentemente, por muitos linguistas pela realização de exercícios descontextualizados de estruturas que o aluno só vê nos livros didáticos. Assim, a língua é posta ao aluno de forma abstrata, uma vez que raramente aspectos linguísticos presentes nas interações linguageiras da vida cotidiana são analisados nesse tipo de gramática. Desconsiderar o contexto situacional em que os discursos/enunciados são produzidos pelos falantes, em seus diferentes propósitos comunicativos, nos faz caracterizar a *GT* como um lugar em que a língua é vista como objeto estático e homogêneo. E é, por conceber a língua como

⁵ Um estudo que envolva a concepção de sistema idiossincrônico tem como propósito conceber o conjunto de fatos simultâneos correspondentes a cada língua – idioma – em particular (SAUSSURE, 2004).

um objeto dessa natureza, que a *GT* condensa as variações da língua. Borges Neto (2018 – No prelo) concebe a *GT* como um objeto que aborda:

Um tipo de estudo que tem origem nas reflexões filosóficas dirigidas às manifestações linguísticas pelos filósofos gregos. Por meio dessas reflexões filosóficas, foi se desenvolvendo ao longo do tempo um conjunto de noções e de uma terminologia correspondente que, por volta do início do século I a.C., resultou numa forma de “manual técnico” – a *Téchnē grammatiké* – que tratava de aspectos das manifestações linguísticas e que se destinava, basicamente, a um uso escolar. Essas *Téchnai* foram reproduzidas pelos romanos – com o nome de artes *grammaticae* – e posteriormente, já na Idade Média, passaram a ser chamadas simplesmente de gramáticas (BORGES NETO, 2018, p. 17 – No prelo).

Foi o modelo de gramática dos gregos e latinos que, a partir do século XVI, se propagou pela Europa e que, no contexto atual, se perpetua nas teorias das Gramáticas Tradicionais brasileiras.

A forma como habitualmente concebemos a língua está fundamentada nos preceitos doutrinários da *GT*. Portanto, tornou-se parte da nossa realidade social e cultural criar estereótipos do que é certo e errado em nossa língua. E, recorrentemente, vemos pessoas utilizarem-se do discurso de que não têm domínio de sua própria língua, quando o que acontece, de fato, é o não domínio de regras que, na maioria das vezes, se mostram claramente anacrônicas para os usuários da língua na atualidade.

O que se percebe, então, em muitas práticas de ensino de gramática, é uma exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à classificação como um fim em si mesma (ANTUNES, 2007). De forma mais específica, pode-se dizer que tais atividades tratam do reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases.

Esse cenário é, ainda, mais intensificado pelo fato de a maioria dos professores enfatizarem em suas aulas aspectos isolados de ensino do português. Assim, o professor, de modo geral, não aponta, por exemplo, os termos que constituem um sintagma de forma relacional. A Fonética, a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe recebem tratamento isolado no ensino tradicional. Olhar a língua nessa perspectiva é concebê-la apenas como um espaço de práticas metalinguísticas e de análises descontextualizadas. E, por isso, não temos como identificar categorias que ultrapassem a gramática da frase. Essa forma de avaliar estabelece relação de pertinência com o objetivo do ensino tradicional, que é a retenção da nomenclatura e

das categorizações extraídas da *GT* por parte do aluno (BUIN, 2004). Dito de outra maneira: a nomenclatura dentro da *GT* é utilizada como um aspecto de análise meramente classificatório e essa forma de categorizar a língua impossibilita um fazer crítico e reflexivo das diferentes variações de uso presentes nas nossas interações comunicativas.

Cabe lembrar que a nomenclatura gramatical não deve ser vista como objeto descartável no ensino de língua, uma vez que conhecer a nomenclatura técnica cumpre importantes funções na construção de qualquer saber científico (MENDONÇA, 2006). O domínio dos termos técnicos, no entanto, deixa de ser o propósito essencial do ensino de língua para transformar-se num instrumento puramente metalinguístico.

3 A Norma Gramatical Brasileira (NGB): uma percepção linguística

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) foi uma imposição de cunho político para unificar as terminologias gramaticais. Essa uniformização terminológica representou um óbice à renovação dos estudos gramaticais, como se confirma com Farias e Dantas (2014):

Ainda no século XX, o acontecimento político da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB, 1959), impõe uma unificação terminológica para as gramáticas que resulta num efeito de congelamento de seu discurso, materializado na repetição do formato e dos conteúdos das gramáticas, por exemplo. Nessa perspectiva, a NGB representa um bloqueio à renovação dos estudos gramaticais, isto é, à constituição de discursos outros para a explicação/interpretação da língua via instrumentos gramaticais (FARIAS; DANTAS, 2014, p. 90).

Esse cenário, que deve levar em conta também as abordagens linguísticas cada vez mais presentes nas universidades brasileiras, permitiu que as gramáticas passassem, segundo esses autores, a ser alvo de muitas críticas. Ainda assim, a *GT* continuou sendo legitimada socialmente.

Avelar (2017) apresenta alguns aspectos das nomenclaturas gramaticais com o propósito de fazer com que nós, professores, possamos refletir sobre como a organização da NGB interferiu (e ainda interfere) nas abordagens linguísticas em sala de aula. A homogeneização de nomenclaturas gramaticais imposta pela NGB não é funcional para professores e alunos, porque muitos aspectos teóricos apresentados

nas gramáticas tradicionais, mesmo tendo uma mesma terminologia, divergem em suas explicações. Além disso, a NGB configura a língua como um sistema estático e abstrato.

Diante de uma visão ultrapassada de língua como um sistema homogêneo, é que surge, como produção de um novo saber gramatical, uma percepção que leva em consideração, por exemplo, as variações existentes em nossa língua. É, nessa perspectiva, mas não só, que os estudos linguísticos ganham um lugar de destaque no contexto brasileiro de ensino.

Uma abordagem gramatical pode, para além da consideração das variações linguísticas existentes em uma língua, levar em conta também, segundo Avelar (2017), os aspectos concernentes à significação, o que, por sua vez, acarreta a necessidade de se considerar o contexto situacional, pois ele é um aspecto muito importante nas análises das marcas linguísticas que constituem os textos, por exemplo. Assim, um sintagma nominal que, por exemplo, funcione sintaticamente como *objeto direto*, em uma determinada 'letra de música', poderá assumir configuração diferente em uma 'poesia' ou em uma 'propaganda'. E essa alteração no tipo de configuração se dá em função do efeito de sentido pretendido pelo autor do texto. É interessante esse argumento do autor, uma vez que ele não abraça somente um tipo de linha teórica no ensino de língua nas escolas (AVELAR, 2017).

4 Concepção de gramática sob a ótica dos linguistas

No livro *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*, Avelar (2017) faz uma reflexão sobre a concepção de gramática. Segundo o autor, a noção de gramática é concebida como um manual de etiqueta. Esse senso comum é, do ponto de vista do pesquisador, "fruto de uma visão que reduz o saber linguístico a um modelo fechado a qualquer tipo de inovação" (p.16). Por isso, enfatiza o autor:

[...] não causa espanto o fato de que, ao concluir o ensino básico, a grande maioria dos alunos não consiga empregar em seus textos, de forma consciente e autônoma, os recursos linguísticos à sua disposição, nem veja qualquer utilidade nas regras e nomenclaturas gramaticais que lhes foram apresentadas por mais de dez anos no percurso de sua vida escolar (AVELAR, 2017, p.16).

Nossa forma de agir em sala de aula depende muito da forma como nós, professores, concebemos língua e linguagem. O professor, ao ensinar gramática, deve levar em consideração o conhecimento linguístico que os seus alunos já dominam. Nesse sentido, devemos valorizar a *Gramática Internalizada* do falante, pois, partindo de um conhecimento já presente na mente de cada usuário, é possível fazer com que o aluno possa refletir criticamente sobre usos da língua. Assim, o autor adota a ideia de um fazer científico no ensino de língua. Segundo o pesquisador, a abordagem gramatical fundamentada no livro didático e em gramáticas, por exemplo, pode se tornar mais bem sucedida se os alunos forem orientados a pensar sobre o conhecimento linguístico por nós internalizado. Nas palavras do próprio autor: “defendo abertamente que as aulas de gramática em âmbito escolar promovam a construção de saberes apoiados no conhecimento natural e intuitivo dos alunos sobre a própria língua” (AVELAR, 2017, p. 11). O autor discorda da forma como a língua é ensinada na escola, pois o aluno aprende a ver a língua meramente como um código em que se partilha a linguagem. Vejamos:



Fonte: Figura elaborada pelas autoras a partir da concepção de língua e de linguagem adotada pelas gramáticas escolares brasileiras na percepção de Avelar (2017).

A esquematização presente na figura acima sintetiza uma visão limitadora da língua. Segundo Avelar, as gramáticas escolares (guias das aulas da maioria dos professores que ministram as aulas de português) trazem uma noção de língua associada a um código que serve, portanto, apenas como instrumento de comunicação entre os falantes. Porém, o pesquisador argumenta que precisamos, em nossas aulas, associar a linguagem aos gêneros discursivos, pois cada gênero apresenta um estilo de escrita particular.

Grande parte da defesa de Avelar é em função da adoção de aspectos da teoria gerativista em torno de questões que envolvem o ensino de língua, mas o autor também sustenta, em vários momentos, a inclusão de outras linhas teóricas, tais como: Análise do Discurso (AD) e o conhecimento sobre Gêneros Discursivos. Isso, a nosso ver, é um ponto positivo para o ensino de muitos tópicos gramaticais em sala de aula, pois o aluno é levado a refletir sobre os usos que ele faz da língua a partir de diferentes possibilidades teóricas. Tornar o estudo da língua um fazer científico, assim como o ecletismo teórico defendido, é um ponto alto na obra do autor. Para Perini (2010), por exemplo, a gramática deve ser entendida como uma descrição científica dos fenômenos linguísticos. Por isso, o autor enfatiza a importância de analisarmos a língua como ela é. Dito de outro modo: devemos estudar a língua levando em consideração os dados empíricos sincrônicos, de maneira científica.

Oliveira e Quarezemin (2016), numa percepção de língua muito semelhante ao de Avelar (2017) e Perini (2010), advogam que precisamos “(...) ensinar os alunos a construir gramáticas, para assim ensiná-los a metodologia científica e torná-los conscientes das diferentes línguas e de sua própria maneira de falar” (p. 166). Assim, a defesa das autoras por uma abordagem científica sobre a língua em sala de aula traz ganhos aos alunos, uma vez que eles são forçados a refletir sobre os fenômenos linguísticos que fazem parte da vida cotidiana do falante. As autoras acreditam que, assim como um botânico que simplesmente observa e cataloga cada planta que estuda, o linguista não deve emitir juízos de valor sobre nenhuma variedade linguística. Para elas, é essa visão que deve ser trabalhada na sala de aula.

Oliveira e Quarezemin (2016), ao versarem sobre o fazer científico, reconhecem que trabalhar a língua como um empreendimento científico envolve alguns métodos científicos: indução, dedução e abdução. E, ao explicar esses três métodos, as pesquisadoras recorrem aos dados tanto da lógica quanto da semântica formal. Dessa forma, “saber uma língua é também saber raciocinar, e essa capacidade de inferir não pode ser explicada apenas indutivamente” (p.100). Segundo as pesquisadoras, a criança já vem ‘equipada’ “para construir relações de hierarquia de um certo tipo” (p.100). Não basta, pois, apenas indução, a criança parte do conhecimento linguístico que é já herdado de nascença. E esse conhecimento ajuda o aluno a compreender mais facilmente os fatos linguísticos que estão ao seu redor.

Sobre a análise linguística em sala de aula, Avelar (2017) explica que os fatos gramaticais não podem ser analisados sem considerar as reflexões sobre o sentido

dos enunciados. O autor trata de aspectos situados na interface entre estrutura e sentido, apresentando alguns procedimentos que permitem combinar a avaliação de dados linguísticos quanto à forma e à adequação com reflexões sobre aspectos semântico-discursivos específicos.

A avaliação quanto ao sentido deve, advoga Avelar (2017), se dar em termos interlocutivos. Ou seja, em um dado contexto, um enunciado precisa fazer sentido tanto da perspectiva de quem o produziu, quanto da perspectiva daquele(s) a quem o enunciado se destina. Assim, é preciso compreender que expressões gramaticalmente perfeitas podem não ter seu sentido facilmente apreendido, enquanto estruturas totalmente agramaticais podem ser compreendidas em certas situações.

Avelar (2017) considera que é preciso incitarmos os alunos a perceberem esse jogo entre a (a)gramaticalidade e sentido. Para o autor, os alunos devem ser instigados a refletir sobre a causa do seu estranhamento ou não diante de um enunciado, avaliando questões que levem em conta a (a)gramaticalidade, (in)adequação e sentido. Essa avaliação quanto ao sentido pode levar em conta pelo menos dois eixos: um voltado para os papéis semânticos dos termos que compõem uma frase, e outro relacionado ao estatuto informacional desses termos.

Avelar (2017), ao trabalhar com exemplos do tipo: (1) As crianças quebraram o vidro da janela com aquela bola de futebol e (2) Aquela bola de futebol quebrou o vidro da janela, em que temos em (1) um adjunto adverbial (com uma bola de futebol) com papel semântico de instrumento e em (2) essa mesma expressão ocupa a função sintática de sujeito, mas com o mesmo papel semântico de instrumento, é possível levar os alunos à percepção de que não existe um papel semântico próprio e particular para cada função sintática. A partir de reflexões como essas, o autor menciona que a melhor definição para sujeito é de base exclusivamente gramatical, ou seja, deveria ser definido como *o termo que concorda com o verbo* e não *aquela que pratica a ação expressa pelo verbo* (AVELAR, 2017). Essa mesma definição de sujeito é defendida por Perini (2010) e Ferrarezi (2014).

Quanto ao estatuto informacional, legitima o pesquisador, o contexto pode afetar diversas propriedades das partes da oração, tais como: a ordem dos constituintes e a entonação aplicada à sentença. O autor explica que um termo pode funcionar como tópico, vindo no início de uma oração por ser uma informação dada no contexto. Fatos desse tipo têm relação com o estatuto informacional dos termos da

oração e devem ser usados pelo professor para instigar o aluno a refletir sobre diferentes efeitos associados a alternâncias na posição dos termos.

Em outro momento do seu livro, Avelar (2017) trata da morfologia, que, no contexto escolar, merece relevância, não apenas por ser um nível que permite abordar a constituição das palavras, mas pela transparência de sua interface com os níveis fonológico, sintático e semântico.

O autor argumenta que o plano morfológico talvez seja o que mais facilmente permita aos alunos fazerem generalizações com base na sua *Gramática Internalizada* e que trabalhar com esse conhecimento pode levar ao aluno, por exemplo, “a analisar o papel da criação vocabular na construção de sentido de um texto, a partir do reconhecimento de diferentes processos de formação de palavras e da análise dos paradigmas flexionais existentes na língua” (AVELAR, 2017, p. 88).

Para exemplificar como esse trabalho pode ser feito em sala de aula, o autor utiliza alguns trechos da peça teatral “O bem amado”, de Dias Gomes (1962). No trecho, o personagem principal Odorico Paraguassu utiliza palavras que, embora não componham o nosso léxico usual, foram criadas de acordo com a estrutura gramatical da nossa língua. Palavras como *renovista*, *corujista*, *cabrestismo*, *acarejeizar*, *vatapazar*, *democradura*, *patrasmentes* podem ser utilizadas para levar os alunos a reconhecer o papel dos diferentes morfemas na constituição do significado global das palavras, bem como a refletir sobre o conhecimento gramatical internalizado para chegar a conclusões interessantes sobre os processos por trás dessas inovações.

Uma palavra como “patrasmentes”, utilizada pelo personagem para se referir a fatos passados, pode ser utilizada para incitar os alunos a perceberem que no processo de criação foi utilizado uma locução locativo-adverbial (pra trás), transformada em um advérbio de modo (pela combinação com o sufixo –mente) e, depois, substantivada, pelo acréscimo do morfema –s. Para entender todo esse processo, o aluno precisa estar consciente do que é e como se forma uma locução adverbial, um advérbio de modo e quais as propriedades dos substantivos. A didatização dessa abordagem no processo de formação é dificultada, pois os livros didáticos costumam tratar da formação vocabular antes de introduzir as classes de palavras (AVELAR, 2017).

Ademais, aponta o autor: o professor pode levar o aluno a refletir sobre o fato de um mesmo morfema ser empregado em diferentes situações de interlocução, como no caso do morfema – inho (o/a), que não serve somente para significar tamanho

pequeno, mas para evidenciar a atitude do falante diante do que enuncia. Dessa forma, o morfema – inho (o/a), a depender do contexto de situação, assumirá diferentes significados. Assim, a palavra ‘fofinha’, por exemplo, pode expressar uma atitude carinhosa, negativa ou positiva.

Ao tratar sobre o estudo da sintaxe, o autor sustenta que o professor deve levar o aluno a apreender os diversos mecanismos de articulação sintagmáticos necessários à produção de enunciados gramaticais. No trabalho com a sintaxe, “o professor deve assumir uma postura crítica frente às incongruências das gramáticas normativas e se basear, conforme já dito, em procedimentos que permitam explorar o conhecimento intuitivo do aluno a respeito dos fatos de sua língua” (AVELAR, 2017, p. 104).

O estudo da sintaxe não pode ser reduzido ao ensino de nomenclatura. O trabalho com as diferentes funções sintáticas deve se articular com práticas que capacitem o aluno a analisar as estruturas linguísticas quanto à forma, à adequação e ao sentido, tendo como partida a sua *Gramática Internalizada*.

O autor propõe questionamentos sobre o real papel da sintaxe para a significação global de um texto, se podemos atribuir sentido, mesmo em um texto que traz o encadeamento sucessivo de substantivos sem qualquer elo sintático entre eles, como nas estrofes da letra de música ‘Pulso’, composição de Arnaldo Antunes. Entretanto, conclui que, embora possamos atribuir sentidos sem a ação de elementos sintáticos, a sintaxe colabora ativamente na determinação dos sentidos possíveis para uma expressão. Avelar (2017) explica que a sintaxe é inerente a qualquer língua e isso por si só justifica a importância da abordagem dos fatos sintáticos no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho com a sintaxe deve levar em conta que o mais importante não é ensinar os alunos a concatenar palavras ou a fazer concordâncias, mas levá-los à obtenção da plena autonomia no desenvolvimento de habilidades de produção oral e escrita que exigem uma variedade mais monitorada de uso da língua.

Um exemplo de como um fenômeno sintático interfere em marcas que atuam na atualização de certos gêneros é o emprego do sujeito oculto. O autor observa que os brasileiros empregam o sujeito oculto com menos frequência do que os portugueses, provavelmente em decorrência da simplificação do paradigma verbo-flexional. Além disso, quando se compara um texto da esfera jornalística, publicado

em um jornal, como uma entrevista oral, por exemplo, observa-se a baixa frequência do sujeito oculto no primeiro em detrimento do segundo.

O autor expõe que um dos grandes entraves no estudo da sintaxe está na forma como os livros didáticos organizam os conteúdos e a abordagem feita pelo professor. Um exemplo disso é a divisão que se faz quando se aborda primeiro a análise dos períodos compostos e, somente depois, são apresentados aos alunos os capítulos de regência e concordância, de caráter excessivamente normativo. Para Avelar (2017), esses dois mecanismos de articulação gramatical já fazem parte dos períodos simples e compostos, portanto, deveriam ser estudados concomitantemente ao estudo desses períodos, o que promoveria uma integração maior dos conteúdos.

Enfim, o maior problema apontado no estudo da sintaxe está no fato de não se investir em análises que proporcionem aos alunos o trabalho na interface entre sintaxe e sentido, privilegiando, na maioria das vezes, a nomenclatura gramatical de forma classificatória. Os textos de diferentes gêneros são comumente utilizados com o intuito de pedir aos alunos para reconhecer a função sintática do termo destacado, sem que qualquer reflexão significativa seja proposta para que os alunos reconheçam o papel do termo na composição do sentido.

Assim como Avelar (2017), Oliveira e Quarezemin (2016) oferecem alguns caminhos que o professor pode seguir ao optar pela execução de projetos em suas aulas de Língua Portuguesa. Em síntese, as pesquisadoras afirmam que, primeiramente, o professor deve colocar o aluno na posição de um cientista. Elas apresentam ao professor, também, como sugestão, a gravação da fala dos próprios alunos. E enfatizam que, se possível, seja feito o registro de conversas informais. A partir desses dados, o professor, sugerem as autoras, deve fazer com que o aluno reflita sobre as ocorrências que fazem parte de usos reais de sua língua. Outro ponto interessante na proposta das autoras é a exploração de testes de julgamento de gramaticalidade. Isso possibilita ao aluno percorrer um caminho tanto de reflexão como da verificação das hipóteses levantadas sobre os usos da língua investigados. Assim, podemos dizer que a análise de um fenômeno linguístico existente em nossa língua se configura como um trabalho que tem a língua como um instrumento de investigação.

Oliveira e Quarezemin (2016) apontam as contribuições da Linguística Brasileira para as questões ligadas ao ensino de língua no país. As autoras legitimam

que as teorias linguísticas devem ocupar um espaço não só nas aulas de Língua Portuguesa, como também na formação dos professores. É interessante a forma como as pesquisadoras vão em defesa de uma metodologia de ensino da língua pautada na Linguística Formal, com ênfase no método negativo chomskyano, que consiste no julgamento de gramaticalidade de sentenças. Esta ideia de gramaticalidade também é vista de forma enfática em Avelar (2017).

Com base na Linguística Formal, as pesquisadoras apontam uma esquematização de um plano de trabalho em sala de aula. As autoras afirmam que o propósito central é despertar a curiosidade do aluno pela investigação científica, tomando, como objeto de estudo, a gramática⁶.

Ademais, as autoras questionam, em seu livro, estes aspectos: o silenciamento dos documentos oficiais em relação à contribuição que teorias formais teriam ao ensino de língua, bem como problematizam os resultados das avaliações a que se submetem os alunos da educação básica, como o teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que ainda apresenta um resultado muito negativo em nosso país.

As autoras estabelecem também uma discussão sobre a sintaxe das interrogativas no PB. Elas apontam diferenças da variedade europeia com a do PB. Para isso, utilizam-se de um critério de análise pautado no nível tipológico-descritivo. As pesquisadoras afirmam que o PB apresenta o que os gerativistas chamam de “complementador duplamente preenchido”. No entanto, o Português Europeu não tem esse tipo de complementador. As autoras, ao analisarem este exemplo: “Quem que comprou o livro”, afirmam que ele apresenta um pronome interrogativo no especificador (‘*Quem*’); e o ‘*que*’, no núcleo, configura-se o que, antigamente, se denominava “complementador duplamente preenchido”. Em suma, a ideia das pesquisadoras, ao realizar esse estudo comparativo, é explorar dados do PB para a construção das gramáticas. Esse tipo de atividade, defendem elas, auxilia o professor a desenvolver reflexões sobre a língua em sala de aula.

A ideia da elaboração e do desenvolvimento de projetos, que constitui o cerne das sugestões metodológicas avançadas no livro *Gramáticas na escola*, aparece, naturalmente com uma roupagem teórica diferente. A interdisciplinaridade, na forma

⁶ A concepção de gramática é compreendida pelas autoras no sentido da teoria de Chomsky (1986). Ou seja: a gramática é pautada no “conhecimento internalizado” que o falante tem da sua língua materna.

de projetos, deixa evidente o tratamento multidisciplinar que pode ser oferecido à linguagem humana. Assim, com o professor de Biologia, é possível um diálogo sobre os fundamentos naturalistas da linguagem humana e, com o professor de História, sobre a evolução da língua no eixo diacrônico. Se, de fato, as escolas utilizassem esse tipo de metodologia teriam ganhos significativos no processo reflexivo de aprendizagem da nossa língua.

As ideias de Avelar (2017) e de Oliveira e Quarezemin (2016), pautadas em uma metodologia fundamentada na Linguística Gerativa, são um avanço para o contexto das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que esses estudiosos propõem uma revisão da forma como a prática de análise gramatical tem sido trabalhada na sala de aula das escolas brasileiras. A sugestão desses pesquisadores é justamente trazer para a aula de Língua Portuguesa a metodologia de suas respectivas áreas. Conforme amplamente questionado por Oliveira e Quarezemin, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) silenciaram a voz de teorias gramaticais ao limitarem a pouquíssimas páginas as reflexões sobre as práticas de análise linguística.

Os dois livros analisados apresentam reflexões teóricas interessantes no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas, uma vez que os autores reivindicam um lugar para a reflexão gramatical na aula de língua materna pautada na abordagem gerativa. E, no caso específico do livro de Avelar (2017), advoga-se também um espaço para as metodologias das mais diferentes escolas teóricas da Linguística contemporânea, que muito têm a contribuir com o trabalho do professor.

Ressaltamos a importância das ideias defendidas nos livros dos linguistas analisados neste trabalho, pois acreditamos que a construção dos saberes gramaticais pode sim ser guiada através do conhecimento internalizado. E o professor, ciente dessa possibilidade, pode transformar as aulas de gramática em um verdadeiro laboratório de experimentos sobre as propriedades da língua, uma vez que o aluno refletirá conforme métodos investigativos da ciência.

5 Algumas considerações

O que foi abordado sobre o ensino de gramática, nos livros analisados, já foi mencionado por diversos autores de diferentes correntes teóricas da Linguística,

como o convite a uma reflexão sobre os conhecimentos internalizados da gramática da língua. Conhecimentos estes que todos nós possuímos e que quase sempre são desconsiderados nas aulas de gramática.

Utilizando-se de uma linguagem bem objetiva e adequada aos docentes, os autores abordam sobre como é possível incitar os alunos a perceberem esses conhecimentos intuitivos e, a partir daí, defendem que as aulas de gramática, no contexto escolar, promovam a construção de saberes apoiados no conhecimento natural dos alunos sobre a própria língua.

Os livros apresentam uma perspectiva de gramática bem interessante, pois apontam que nós, professores, precisamos estar, a partir de uma perspectiva crítica frente ao artificialismo marcado por regras das *Gramáticas Tradicionais*, mais atentos à nossa intuição linguística.

Acreditamos que uma prática docente que contemple o movimento de reflexão a respeito da *Gramática Internalizada* e das possibilidades de uso que a língua nos oferece, dependendo do contexto, da modalidade, do interlocutor, fará com que os alunos compreendam que o objetivo último de estudar uma língua materna, na escola, seja o de compreender os sentidos e de interagir produtivamente. Portanto, do ponto de vista linguístico, não há gramática melhor ou mais complexa. O que há são possibilidades múltiplas no que diz respeito ao uso da linguagem nos mais diversos contextos de situação.

Referências

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. Ed. Parábola, 2007.

AVELAR, J. O. de. O. **Saberes Gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3 ed. – São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, Parábola, 2011.

BORGES NETO, J. **História da Gramática**. Curitiba, 2018. (No prelo)

BUIN, E. A gramática a serviço da escrita. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.4, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n1/08.pdf>. Acesso em 05/12/2019.

- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- DANTAS, A. de M.; FARIAS, W. S. **Leia Escola**. Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014.
- FERRAREZI JÚNIOR, C. **O estudo dos verbos na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, R. P; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. São Paulo: Ed. Vozes, 2016.
- PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL (UFPE). Recife, p. 476. 2015.

The page features decorative geometric patterns in the corners. The top-left and bottom-right corners are filled with a complex arrangement of overlapping shapes in shades of red, blue, yellow, and orange. The top-right and bottom-left corners are partially filled with similar shapes, creating a frame around the central text.

Capítulo 6

**O ENSINO DA LITERATURA
E SEUS PARADIGMAS**

Elma da Silva Santana

Alana de Oliveira Freitas El Fahl

O ENSINO DA LITERATURA E SEUS PARADIGMAS

Elma da Silva Santana

Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Leitura e Produção textual do colégio municipal Professora Maria Eulice de Menezes Porto e do Colégio Estadual Evilásio Santana Gama, Mestre em Letras pela da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: elmasilvasantana10@gmail.com.

Alana de Oliveira Freitas El Fahl

Professora Dra. de Literatura da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: alanafreitasfahl@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo promover uma reflexão acerca do lugar da literatura no meio escolar. Primeiramente abordará sobre a importância da literatura, como os documentos oficiais PCN e BNCC tratam a mesma, bem como o que ocasiona o seu apagamento nas escolas. No segundo momento, discutirá sobre as modificações do ensino da literatura ao longo dos séculos de acordo com seis paradigmas sendo dois desses tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional- os quais pertencem ao tempo mais distante, e quatro contemporâneos: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário-que surgem progressivamente no final do século XX até os dias atuais.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Paradigmas.

Abstract

This article aims to promote a reflection on the place of literature in the school environment. First, it will address the importance of literature, how the official PCN and BNCC documents deal with it, as well as what causes it to be erased in schools. In the second moment, he will discuss the modifications in the teaching of literature over the centuries according to six paradigms, two of which are traditional: moral-grammatical and historical-national- which belong to the most distant time, and four contemporary: analytical-textual, social-identity, formation of the reader and literary literacy-that appear progressively from the end of the 20th century to the present day.

Keywords: Literature. Teaching. Paradigms.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo tem por objetivo promover uma reflexão acerca do lugar da literatura no âmbito escolar, isso porque essa possibilita ao ser humano não apenas

refletir, sonhar e sentir, mas também adotar uma postura crítica acerca de questões éticas, políticas, sociais e ideológicas. Entretanto, o que se presencia hoje no espaço escolar é o ensino da literatura com foco na história e na divisão de períodos literários cujas características são exploradas a partir de textos fragmentados, impedindo uma percepção maior da arte da palavra.

Com o intuito de facilitar o percurso, o texto será dividido em duas partes, a saber: O primeiro momento contemplará importância da literatura na escola e porque a mesma deve se fazer presente nesse espaço. No segundo momento, serão abordados os paradigmas do ensino da literatura, enfatizando o trabalho com o texto literário e o papel da escola, do professor e do aluno.

1. Ensinar literatura por quê?

A literatura pode ser concebida como um tipo de linguagem que faz uso da própria linguagem para dar sentido ao mundo e ao ser humano, criando e recriando a nossa existência por meio de palavras. Com certo requinte, transfigura-se em diversas formas discursivas, assim como a figura mitológica Proteu, movimentando as palavras de maneira a adotar novos sentidos e representações.

Antonio Candido em *O direito à literatura* coloca-a como um bem incompressível, isto é, que não pode ser negado a ninguém, assim como a alimentação, saúde e moradia. Ademais, ressalta a importância do homem se entregar ao universo fabulado para uma existência sadia e define a literatura como:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2017, p.176).

Dessa forma, tudo aquilo que a sociedade cria reflete não só os valores que defende, mas também o que considera nocivo, com isso a literatura passa a ser um instrumento de avaliação desses valores, apontando direções que podem ser seguidas e possibilidades diversas de construir nossas identidades.

Através da arte da palavra, o homem tem a probabilidade de humanizar-se, isso porque o imaginário humano é estimulado, sua identidade fortalecida e a resolução de conflitos se tornam mais fácil, uma vez que o distanciamento da realidade possibilita ter ideias, compreender melhor o mundo e a se posicionar diante

das circunstâncias que vida propõe. Quanto a isso, Cosson ressalta o valor e a indispensabilidade da literatura:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a se expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2018, p.17).

Com a literatura conseguimos palavras para expressar aquilo que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos, o que acaba dando contorno aos nossos sentimentos e visão de mundo, desprendendo-nos do caos e nos organizando. Corroborando com tal ideia, Cosson enfatiza que: "É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas." (2018, p.17).

No entanto, em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) o texto literário aparece como um tipo textual em que se deve explorar a sua composição e singularidades da escrita. Logo, a literatura perde a sua relevância e a formação do leitor literário é prejudicada.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (2017) nota-se que a literatura ocupa um pequeno espaço sendo contemplada na competência nove que a coloca como forma de acesso ao imaginário e encantamento, destacando também a sua dimensão transformadora e humanizadora.

Vale ressaltar que apesar da BNCC reservar um espaço para a literatura no currículo compete aos educadores selecionar os materiais que abrangem gêneros diversos, estilos e autores de todas as épocas, considerando o tempo para o trabalho com o texto literário na sala de aula. Para isso, é de suma importância a formação continuada do professor, do bibliotecário e ter uma biblioteca com bom acervo.

Já no ensino médio nota-se certo descuido com a literatura, visto que o ensino se resume a estudar os períodos literários com datas, dados sobre os autores, características do estilo literário, obras representativas do mesmo e análise de textos fragmentados. Além disso, a admissão de forma acrítica do discurso do "ler por prazer" contribui também para esse apagamento que segundo Dalvi; Resende; Jover-Faleiros

(2013) coloca a literatura como um conteúdo que não precisa ser pensado, problematizado, polemizado, discutido e avaliado.

Em consonância com esse pensamento, Colomer (2018) aponta que tal discurso pode provocar o distanciamento por parte dos alunos que não notam na literatura nenhuma utilidade social, mas sim uma imposição da escola. Acerca dos efeitos do discurso do “ler por prazer”, a autora assinala que:

Talvez o principal problema do modelo “leitura por prazer” seja que ele assimila totalmente a leitura da escola com uma leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto que a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade. (COLOMER, 2018, p.43).

Ainda sobre “ler por prazer” Cosson (2020) assinala que tomar a leitura de fruição como conteúdo não é tão simples como se crê, já que não chega ser leitor para ser leitor de literatura, como se o texto literário fosse claro em sua preparação e as diferentes formas de lê-lo não correspondessem a contrições culturais sendo a fruição uma delas. O autor ainda traz que é necessário se questionar se é possível ensinar o prazer de ler.

Para Colomer (2018) é possível recuperar o ensino da literatura, para tanto é primordial criar tempos e espaços distintos para que os educandos desfrutem de vários tipos de leitura e confrontem textos literários diversos, pois ofertar somente o que faz parte do repertório dos educandos é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos.

E Regina Zilberman (2009) fala que “se é a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, lhe são imprescindíveis”, dessa forma urge que a escola analise o seu percurso, faça alterações e retome seu rumo, resgatando assim, o ensino da literatura.

Nesse sentido, é fundamental que se avalie o real lugar da literatura dentro do âmbito escolar e como a leitura dessa possibilita a edificação de um sujeito leitor afetuoso, astuto e acessível aos outros e ao mundo que está diante de si.

2. As transformações do ensino da literatura ao longo dos tempos

A literatura como componente curricular adentrou as escolas em 1800, e dessa época até hoje, aboliu o programa que incluía a literatura universal para explorar a literatura brasileira e portuguesa, eliminando também a produzida em países

lusófonos. Outra questão é que por muito tempo foi abordada de maneira mecânica, amparada em estilos literários, fragmentos de obras, memorização de datas e estudo de alguns escritores, sendo outros esquecidos.

Em uma de suas obras Cosson (2020) traz as transformações do ensino da literatura como um ciclo de paradigmas e os separa em dois blocos: um é formado pelos paradigmas tradicionais_ moral-gramatical e histórico-nacional _ e o outro constituído por paradigmas contemporâneos_ analítico-textual social-identitário, formação do leitor e letramento literário.

A despeito do paradigma moral-gramatical a literatura é concebida como um patrimônio cultural da humanidade, sendo o texto qualificado como atemporal e universal daí a leitura dos clássicos ser incentivada. No entanto, os textos literários são usados para explorar aspectos linguísticos e para a formação moral dos educandos, fazendo com que o ensino da literatura seja relegado a um segundo plano.

Vale ressaltar que para explorar os aspectos linguísticos, os textos usados são curtos ou fragmentados, uma vez que textos extensos demandam um esforço maior. No que tange ao papel da escola, do professor e dos alunos é muito bem definido, cabe a essa guardar os acervos, ao segundo transmitir os conteúdos e ao terceiro recebê-los de forma passiva.

Essa forma de trabalhar o texto literário é muito questionada em tal paradigma, pois as especificidades estéticas acabam sendo apagadas por um ensino mecânico, desprovido da falta de sentido que inibe mais do que favorece a fruição e compreensão textual. No entanto, o paradigma moral-gramatical não sumiu, pelo contrário, adaptou-se ao contexto como vemos nos livros didáticos atuais que usam textos literários fragmentados para explorar diversos conteúdos gramaticais e questões que pedem, por exemplo, que mensagem o texto transmite ou que lição podemos tirar a partir da atitude de tal personagem.

No final do século XIX e início do século XX o Brasil buscava firmar a sua identidade para tanto busca na literatura um meio de dizer quem somos e o que é o Brasil. Neste caso, a literatura se volta para o nacionalismo que representa um resgate do nosso passado e enxerga nas escolas um caminho de transmiti-lo, anunciando a glória e a identidade de um povo retratado por autores em suas obras.

Então surge o paradigma histórico-nacional cujo valor da literatura é alto, porque nos diz o que é ser brasileiro através de obras que valem a pena guardar e

louvar como nacional, mas em tal seleção não aparecem somente obras escritas, mas sim toda forma de arte e manifestações culturais como o folclore.

Nesse paradigma trabalha-se com a história da literatura dividida em períodos literários, contemplando a história da língua, da escrita e das manifestações culturais até o classicismo. A partir daí começa a literatura brasileira com a literatura dos viajantes que congrega a Carta de Caminha, crônicas e relatórios descritivos e parte da produção dos jesuítas. Logo após, vem os seguintes estilos literários: Barroco, Arcadismo ou Neoclassicismo, Romantismo, Realismo-Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo, Modernismo e suas gerações e Contemporaneidade ou Pós-modernismo.

Quanto ao cânone, esse não é desprezado, porém limita-se o uso de textos nacionais que permitem o ensino da língua portuguesa, bem como a formação moral dos alunos e a revelação de um Brasil que se deseja enquanto nação. Para isso, a escola deve constituir um espaço para sustentação da identidade nacional, para o conhecimento da cultura brasileira e para o aprendizado da literatura considerada sua amostra mais erudita. Vale dizer que a escola além de ser o lugar ideal para o ensino da literatura, é onde tal saber encontra um motivo para sua concretização.

Tendo em vista esse quadro, os materiais de ensino trazem a História da Literatura de acordo com os estilos de época e cada estilo é acompanhado de seu contexto histórico, características, autores representativos com suas biografias e fragmentos de obras cuidadosamente selecionados, uma vez que são acompanhados de atividades que garantem o reconhecimento dos traços mencionados.

Assim, é viável afirmar que o paradigma histórico-nacional conserva-se dentro das escolas, porque a História da Literatura aparece como um conteúdo a ser ensinado e submetido a testes, os livros didáticos conduzem as aulas dificultando muitas das vezes um ensino da literatura que não condiz com a metodologia transmissivista.

Dentre os paradigmas mais atuais temos o analítico-textual cujo valor está nas obras que formam o corpus da literatura. Nesse paradigma o principal objetivo do ensino é promover o desenvolvimento da consciência estética dos educandos para que possam reconhecer e contemplar de forma apropriada os textos literários. Entretanto, esse trabalho não é fácil, pois demanda preparação, esforço e conhecimento tanto do professor quanto do aluno.

Para que haja esse desenvolvimento, o ensino volta-se para os aspectos composicionais do texto que favorecem uma análise rigorosa de modo que exceda a superfície da literalidade e mostre o seu sentido mais profundo. Para tanto, faz uso de dois gêneros breves por definição que permitem uma leitura integral realizada em uma aula, a saber, os poemas e contos. Os fragmentos não são bem vindos, pois não possibilitam uma compreensão ampla do texto. E distanciando-se dos outros paradigmas, essa análise não está atrelada a valores morais, religiosos nem a prática da escrita, pois o que se espera é a apreciação estética.

Mas é necessário cuidado com tal metodologia, porque ao evidenciar os aspectos linguísticos minimiza o contexto da obra e frustra em entender a sua inclusão em um horizonte social e histórico que determina seu significado. Outra questão é que restringe o texto a conceitos universais, logo apaga as especificidades da obra que parece considerar em sua preocupação com os detalhes textuais. Assim, a análise textual que é o foco desse paradigma acaba por ser um dos seus dilemas.

Após o paradigma analítico-textual temos o Social-identitário que concebe a literatura como um instrumento de resistência cultural e de luta em busca da edificação de uma sociedade mais equitativa e igualitária. Dessa forma, ocorre uma estimação de autores e obras que representam, dão voz e protagonismo aos excluídos socialmente e discriminados por suas diferenças ante a uma sociedade patriarcal e desigual.

Outro papel desempenhado pela literatura é o da humanização, visto que a leitura de reproduções sociais e expressões identitárias presentes nas obras literárias beneficia a empatia social tão necessária para a edificação constante de uma sociedade plural e democrática. Logo, quando o leitor tem contato com uma obra que represente várias identidades culturais, conseqüentemente terá uma relação com pessoas distintas, reconhecendo-as como iguais em sua parcela de humanidade.

Diante dos papéis desempenhados pela literatura, a exploração do texto literário em sala de aula visa não somente indagar sobre estereótipos, naturalização e inferiorização do outro como também ser um meio de aversão, ressignificação e autorrepresentação positiva de identidades minoritárias da sociedade, referenciando a perspectiva dos que são discriminados, colocando a literatura como ferramenta de promoção de indivíduos e grupos sociais, logo urge que a sua presença seja efetivada no espaço escolar.

Comungando com essa ideia, outro paradigma, a formação do leitor frisa que a leitura literária permite ao leitor adquirir experiências e saberes acerca do mundo e de si mesmo, facilitando a sua vivência na sociedade.

E para alcançar isso, o conteúdo e os objetivos do ensino da literatura são estipulados a partir do leitor que será o gerente de sua formação, pois terá liberdade para escolher os textos, não será cobrado com tarefas e sua interpretação aceita como autêntica. Tudo isso exigirá desse uma interação maior com o texto, tornando o ensino mais prático e participativo. Em se tratando de leitura literária, não há o que comunicar e sim exercitar.

Todavia, o ensino centralizado no leitor possibilita de um lado uma oferta maior de textos que talvez não entrassem no rol escolar e do outro, um apagamento da literatura não somente pela presença dos textos de outras áreas, mas também pela falta dos saberes literários primordiais para a leitura da literatura, sem os mesmos o texto literário é lido como os demais que transitam dentro e fora da escola.

Assim é visível a fragilidade do ensino da literatura nesse paradigma e para contorná-la, o mesmo recorre ao paradigma histórico-nacional, segmentando a escola em dois territórios: o primeiro que corresponde à formação do leitor abrange a educação infantil e os anos iniciais do fundamental, e o segundo que é o do ensino da literatura, corresponde ao ensino médio. Tal segmentação soa estranha, porém é necessária, porque esse paradigma não consegue delimitar o lugar do cânone e da tradição na formação do leitor.

Devido a isso, o que transmite é que primeiro se forma o leitor e depois esse se torna leitor da literatura canônica, como resultado temos no ensino médio leitores alienados que não sabem como agir diante das obras canônicas renunciadas nos anos finais do fundamental, as quais se revelam como verdadeiros enigmas.

Por fim, temos o letramento literário que vê a literatura não como um conteúdo a ser ensinado como defendia os paradigmas do passado, mas sim como uma prática, logo não se volta para os elementos textuais como fazia o paradigma analítico-textual, não contempla a obra pelo que revela sobre o mundo que representa como o social-identitário, muito menos abdica do ensino da leitura literária como um modo singular de ler como fazia o último paradigma, formação do leitor.

Desse modo, defende o ensino da leitura literária no espaço escolar através de uma metodologia que compreende o manuseio do texto literário e o compartilhamento

da experiência leitura literária pelos educandos. Por conseguinte, todas as práticas que se voltam para o letramento literário devem contemplar essa metodologia.

Sobre o manuseio do texto não se trata exclusivamente da leitura, mas sim da produção de textos literários, ainda que a leitura seja a atividade predominante. Já o compartilhamento vai além de partilhar leituras, pois o principal objetivo é ampliar e aprimorar a leitura literária. Portanto, é essencial que esses dois polos sejam praticados pelos alunos que formam uma comunidade literária.

E nesse viés o educador desempenha três papéis cruciais, a saber, o primeiro diz respeito ao planejamento de atividades e o esboço da trilha que os alunos cursarão ou não. Em relação ao segundo, é a condução da experiência literária, visto que já leu literariamente a obra que sugere para os alunos, o que faz dele um leitor literário por definição, até porque é inconcebível um professor de literatura não ser um leitor literário.

Já o terceiro é garantir a construção de uma comunidade de leitores em sala de aula e nesse caso, deve criar condições de modo que os alunos compartilhem suas leituras e zelar para que tal comunidade se desenvolva gradualmente, expandindo e fortalecendo a competência literária dos alunos. Ademais, o educador precisa ter cuidado de apresentar atividades pedagógicas que propiciam o compartilhamento em níveis distintos, atentando-se para a posição hierárquica entre eles, ao mesmo tempo em que iniciem o debate, expandam os recursos e aprofundem o conhecimento do repertório da linguagem literária.

Frente a isso, pode-se afirmar que a formação do leitor literário passa por um processo formal de ensino, mas se a escola não ofertar as condições essenciais para a ação do aluno e caso não haja comprometimento do mesmo em participar e colaborar com o processo, a experiência literária não acontece.

Por fim, a formação do leitor a partir da literatura possibilita a ele praticar sua imaginação, assumindo desse modo à posição de um sujeito capaz de qualquer movimento crítico dentro de sua comunidade, uma vez que se reconhece como tal. E o que justifica esse protagonismo da literatura é porque ela admite a leitura de situações históricas, sociais e políticas que dizem muito da sociedade atual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura tem como matéria-prima a palavra, o seu mundo é a linguagem. Dessa forma, a leitura literária exige que o leitor ao ler se atente sobre o modo de dizer

e o que está sendo dito no texto, assim perceberá que a linguagem literária não é translúcida e que aquele discurso presente no texto carrega outros. O fato é que a literatura fomenta a formação do leitor, visto que a linguagem literária possibilita a retirada de feitos históricos, sociais e políticos.

Tendo em vista isso, é necessário que atividades significativas sejam produzidas e estratégias de leitura utilizadas, como por exemplo, a discussão acerca de um texto na qual os alunos exponham suas dúvidas e certezas, argumentem com base nas informações do texto, questionem o mesmo levando em conta suas experiências e interajam tanto entre si quanto com o professor. Vale ressaltar que não se pode confundir discussão com questionamentos orais realizados pelo professor e que os alunos prontamente respondem.

Práticas metodológicas como essa, tornará o ensino da literatura atraente e revelará aos alunos o quanto os textos literários são ricos no que tange às experiências e significados e o quanto podem perguntar, pensar e aderir a gama de conhecimentos ali ofertados, enriquecendo suas vivências. Revelará ainda, a alunos e professores que é possível focar na apreciação da obra literária deixando de lado atividades que incluem fichas de leitura, interpretação de textos e muitas outras que verificam a leitura realizada.

Assim sendo, propor práticas literárias relevantes em sala de aula é um grande desafio, entretanto precisa ser encarado, pois a literatura humaniza as pessoas, transforma suas vidas e faz crer na composição de um ser humano ideal.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa**. Brasília/DF:MEC,SEF:2017.

Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 de nov.2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 6 ed. reorganizada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p.15-33.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. .São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Paradigmas da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; FALEIROS, Rita Jover. (orgs) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T.M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

The page features decorative geometric patterns in the corners, consisting of various shapes like squares, circles, and triangles in shades of blue, red, yellow, and orange. The patterns are arranged in a grid-like fashion, with some shapes overlapping. The top-left and bottom-right corners have more complex, multi-colored patterns, while the top-right and bottom-left corners have simpler, more uniform patterns.

Capítulo 7

**O RELICÁRIO: PROPOSTA
DE ADAPTAÇÃO
TRANSMÍDIA
EDUCOMUNICATIVA A
PARTIR DE OBRAS DA
LITERATURA BRASILEIRA**

Amanda Franciele Silva

Francine Naves de Medeiros

Guilherme Fragosso do Prado

Marina Colli de Oliveira

Nayara de Sousa Ferreira

Christiane Pitanga Serafim da Silva

Mirna Tonus

O RELICÁRIO: PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO TRANSMÍDIA EDUCOMUNICATIVA A PARTIR DE OBRAS DA LITERATURA BRASILEIRA⁷

Amanda Franciele Silva

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: amanda.fsilva@live.com

Francine Naves de Medeiros

Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: francinenaves@gmail.com

Guilherme Fragosso do Prado

Graduado no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: guilhermefragosso66@gmail.com

Marina Colli de Oliveira

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduanda em Educação e Tecnologias: habilitação em Produção e Uso de Tecnologias para Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. Graduanda em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Claretiano, e-mail: marinacolli.oliveira@gmail.com

⁷ Projeto elaborado em 2015 para a obtenção de créditos finais na disciplina de Projeto Experimental (PEX) II do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. A disciplina de PEX faz parte dos trabalhos de conclusão de curso e consiste no planejamento, pesquisa e execução de projeto que contemple uma das linguagens da comunicação social, cuja aprovação ocorre por meio da apresentação pública do produto. O presente artigo foi apresentado em 2019 no VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa (SIELP), sediado na Universidade Federal de Uberlândia.

Nayara de Sousa Ferreira

Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo e graduanda em Educação Física, ambos pela Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: nayarasfr@gmail.com

Christiane Pitanga Serafim da Silva

Designer Gráfica, Mestre em Ciências da Comunicação. Doutora em Educação, pesquisadora em Educomunicação. Coorientadora deste trabalho e professora no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: chrispitanga@yahoo.com.br

Mirna Tonus

Doutora em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação e bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Metodista de Piracicaba. Orientadora deste trabalho, professora no curso Jornalismo e no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: mirnatonus@gmail.com

Resumo: O presente trabalho possui como ponto fundamental as formas de interação entre a literatura tradicional brasileira – exemplificada pelos autores Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Machado de Assis, Nelson Rodrigues e Vinicius de Moraes – e o modo de leitura contemporâneo, utilizando não necessariamente livros, mas estabelecendo contato com o público leitor por meio da interação via internet, do estímulo à leitura gerado pelas adaptações audiovisuais e de um processo educacional. A problemática que surge a partir disso leva ao questionamento sobre como fazer adaptações audiovisuais de textos da literatura brasileira utilizando a transmídia para torná-los educacionais. Nesta experiência, buscamos discorrer acerca desta questão, explorando as possibilidades do jornalismo digital e de curadoria a partir do contato com o leitor e da interatividade promovida pelo engajamento.

Palavras-chave: Literatura brasileira; Transmídia; Educomunicação; Adaptação literária; Curadoria.

Resume: The presente work has as its fundamental point the forms of interaction between the traditional brazilian literature – exemplified by the authors Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Machado de Assis, Nelson Rodrigues and

Vinicius de Moraes – and the contemporary mode of Reading, not necessarily using books, but establishing contact with the readers through interaction using the internet, stimulating reading generated by audiovisual adaptations and an educative process. The point that arises from this leads to the question of how to make audiovisual adaptations of texts in the Brazilian literature using transmedia to make them educative. In this experience, we seek to discuss this issue, exploring the possibilities of digital and curated journalism from the contact with the reader and the interactivity promoted by the engagement.

Key-words: Brazilian literature; Transmedia; Educommunication; Literary adaptation; Curated.

Resumen: El punto central de este trabajo son las formas de interacción entre la literatura tradicional brasileña - ejemplificadas por los autores Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Machado de Assis, Nelson Rodrigues y Vinicius de Moraes - y la forma contemporánea de lectura, no utilizando necesariamente libros, pero estableciendo contacto con el público lector a través de la interacción en la de Internet, del estímulo generado por adaptaciones audiovisuales y de un proceso educativo. El problema que surge de esto lleva al cuestionamiento sobre cómo hacer adaptaciones audiovisuales de textos de la literatura brasileña utilizando transmedia para hacerlos educativos. En esta experiencia, buscamos discutir este tema, explorando las posibilidades del periodismo digital y la curaduría a partir del contacto con el lector y la interactividad que promueve el engagement.

Palabras clave: Literatura brasileña; Transmedia; Educomunicación; Adaptación literaria; Curaduría.

1 Introdução

O ponto de partida para a escolha do tema foi a preocupação com o aprendizado em literatura no Brasil. Comparando os depoimentos dos membros do grupo que realizou o presente trabalho, notamos uma divergência na forma do ensino de literatura nas escolas. Com essas experiências, percebemos que o assunto é objeto de pouca reflexão e exploração. Várias escolas aplicam a disciplina apenas por obrigação e superficialmente, outras se esforçam em conquistar novos leitores.

A literatura se desenvolveu no Brasil a partir da chegada dos portugueses e dos relatos durante a colonização. Em seu desenvolvimento, somou características provenientes de vanguardas europeias, principalmente. Misturou-se aos costumes indígenas e africanos e desenvolveu-se como forma de contar histórias. Com as mudanças da sociedade os hábitos literários e a forma de fazer literatura se transformaram até a chegada do Modernismo e do atual Pós-Modernismo. A literatura brasileira carrega características da sociedade de cada uma das épocas, por esse motivo, pode-se dizer que é rica e ampla. Assim, ganhou destaque na esfera cultural

do país. Jornais dedicam espaço em cadernos e revistas a críticas literárias e escolas ensinam a disciplina, principalmente no ensino médio, mas nem por isso o acesso e a intimidade com a literatura se fazem presentes na vida dos brasileiros, seja por falhas na educação ou no modo de ensinar, seja pela falta de contato com a variedade de textos.

Tendo em vista a história literária brasileira, esta proposta busca atrair os novos e perpetuar os velhos olhares para o prazer e os ganhos que a literatura brasileira pode proporcionar. Nessa busca, que implica a procura pela novidade criativa, encontramos na produção transmídia a viabilização do projeto. A utilização de várias mídias para contar um enredo, sabendo que cada um deles exige uma narrativa própria e se aproxima de públicos diversificados, a chamada transmídia, vai ao cerne do que desenvolvemos.

As narrativas contadas fazem parte do mundo literário, inclusive na esfera educativa. Apesar do foco não ser especificamente as escolas, estamos nos relacionando com um de seus objetos de estudo, a literatura brasileira, e desenvolvendo um projeto com viés educativo. Consideramos a educomunicação outro campo potencial para desenvolver a proposta, visto que estabelece o diálogo entre a educação e a comunicação, voltado para a prática da cidadania. Assim, os meios de comunicação funcionam como instrumentos emancipatórios nas mãos de qualquer pessoa, que pode ser, ao mesmo tempo, consumidora e produtora de informação e conteúdo.

Ainda no processo de discussão do conteúdo deste projeto e da forma de produzi-lo, percebemos a relevância das referências e da adaptação literária, técnica que tem se firmado no mercado e proporcionado uma nova forma de contar as histórias. Cada vez mais livros passam por adaptações e chegam ao público, principalmente por meio do cinema. A adaptação envolve elementos como coautoria, fidedignidade, identificação entre público e produto, atualização de obras, entre outros. A fidelidade é muitas vezes um problema, pois, se ficar presa demais ao original, a obra passa a ser somente uma transcrição e perde seu valor enquanto novo produto. Apesar da história-base, a interação permite ao coautor, a depender da mídia utilizada, modificar o que está sendo contado, pois está sendo vista por um novo olhar para um novo público. O adaptador imprime na obra suas próprias experiências e opiniões, com suas vantagens e diferenças, podendo valorizar e explorar outros aspectos.

Exploramos as variadas vertentes da literatura, como conto clássico, poema, crônica, entre outras. Ao trabalharmos com a diversidade literária, procuramos atingir públicos maiores, pois, assim, cada indivíduo poderá se encontrar e mesmo descobrir a sua preferência. A falta de identificação com as linguagens usadas e com os gêneros textuais foi um dos problemas identificados pelo grupo.

O ponto fundamental deste trabalho são as formas de interação entre a literatura tradicional e o modo de leitura contemporâneo, sem utilizar necessariamente livros, mas estabelecendo contato com o público leitor por meio da interação via internet, do estímulo gerado pelas adaptações audiovisuais e de um processo educacional transmidiático. Ele surge do questionamento sobre como fazer adaptações audiovisuais de textos da literatura brasileira utilizando a transmídia para torná-los educacionais e, nesta experiência, buscamos explorar as possibilidades da proposta.

2 Fundamentação teórica

A base teórica deste projeto está assentada em quatro pilares: educação, transmídia/intermedialidade, literatura brasileira e adaptação literária. Por unir tais ideias, que podem ser vistas de maneira separada, o trabalho pode ser utilizado como forma de observação de uma ligação interconceitual entre as quatro frentes. Uma funcionando enquanto complementar à outra.

Escolhemos trabalhar com educação por entendermos que o encontro da comunicação com a educação é capaz de transformar e aprimorar a realidade do ensino e também o exercício da cidadania. Ismar Soares enfatiza que a comunicação é um bem social e deve ser explorado como tal, “o que vale dizer: toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa” (SOARES, s. d., p. 4).

A educação entende e admite que, no mundo atual, não existe um monopólio da propagação de informações e conhecimentos e vai contra o que prega a escola tradicional, para a qual a única “cultura” e “saber” são aqueles promovidos pela educação (SOARES, s. d.). Assim, este projeto experimental adere ao viés educacional e procura considerar outros lugares de troca de conhecimentos para incorporar o que eles têm de melhor, aproveitando tanto o aspecto educativo, social e

político que envolve o processo ensino-aprendizagem na escola quanto à influência cultural da mídia e dos espaços de convivência social.

Consideramos que a educomunicação tem um grande potencial convidativo para o universo da literatura e do que ela pode promover enquanto instrumento de autonomia. A produção de conteúdo foi destinada a espaços de educação formal e/ou informal, visto que a educação não se resume ao ambiente escolar. Paulo Freire (1981) aborda a relação de educação do olhar de quem vê e lê, pois o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora do leitor e isso implica também na relação que ele terá com o mundo. Dessa forma, nosso projeto é educacional por si só. Admitimos como fundamental o ideal de educação em que os interesses coletivos são preservados. Para Peruzzo (2002, s. p.),

educação significa educar para a sociedade. É a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado, o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social. É também educar para a convivência social e a cidadania, para a tomada de consciência e o exercício dos direitos e deveres do cidadão.

Pensando ainda sobre a relação da sociedade com a educação e, mais especificamente, do leitor com o texto literário, a narrativa transmídia apresenta-se como importante ferramenta de engajamento.

O conceito de narrativa transmídia foi definido por Henry Jenkins (2007, s. p.) como “um processo onde elementos integrantes de uma ficção se dispõem sistematicamente através de múltiplos canais de distribuição com o propósito de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada”. Assim, diversas mídias e plataformas são utilizadas para contar uma única história na qual cada canal complementa a narrativa de um universo ficcional. Jenkins reforça que a narrativa “desenvolve-se através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2006, p. 135).

O autor supracitado afirma que a narrativa transmídia configura uma nova estética que foi permitida pelo momento de intensa convergência tecnológica que a sociedade vive atualmente. Por meio das inovações tecnológicas, ela é potencializada pela internet e mídias sociais, permitindo maior interação entre público e produto.

Aranha (2011) afirma que as implicações de uma narrativa não tradicional não se restringem à construção e à estruturação da história, mas também no modo como o receptor se relaciona com o texto. Dessa forma, “quem tem contato apenas com a

história por meio da plataforma principal não terá problemas na recepção da narrativa, mas se buscar as outras plataformas terá acesso a mais elementos e à recepção de uma história mais complexa ou elaborada” (ARANHA, 2011, p. 79).

Como mencionamos, valorizamos o papel emancipador da literatura e a sua habilidade de aprimorar a capacidade de ler, analisar, refletir e também de estimular a imaginação e sensibilidade. Assim como a música ou a pintura, a literatura é arte, e, por ser integrante desse espaço onde tudo é permitido, ela pode explorar as potencialidades da existência, garantindo-lhe o valor particular de arte da linguagem dentro do campo artístico (JOUVE, 2012).

A arte literária descobre a realidade e nos chama para discussões concretas. Quem consome literatura é capaz de lançar um olhar mais atento sobre a vida e refletir sobre sua relação com a existência. Assim, ler textos literários brasileiros é questionar a realidade e reconhecer nela a identidade construída por meio da língua e da cultura. Pensa-se aqui em identidade como partilhamento de características, mais especificamente, características nacionais, tipicamente brasileiras, e admite-se que a identificação é “construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2000, p. 106).

A literatura é a arte da linguagem e a palavra é o principal material da literatura (DUARTE; ALCÂNTARA, 2009). Assim, entendemos que na literatura brasileira, a língua portuguesa do país, sistema de comunicação e interação rico em dialetos e oralidades, é responsável, conforme corroboram Camila Duarte e Sorraïne Alcântara (2009), pelo aumento da nossa percepção de realidade e pela constituição e difusão de cultura. Sobre a função da linguagem, Marilena Chauí (2002, p. 155) explica:

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos e compreendemos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, idéias.

Na literatura brasileira, assenta-se a oportunidade de encontro do indivíduo com a sociedade. O escritor Cristóvão Tezza (2008) defende que

a literatura consolida um padrão de civilização, a passagem entre a liberdade da fala e a dureza da escrita; e, mais que isso, é o grande elo de ligação entre o indivíduo -esse desejo solitário de dizer, que é

a alma da literatura- e a sociedade, a quem respondemos com nossa palavra.

A partir da leitura de textos literários brasileiros, resgata-se a história e oportuniza-se o debate sobre o presente, fortalecendo o ser político e social, crítico da realidade, além de contribuir para a consolidação da linguagem pessoal. O perfil atual (social, cultural, político, econômico etc.) não é o mesmo de décadas atrás, mas, mesmo assim, os questionamentos que esses textos contêm ainda remetem a indagações semelhantes e sempre importantes.

A adaptação literária possibilita a liberdade para recriar as histórias e contá-las da forma que julgamos ser atrativas, focando nos aspectos necessários a serem ressaltados. Segundo Moreira (2005), a transformação de uma obra em outra tem no narrador uma figura importante e a focalização ou ponto de vista muda de acordo com quem irá contar a história.

Ela ainda envolve ainda outros “diversos elementos como coautoria, fidedignidade, identificação entre público e produto televisivo, atualização de obras etc” (NERY; CAMOCARDI, 2005, p. 112). Cada adaptação transforma-se em um novo produto cultural, com características, críticas, criatividade e beleza próprias. A nova obra cultural apresenta uma pluralidade de interpretações, como a original.

A transformação não é simplesmente a transposição de um suporte a outro. Segundo Guimarães (2003 apud NERY; CAMOCARDI, 2005), quando o coautor se prende demais à busca pela adaptação fidedigna da obra, está esquecendo uma dimensão constitutiva da experiência literária: a existência de múltiplas leituras possíveis. Assim, essas adaptações correm sempre o risco de incompreensões e inadequações por serem somente passadas mecanicamente de um veículo a outro.

A escolha do coautor quanto à mídia a ser utilizada embasa algumas das características presentes na obra, pois cada veículo possui sua criatividade e modos de se trabalhar, sendo assim, a adaptação sofre mudanças conforme o veículo escolhido, enquadrando-se e ganhando forma de acordo com as ferramentas e técnicas usadas (NERY; CAMOCARDI, 2005). Na televisão, a obra costuma ganhar um caráter superficial, por ser o “momento de descanso” do telespectador, enquanto no cinema é diferente, a pessoa procura por algo distinto (NERY; CAMOCARDI, 2005). A ferramenta essencial desse meio, mas que também é aproveitada em outros veículos é a montagem que funciona como

uma forma de reestruturar o material captado para trabalhar cada momento do roteiro à sua maneira. Então, aquele momento que na escrita não parecia tão importante, na sala de montagem pode se transformar na cena clássica de um filme (NERY; CAMOCARDI, 2005, p. 120).

As adaptações, o cinema e a literatura possuem caminhos semelhantes que se entrelaçam em determinados momentos. De acordo com Nery e Camocardi (2005), com a chegada do cinema algumas obras literárias passaram a ser escritas nos modelos imaginados para cenas cinematográficas, o que facilitou percepções e contribuiu para a realização de adaptações. Segundo Thais Flores Nogueira Diniz (2003 apud NERY; CAMOCARDI, 2005), atualmente, a relação entre literatura e cinema é um estudo híbrido, bidirecional, “transtextual”, em que a abordagem depende de cada obra. Nery e Camocardi (2005, p. 130) ressaltam que esse estudo ocorre “sem preconceitos pela imbricação de habilidades de um no outro, sem a preocupação, o ‘valor’ do ‘original’, podendo ter características narratológica, autoral ou genérica, e sem a preocupação com os conceitos de fidelidade, originalidade, entre outros”.

Para complementar os quatro pilares, aderimos a uma das principais formas de ação comunicacional no universo web, a curadoria. A atuação do curador em mídias digitais é pontuada em oito ações:

- 1) Achar: identificar um nicho; agregar
- 2) Selecionar: filtrar; selecionar: qualidade / originalidade / relevância
- 3) Editorializar: contextualizar conteúdo; introduzir / resumir (não simplesmente postar);
adicionar a sua perspectiva;
- 4) Arranjar / formatar: classificar conteúdo; hierarquizar; leiautar conteúdo;
- 5) Criar: decidir por um formato: Paper.li, Scoop.it, Storify, Storiful, Twitter curation; creditar fontes;
- 6) Compartilhar: identifique sua audiência; qual mídia eles usam?
- 7) Engajar: seja o anfitrião da conversação; providencie espaço; participe; anime;
- 8) Monitore: monitore o engajamento; monitore a liderança da conversação; melhore (RAMOS, 2012, p. 13).

Com isso, a curadoria torna a difusão de cultura um processo jornalístico, à medida que, na nova condição da Internet, o jornalismo se transforma em curadoria (SAAD; BERTOCCHI, 2012).

No jornalismo da web 3.0, a “informação primária será enriquecida com outras contribuições” (COSTA, 2015, s. p.), sendo isso o que se propôs O Relicário através da interação com o público, que passa a ser também produtor de conteúdo.

Nesse novo contexto, em que a sociedade hipermediada se encontra imersa em informações, o jornalista é o profissional com as habilidades necessárias para “auditar” os simulacros de realidade que proliferam nesse ecossistema e apontar para os demais usuários onde estão os significados. (COSTA, 2015, s. p.)

Tais ações de curadoria foram realizadas no projeto O Relicário em seu processo transmidiático, na criação de produtos vinculados aos autores bem como na sua relação com os conteúdos digitais em sua página do Facebook e site.

3 Público-alvo

Como a proposta era um produto disponibilizado na internet, elaboramos um questionário online publicado em diferentes mídias sociais para traçarmos um possível perfil do público-alvo. O público que respondeu ao questionário era diverso.

Como nossa proposta era divulgar a literatura brasileira e conseguir novos adeptos, optamos por não limitar um perfil, não excluindo, dessa forma, nenhum público. Portanto, o público-alvo d'O Relicário é composto por todas as pessoas que gostam e se sentem atraídas pela literatura brasileira.

4 Descrição dos produtos

Relicário é uma pequena joia em que se escondiam lembranças queridas e pequenas memórias se tornavam eternas. Consideramos a literatura como a memória de um povo, por isso, a guardamos dentro d'O Relicário.

A escolha dos cinco autores foi realizada com base em dois critérios: o *ranking* do público e escolha pessoal do grupo. Carlos Drummond, Vinicius de Moraes, Machado de Assis e Clarice Lispector foram os quatro mais votados pelo público e são clássicos da literatura brasileira. Nelson Rodrigues ficou em sétimo lugar e foi

escolhido pelo fator similaridade, sendo apresentado tanto na campanha #NelsonExplica, utilizada nas análises do projeto referente a este trabalho, quanto no livro “Narrativas ficcionais: da literatura às mídias audiovisuais”, organizado por Suely Fadul Villibor Flory, referência deste trabalho ao abordar a adaptação audiovisual literária.

Cada autor foi trabalhado em, no mínimo, duas mídias, e todos os produtos foram postados no site e nas mídias sociais do projeto. Cada escritor brasileiro era responsável de um membro do grupo, porém com o auxílio de todos os outros membros: Carlos Drummond de Nayara Ferreira, Vinicius de Moraes de Marina Colli, Machado de Assis de Francine Medeiros, Clarice Lispector de Guilherme Fragooso e Nelson Rodrigues de Amanda Silva. A orientadora Mirna Tonus e a coorientadora Christiane Pitanga supervisionaram todos os autores.

A identidade visual foi pensada para dar um ar de antiguidade ao projeto, por serem clássicos da literatura brasileira, e está presente no site, nas mídias sociais e nas peças de publicação e divulgação. Além do background de folha antiga, a construção de todas as capas das mídias sociais conta com fotografias dos cinco autores. Dessa forma, o público associa os perfis ao que é trabalhado no projeto.

A escolha de nomear as mídias como “abraorelicario” surgiu com o intuito de compartilhar preciosidades. Abrimos o nosso relicário e esperamos que o público também o faça.

Para caracterizar O Relicário, foram feitas ilustrações dos cinco autores, com desenho de Sérgio Dalláglio e cor e finalização de arte de Marina Colli. As hashtags escolhidas para marcar o projeto e que o acompanham foram #abraorelicario e #orelicario. Dependendo do autor trabalhado na postagem, ainda é utilizada a hashtag “reinventando”, acompanhada do nome ou apelido do escritor, além da hashtag com somente o nome do autor.

Trabalhamos com as mídias audiovisual (dramatização), ensaio fotográfico, música, ilustração, radioficção e audiocast. As plataformas em que as produções foram disponibilizadas foram o site no Wix e as mídias sociais (Facebook, Instagram, BuzzFeed, YouTube e SoundCloud). As plataformas foram atualizadas constantemente para avaliação de 22 de abril de 2015 a 21 de julho de 2015. Posteriormente, foram realizadas poucas postagens.

A página no Facebook⁸ contém a maior parte da produção⁹. Nela foram postadas as peças de divulgação e parte da produção, assim como os links para as produções disponibilizadas em outras plataformas, incentivando o acesso a elas. O conteúdo da página também contém compartilhamentos de mídias relacionadas ao projeto. Na página, há ainda o diálogo com o público por meio de comentários e compartilhamentos de publicações e com outras páginas da rede.

Na conta do Instagram¹⁰ disponibilizamos fotografias dos bastidores de produção, peças de divulgação e links para acesso às produções. No SoundCloud¹¹ foram disponibilizadas as produções em áudio, juntamente com uma imagem associada ao conteúdo. O canal d'O Relicário no YouTube¹² é a plataforma utilizada para alocar as produções, as dramatizações e as entrevistas sobre cada autor trabalhado. A conta no BuzzFeed¹³ contém a lista com fotos e trechos da crônica de Nelson Rodrigues.

O site no Wix¹⁴ contém toda a produção d'O Relicário e é formado por sete abas. A primeira aba é "Início", com foto e nome dos cinco autores. Ao clicar no nome, você é direcionado ao perfil de cada um deles. A segunda aba é "Autores", em que os apelidos dos autores são apresentados. Essa aba, subdividida em cinco, apresenta em cada subdivisão o perfil pessoal e profissional dos escritores, assim como suas ilustrações. Na nota de rodapé de cada perfil são colocadas as fontes para as informações utilizadas na sua construção.

A terceira aba é "Textos" e estão as obras escolhidas pela equipe d'O Relicário para adaptação. Ao clicar o público é direcionado a uma das cinco subdivisões de texto, separados por autor. A quarta aba é "Mídias" e encontram-se todas as adaptações produzidas no projeto: dois episódios da radionovela, duas dramatizações, fotoensaio, três audiocasts, música, carta e ilustrações, além das peças utilizadas nas redes sociais.

⁸Página d'O Relicário no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/abraorelicario>>.

⁹Em 2015, quando o trabalho foi realizado, a mídia social digital mais popular e conseqüentemente com mais engajamento era o Facebook, por isso esta foi a mídia mais utilizada.

¹⁰Perfil d'O Relicário no Instagram. Disponível em: <<https://instagram.com/abraorelicario>>.

¹¹Conta d'O Relicário no SoundCloud. Disponível em: <<https://soundcloud.com/orelicario/>>.

¹²Canal d'O Relicário no YouTube. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/channel/UCmi2ON2alKQpR3inOQJ3IIw>>.

¹³Conta d'O Relicário no BuzzFeed. Disponível em: <buzzfeed.com/abraorelicario>.

¹⁴Site d'O Relicário. Disponível em: <<http://orelicarioex.wix.com/orelicario>>.

A quinta aba é “Mídias sociais” e contém o caminho de acesso, a nomeação utilizada, as contas d’O Relicário. Na aba ainda há um convite ao público: “Abra o relicário e compartilhe!”. A sexta aba é “Fundo do Relicário”, um espaço para compartilhar conhecimento extra sobre o tema, entrevistas e making of. Na última aba, “Sobre nós”, há informações sobre o projeto e são apresentados: equipe d’O Relicário, orientadoras, coordenação do curso e colaboradores. A aba disponibiliza ainda um espaço para que o público envie sugestão, crítica, opinião, elogio, entre outros.

4.1 *Carlos Drummond de Andrade*

Carlos Drummond de Andrade foi o primeiro da lista de autores da literatura brasileira que mais despertaram interesse no público-alvo. Sendo assim, a produção do autor foi planejada com a intenção de contar com a interação e colaboração do público. A escolha do poema *Quadrilha* para ser trabalhado, foi motivada pelo alto grau de conhecimento e pela possibilidade de uma adaptação audiovisual fácil e divertida. Supomos que, com uma familiaridade maior com o poema, as pessoas se sentiriam à vontade para produzirem vídeos com a sua interpretação do texto.

Com o poema definido, foram criadas quatro peças para publicação nas mídias sociais. A primeira contém o poema na íntegra e lança a campanha, convidando o seguidor a pegar uma câmera, usar a criatividade e gravar a sua interpretação dele. A seguinte peça possui um texto que brinca com a versão original do poema e com o nome do projeto “O Relicário”, incentivando as pessoas a se divertirem com a literatura ao produzirem sua adaptação. A terceira apresenta uma diversidade grande de nomes, assim como aquela encontrada no poema original, com o intuito de estimular a participação e integração de todos. A quarta peça chama a atenção do público para o final da campanha e a realização do sorteio e a última publica o resultado do sorteio.

Mesmo com a divulgação, a campanha recebeu apenas duas colaborações em vídeo, mas, apesar disso, é importante ressaltar a importância de outros tipos de contribuições do público. A seguidora Nialva Fernandes, inspirada no poema *Quadrilha*, fez um bordado e compartilhou a foto dele por meio de um comentário na página d’O Relicário no Facebook, demonstrando que conseguimos atingir o público e receber retorno. Entre as publicações relacionadas a Drummond, O Relicário compartilhou conteúdo de outras páginas.

O perfil do Carlos Drummond de Andrade, feito por Nayara Ferreira, foi disponibilizado no site e divulgado no Facebook juntamente com uma peça composta

pela ilustração do autor e um trecho selecionado de um dos seus poemas. As informações para a criação do perfil foram obtidas nos livros *O Dossiê Drummond* (1994) e *Carlos Drummond de Andrade: literatura comentada* (1980).

Além das produções mencionadas acima, a integrante do grupo Nayara Ferreira realizou uma entrevista com o Prof. Dr. João Carlos Biella, do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O conteúdo da entrevista foi dividido em seis partes: Carlos Drummond de Andrade – primeiro contato; a obra de Drummond; a popularidade de Drummond; temas de Drummond; ensino literário e Drummond; e reconhecimento de Drummond. A versão editada possui 8 min. e 31 s.

Por último, foi gravada uma entrevista com o publicitário Anacleto Neves, fã do poeta Carlos Drummond de Andrade, que teve a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente e narrou essa estória, além de dar outros depoimentos importantes. O vídeo, que possui 9 min. e 52 s., foi fragmentado em assuntos: primeiro contato; o encontro; a gaveta; a carta; impressões; para os futuros escritores; e consolo na praia. Para causar suspense e interagir com os seguidores, foi publicada uma foto, antes da divulgação do vídeo, de uma carta feita por Drummond e destinada ao entrevistado e seu amigo.

O escritor foi trabalhado durante todo o projeto, sendo a primeira peça publicada em 23 de abril e continuando até a semana final do projeto, em 22 de julho.

4.2 Machado de Assis

Ao todo, foram produzidos três conteúdos referentes ao autor: a radioficção baseada no conto “A cartomante”; ilustrações das personagens do conto; perfil biográfico do autor.

A adaptação do conto para roteiro de radioficção foi feita por Amanda Silva e Guilherme Fragosso. A gravação se realizou nos estúdios da radio universitária da UFU e todos os integrantes do grupo tiveram um papel na interpretação das vozes sendo: Francine Naves como a narradora, Marina Colli como Rita, Amanda Silva como a cartomante, Guilherme Fragosso como Vilela e Nayara Ferreira como leitora de uma carta. Rafael Duarte Oliveira Venancio, colaborador, teve uma participação especial como a voz de Camilo.

A publicação se deu em dois episódios, sendo o primeiro de 5 min. e 53 s. e o segundo de 5 min. e 43 s. Ambos começaram com uma vinheta de apresentação, com fala de Nayara Ferreira, e anúncio do capítulo feita por Francine Medeiros. Cada

publicação foi acompanhada por um pôster composto pela ilustração das personagens e uma citação da história.

As ilustrações foram feitas pelo colaborador Jhonathan Elyel e cor e arte-finalização por Marina Colli e retrataram as personagens principais do conto *A Cartomante* que são: a Cartomante, Rita, Vilela e Camilo. Para publicação no Facebook foram produzidas peças para apresentar os personagens ao público. Cada peça foi focada em um personagem com suas informações básicas (nome, idade e característica marcante).

O último conteúdo produzido, o perfil biográfico de Machado de Assis, foi elaborado por Francine Naves a partir de informações do livro *Machado de Assis – Literatura comentada*, de Marisa Lajolo, e do site do autor¹⁵ pela Academia Brasileira de Letras. O texto teve foco nos principais acontecimentos da vida do autor, como seu nascimento, primeiro livro publicado e participação da fundação da Academia Brasileira de Letras. Houve ainda uma entrevista com o Prof. Dr. Fábio Figueiredo Camargo, da UFU, sobre Machado de Assis, seu estilo único, a importância histórica de suas obras e a crítica social em seus textos.

O autor foi o segundo a ser trabalhado. A primeira publicação sobre Machado de Assis aconteceu no dia 24 de abril com uma foto dos bastidores do estúdio de gravação da rádio da Universidade Federal de Uberlândia e a última em 16 de maio com a publicação do segundo capítulo da radioficção.

4.3 Clarice Lispector

Para os produtos da Clarice Lispector, foram selecionadas quatro crônicas: *A mineira calada*, *Por detrás da devoção*, *Das doçuras de Deus* e *De outras doçuras de Deus*. As crônicas, que foram publicadas em 1967, contam a história de Aninha, uma empregada doméstica de Clarice Lispector e que, apesar de ser calada, mostrava os mesmos interesses, como a literatura, que a autora.

O primeiro produto da Clarice Lispector foi uma dramatização. A adaptação foi feita com base em quatro crônicas e consiste em cenas domésticas, sendo assim, o cenário é um cômodo da casa da autora. A produção tem duração de 4 min. e 7 s., sendo constituído pela interpretação em sequência (com desenrolar da história e entrada de outros personagens em cena), diálogo entre os personagens e dois *voice*

¹⁵O site está disponível em: <<http://www.machadodeassis.org.br/>>.

over¹⁶, sendo uma da carta de Clarice para a mãe de Aninha e outra de um pensamento da autora enquanto observava a “feitura” da empregada. As crônicas não foram utilizadas integralmente, sendo selecionados os trechos principais para a adaptação.

O perfil da Clarice Lispector, feito por Guilherme Fragooso e disponibilizado no site no mesmo dia da segunda peça, segue duas linhas: a primeira retrata um pouco da história profissional e pessoal da autora e a segunda parte é uma entrevista mostrando a personalidade de Lispector, na qual as respostas são trechos das crônicas da escritora. Um *mashup*¹⁷ textual experimental. As informações para a criação do perfil foram obtidas nos livros *A Descoberta do Mundo* (1999), *Entrevistas* (2007) e *Clarice na cabeceira: jornalismo* (2012).

Para divulgar o perfil nas mídias sociais, foi criada uma peça com a ilustração da autora, chamando os leitores para conhecer a história de Clarice Lispector por meio do link que os direcionavam para o site d’O Relicário. Outra peça também utilizada foi um trecho da crônica da autora, juntamente com a ilustração de Clarice.

A última postagem da semana da autora foi para o segundo produto. Uma carta fictícia de Aninha, antiga empregada de Clarice Lispector e personagem da dramatização, retratando o que houve depois da saída dela do hospital. O produto possui diversas referências das crônicas selecionadas e tem um estilo que tenta se assemelhar às cartas que Lispector mandava as suas irmãs.

Por fim, disponibilizamos a entrevista com a Prof^a. Dr^a. Betina Ribeiro Rodrigues Cunha sobre Clarice Lispector na última semana do projeto, junto com as dos outros autores. Na entrevista, a professora falou do discurso feminista da escritora, de sua influência cultural e da maneira como trabalhava a ficção e a realidade em seus textos.

A escritora foi a terceira a ser trabalhada e as suas peças foram divulgadas no Facebook inicialmente no dia 22 de maio, perdurando até o 31 do mesmo mês.

4.4 Vinicius de Moraes

O perfil publicado no site foi escrito relacionando a história pessoal de aproximação da autora do texto, Marina Colli, com a obra de Vinicius de Moraes,

¹⁶ Técnica que utiliza a gravação de voz sobreposta à faixa sonora original.

¹⁷ Técnica que mistura obras, formando um novo produto. Pode ser utilizada em diversas mídias, no caso foram mesclados textos escritos.

mesclando perfis profissionais e pessoais dele e levando em conta suas parcerias e pontos importantes de sua vida. A entrevista feita com a Prof^a. Dr^a. Kênia Maria de Almeida Pereira fala sobre as três fases de Vinicius de Moraes: místico, erótico e social.

O poema de Vinicius de Moraes, *Receita de Mulher*, foi trabalhado por meio de um fotoensaio homônimo, realizado durante o XX Intercom Sudeste 2015/ Uberlândia-MG. A exposição ficou aberta ao público com um livro de presenças e comentários à disposição. Posteriormente, ele foi postado na página do Facebook e no site d'O Relicário.

O poema foi dividido em 36 versos, cada um representado por uma imagem, lembrando o número de fotos que podiam ser tiradas em um filme analógico de 36 poses.

O primeiro verso, *As muito feias que me perdoem/ Mas beleza é fundamental*, foi escrito em um espelho de 10x15cm que ficava sobre uma mesa na entrada da sala. A ideia de um espelho no início teve o intuito de inserir a/o visitante no poema, promovendo interação com a exposição. Sobre a mesma mesa, encontravam-se o livro de presenças e comentários e a ilustração de Vinicius de Moraes.

Os outros versos seguiam em fotografias penduradas em quatro varais ao longo da sala, dando continuidade ao poema. Ao final do poema, foi apresentada uma imagem com a ficha técnica do fotoensaio e com um QR Code que encaminhava para o site d'O Relicário.

Para estabelecer ligação entre os autores abordados n'O Relicário, foi postada uma fotografia da página do livro *Vinicius de Moraes: Um poeta na vida*, com o poema *Retrato de Carlos Drummond de Andrade*.

Como produto referente a Vinicius de Moraes, também foi postada no Facebook e no site d'O Relicário uma imagem com o *Soneto de Fidelidade* escrito à mão em homenagem ao dia dos namorados.

Além disso, referente à exposição do fotoensaio *Receita de Mulher*, foi feita uma imagem de chamada e divulgação. Ela foi publicada no Facebook e impressa em dois formatos: cartaz e folheto. Foram 10 cartazes colados nas paredes dos blocos da Universidade Federal de Uberlândia, durante o XX Intercom Sudeste, e 100 folhetos distribuídos para os alunos que apresentaram trabalhos no Expocom. Por ser realizada em local universitário, a exposição reforça o caráter educacional do projeto.

No segundo dia da exposição foi também postada uma foto da ilustração de Vinicius de Moraes como se estivesse se olhando no espelho, compondo o primeiro verso do poema. A música selecionada para a versão exclusiva d'O Relicário foi Apelo, interpretada pelo colaborador Vinicius Colli de Oliveira. Ela foi publicada como prévia para o dia dos namorados.

A série de audiocasts produzidos para O Relicário abordou três obras de Vinicius de Moraes em caráter educacional: no audiocast *A saga de Orfeu*, foram abordados a peça de teatro e o disco *Orfeu da Conceição* e o filme *Orfeu Negro*; em *A sinfonia que não aconteceu*, foi abordada a *Sinfonia da Alvorada*, de Vinicius de Moraes e Tom Jobim; e no audiocast *O poetinha das crianças* foi abordado o álbum *Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes e Toquinho.

Vinicius de Moraes foi o quarto autor a ser trabalhado. Entre os dias 2 e 20 de junho, as postagens da página d'O Relicário no Facebook foram destinadas às adaptações referentes ao autor.

4.5 Nelson Rodrigues

A crônica escolhida para adaptação de Nelson Rodrigues foi *Perfil do campeão*, escrita em 1956, postada integralmente no site do projeto. As duas produções principais foram uma adaptação audiovisual disponibilizada no YouTube e a criação de uma lista no BuzzFeed, ambas postadas também nas mídias sociais e no site, porém há ainda três peças, um perfil (acompanhado de outra peça) e uma entrevista com um estudioso sobre o autor.

As primeiras três postagens de Nelson Rodrigues foram peças. A primeira foi a ilustração do autor com um trecho da crônica *Perfil do campeão*; a segunda consiste em um trecho de outra crônica do autor, dessa vez com a temática da Copa do Mundo de 1950, marcante para Nelson, com um link extra de um jogo informativo sobre o evento realizado no Brasil; por último, disponibilizamos um trecho da entrevista que Clarice Lispector realizou, em 1968, com o dramaturgo, falando sobre sentimentos, realização artística e amor. Há ainda a peça de divulgação do perfil, que trouxe novamente a ilustração do dramaturgo e um trecho dele se definindo como um menino espiando pela fechadura.

O perfil de Nelson Rodrigues, feito por Amanda Silva, aborda a vida pessoal, com a tragédia que cercava os Rodrigues, e profissional do pernambucano, como as principais obras e as suas várias facetas. Levando em conta a fama de “carrancudo”,

o tom pessoal do perfil durante o texto é de admiração e proximidade de Amanda Silva com o autor, tentando aproximar, assim, o leitor com o autor pernambucano, mostrando que Nelson não se resume em ser polêmico. As informações para a criação do perfil foram obtidas no livro *O anjo pornográfico* (1992) e no site Enciclopédia Itaú Cultural¹⁸.

No que se refere aos produtos principais, o primeiro a ser divulgado foi a lista no BuzzFeed. Embasados por *Perfil do campeão*, resgatamos, dando os devidos créditos, seis fotografias dos personagens principais da crônica: Martim Francisco, técnico de futebol, e do Vasco da Gama, pelo qual o técnico foi campeão em 1956. Sendo assim, a lista se inicia apresentando Martin Francisco e finaliza com a imagem da equipe campeã. A lista intercala seis trechos originais da crônica casadas com seis imagens, sendo quatro de Martim e duas do Vasco, relacionadas ao trecho utilizado.

A adaptação dramática consiste em cenas relacionadas ao futebol, tema da crônica escolhida de Nelson Rodrigues, com o cenário do estádio. O roteiro foi escrito por Amanda Silva. Para inovar e tornar o vídeo atual e polêmico como o autor, optamos por colocar mulheres como jogadoras, uma vez que o futebol feminino vem tentando conquistar espaço. O personagem principal, o técnico Martim Francisco, não foi alterado, mantendo-se o sexo masculino. A produção audiovisual tem duração de 3 min. e 44 s., sendo constituído pela vinheta d'O Relicário, interpretação (com gol, dribles e conversas) e narração em *voice over*. A crônica não foi utilizada integralmente, sendo selecionados os trechos principais para a adaptação.

Para finalizar, disponibilizamos a entrevista com Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes que dedica estudos a Nelson Rodrigues. O conteúdo da entrevista é centrado em sete tópicos: personagem de si mesmo; jeito característico; pseudônimos; relação da obra com a vida; relação com o esporte; peças e reações; e teatro x televisão.

O autor foi o quinto a ser trabalhado, começando a ser postado no dia 23 de junho e durando até 1º de julho.

5 Métodos e técnicas utilizados

As ilustrações dos cinco escritores brasileiros foram feitas à mão, escaneadas, coloridas e finalizadas artisticamente no programa Gimp. Para a criação das peças de

¹⁸O site está disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4409/nelson-rodrigues>>.

imagem foram utilizados três programas diferentes: Scribus; Adobe Photoshop e Gimp. Todas as peças foram feitas no Photoshop e disponibilizadas no Facebook e no site.

As gravações foram captadas pelas câmeras Sony HDR-XR550V e DSLR Canon T3I com objetiva 18-55 mm. Para a iluminação, foram utilizadas sombrinhas para flash difusoras brancas e um rebatedor retangular dobrável. Para edição de vídeos, utilizamos o Adobe Premiere, o Adobe After Effects e o Windows Live Movie Maker. Os produtos audiovisuais foram disponibilizados no YouTube.

Quanto à gravação da radionovela, audiocast e *voice over* das dramatizações, utilizamos a mesa de som do curso e os aplicativos de gravação de áudio dos celulares iPhone 5s e Samsung Galaxy Win Duos. As edições foram feitas nos programas Sony Vegas Pro 11.0 e Audacity. Os produtos de áudio foram publicados na plataforma SoundCloud.

Para compor a trilha sonora da radioficção foram escolhidos sons de *background* e ambientes retirados dos sites Freesound¹⁹ e Jamendo²⁰. Ambos disponibilizam áudios com direitos autorais livres.

Para a interpretação da música Apelo, Vinícius Colli de Oliveira seguiu escala retirada do Songbook *Vinicius de Moraes*. A gravação foi feita com uma guitarra Squier by Fender, modelo Bullet Strat, com pedal de pré amplificação Behringer Preamp Booster PB100, utilizando o Garage Band for iPad, com conexão feita por Anplitube iRig IK Multimedia.

Para as fotografias, foi utilizada as câmeras DSLR Nikon D3100, com objetiva nikkor 18-55mm, e DSLR Nikon, com objetivas nikkor 18-55mm, 55-200mm e 70-300mm. As fotos do fotoensaio foram impressas em papel fotográfico brilhante 18x24cm, impressora colorida a laser e coladas em paspatur preto.

6 Monitoramento

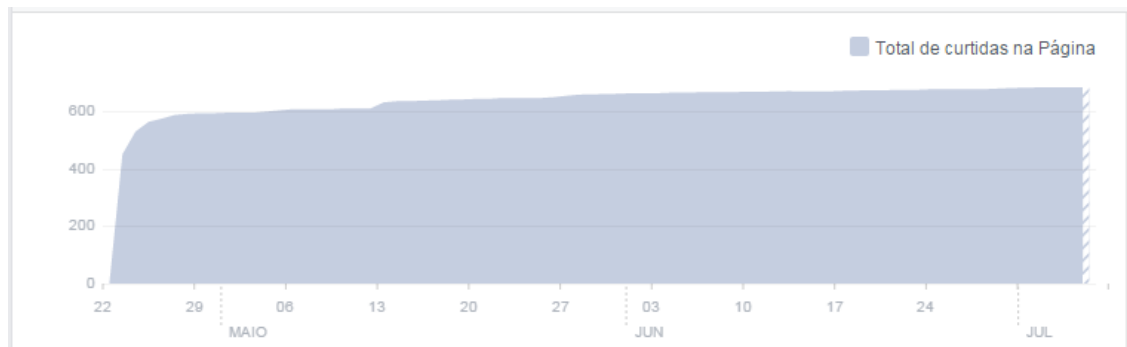
O principal meio de divulgação dos produtos de “O Relicário” foi a publicação no site oficial do projeto, conectado com as mídias sociais Facebook e Instagram. Para esta análise, somente os dados do Facebook foram considerados, uma vez que a plataforma Wix e o Instagram não fornecem os dados estatísticos necessários.

¹⁹O site está disponível em: <<https://www.freesound.org>>.

²⁰O site está disponível em: <<https://www.jamendo.com>>.

A página oficial foi criada no dia 22 de abril de 2015 e foi liberada para o público no dia posterior, depois de inseridas as imagens e a identidade visual. Com apenas uma semana após o lançamento, O Relicário alcançou 594 curtidas. Esse número deveu-se à forte divulgação que o grupo fez em seu círculo social. Após esse período, a média de curtidas se estabilizou em duas por dia e, até 6 de julho do mesmo ano, a página acumulou 685 curtidas (Figura 1).

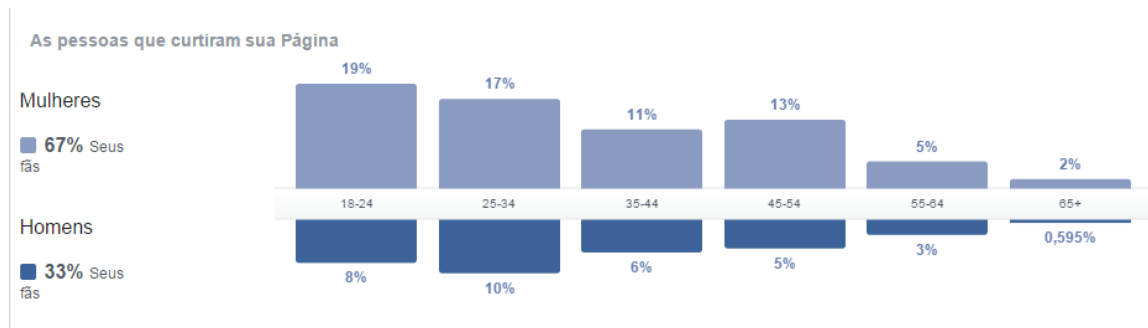
Figura 1 – Total de curtidas na página



Fonte: Página do Facebook O Relicário (2015).

É possível afirmar que o público médio do projeto é feminino e está na faixa etária dos 18 aos 24 anos (Figura 2). Esse dado segue a tendência prevista na sondagem de público-alvo realizada durante a etapa do pré-projeto. É importante destacar também que as faixas 25 a 34 anos e 45 a 54 anos representam uma parcela significativa de fãs da página.

Figura 2 – Dados demográficos dos fãs da página do Facebook

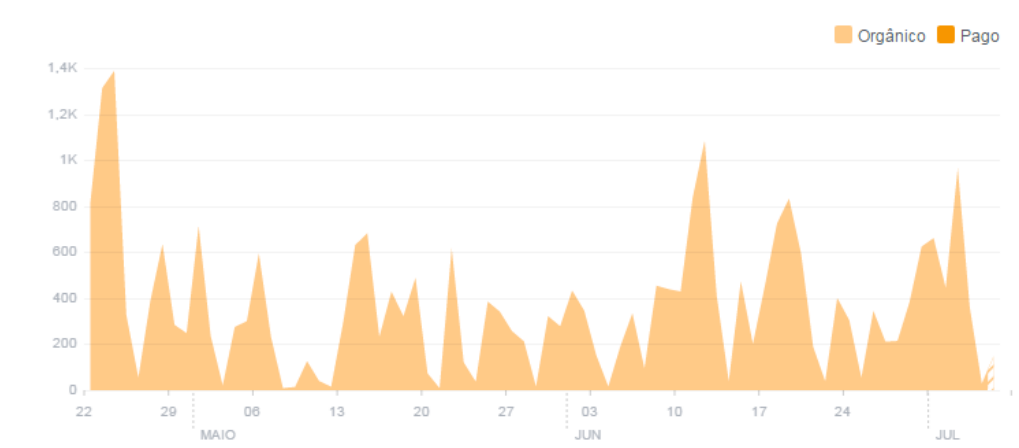


Fonte: Página do Facebook O Relicário (2015).

Por considerar a página no Facebook um meio importante para conseguir novos públicos e manter o interesse das pessoas já engajadas, sua atualização foi

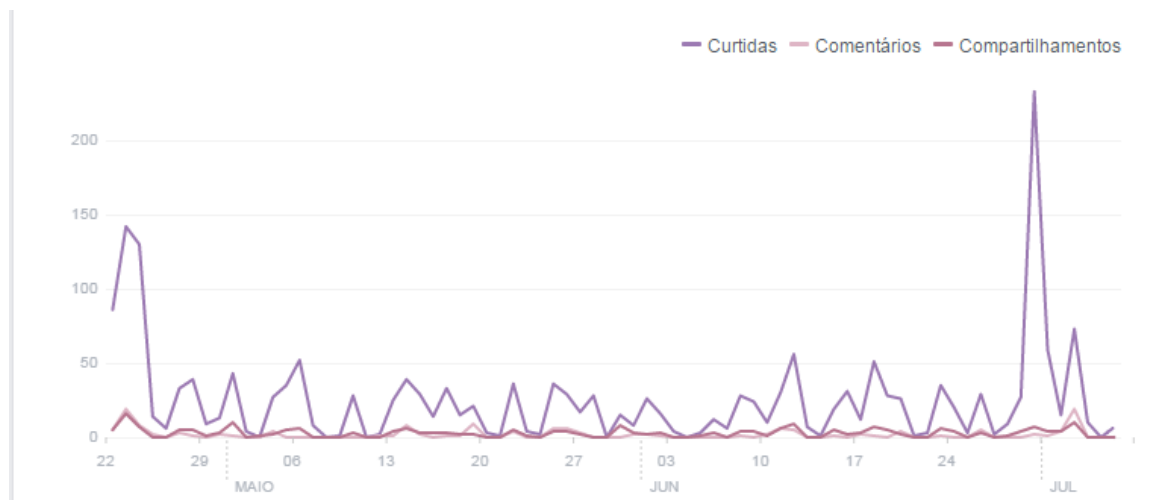
constante. A cada um dia e meio, em média, um novo conteúdo era publicado para garantir movimentação e interação do público (Figura 4), prezando o aumento de alcance da página (Figura 3). Os dias de maior alcance foram em 24 de abril (1.385 pessoas), 12 de junho (1.081 pessoas) e 3 de julho (962 pessoas).

Figura 3 – Alcance de público das publicações



Fonte: Página do Facebook d'O Relicário (2015).

Figura 4 – Curtidas, comentário e compartilhamentos das publicações



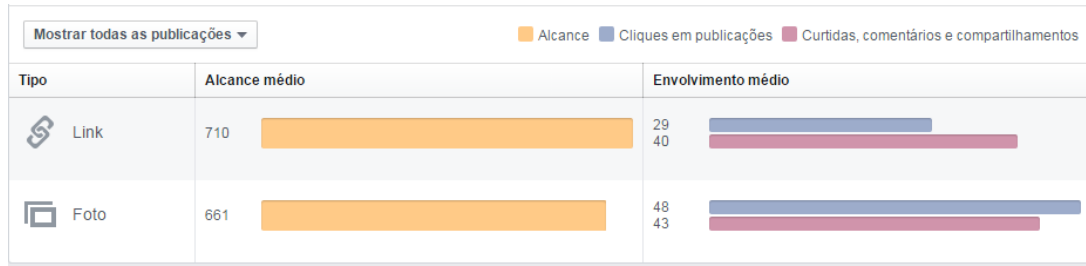
Fonte: Página do Facebook d'O Relicário (2015).

É importante ressaltar que não foi usado o impulsionamento de página, ou seja, o grupo não utilizou qualquer recurso pago para aumentar o alcance e a popularidade da página.

Em média, cada publicação do projeto alcança 680 pessoas, sendo que 40 delas interagem de alguma forma (curtidas, comentários e compartilhamentos) como

mostra a Figura 5. Nota-se, como mostrado na Figura 5, que os links se sobressaem as fotos em seu alcance médio (710 pessoas). Nas interações diretas, porém, há mais participação nas fotos (48 cliques e 43 curtidas, comentários e compartilhamentos).

Figura 5 – Alcance médio de cada tipo de publicação



Fonte: Página do Facebook d'O relicário (2015)

Algumas postagens tiveram de alcance e envolvimento do público muito acima da média. A publicação da música *Apele*, interpretada por Vinícius Colli, no dia 11 de junho às 22h 41 alcançou 1.399 pessoas; a chamada para a exposição “Receita de Mulher”, no dia 18 de junho às 19h55, 1.413 pessoas; e o primeiro capítulo da radionovela “A cartomante”, no dia 14 de maio às 21h54, 1.063 pessoas.

A ferramenta de análise oferecida pelo Facebook foi muito interessante para recolher dados, refletir sobre o desenvolvimento do trabalho e verificar se os objetivos do projeto, como engajamento com a literatura nacional por vias digitais, estavam sendo atingidas. Infelizmente, não há essa opção nas outras mídias utilizadas, pois seriam igualmente úteis.

7 Considerações finais

O Relicário descrito e analisado neste artigo consiste em um ano de trabalho. Primeiramente realizamos um projeto teórico, avaliado por uma banca de qualificação, e aperfeiçoado posteriormente. A pesquisa inicial tratou dos quatro pilares do trabalho: educomunicação, transmídia/intermedialidade, literatura brasileira e adaptação literária, sendo que aderimos, posteriormente, a curadoria para executar o projeto.

Para verificar a viabilidade d'O Relicário, realizamos ainda a análise de similares e a sondagem de público. A partir deste ponto, foi fundamental conhecer e definir as mídias e as plataformas. O trabalho teórico esteve presente durante todo o projeto, o que auxiliou na construção e melhor funcionamento d'O Relicário.

O projeto experimental foi fundamental na nossa formação como jornalistas, pois realizamos a função de curador dos autores, utilizando os oito pontos – achar, selecionar, editorializar, arranjar, criar, compartilhar, engajar e monitorar – para guiar a tarefa. Exercemos a função de criar pauta para as entrevistas, realizar pesquisa teórica, escrever perfis e roteiros para os produtos, editar, criar peças de mídias digitais e com elas incentivar o público a participar do projeto e também a se interessar por literatura brasileira.

Fizemos adaptações criando novas produções, realizamos a transmídia, utilizando diversas mídias e plataformas que se comunicavam com a mesma história sem depender uma da outra, e educomunicamos, visto que clássicos da literatura brasileira são atemporais e através da sua releitura podemos refletir e transformar a relação com o mundo.

A função do jornalista não se resume somente a seguir uma linha de montagem: pauta, reportagem, edição e publicação – tarefas que realizamos – mas também é construir a comunicação junto ao público, por exemplo, usando o material cedido por eles ou dando a devida atenção a sua opinião e remodelando a forma de dar a informação. O público do projeto se engajou, participando de nossas ações, mesmo sem o impulsionamento da página.

Desta forma, analisando o desenvolvimento d'O Relicário e o seu monitoramento, podemos comprovar que realizamos o que nos propusemos. Explorando as possibilidades do jornalismo digital e de curadoria, fizemos adaptações audiovisuais de textos da literatura brasileira usando a transmídia e tornando-os educomunicativos. O jornalista precisa aproveitar as novas ferramentas e transformar sua função de acordo com as novas oportunidades que aparecem, fugindo do padrão e se conectando com o público. A comunicação está em movimento.

A literatura também deve permanecer em movimento para conquistar novos públicos, visto que isso é possível através de criatividade, conhecimento, interesse e adequação aos novos meios. As novas formas de literatura não precisam ser exclusividade do mercado, podem ser desenvolvidas por comunicadores, pesquisadores, professores, alunos e qualquer cidadão. O importante é valorizar este bem precioso que temos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Glaucio. **Narrativas transmídias e novos esquemas cognitivos:** evolução e adaptação nos sistemas da escritura. Curitiba: UFPR, 2011.

BARBOSA, Rita de Cássia. Refazendo o caminho. In: BARBOSA, Rita de Cássia. (Org.). **Carlos Drummond de Andrade:** literatura comentada. São Paulo: Abril Educação, 1980.

CASTRO, Ruy. **O anjo pornográfico:** a vida de Nelson Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CHAUÍ, Marilena. A linguagem. In: _____. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2002.

CHEDIAK, Almir. **Songbook Vinicius de Moraes:** volume 3. São Paulo: Irmãos Vale, 2013.

COSTA, Luciano Martins. **O que será o jornalismo?** Observatório da Imprensa. 24 fev. 2015. Novos Tempos. Disponível em <http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-emquestao/_ed839_o_que_sera_o_jornalismo/>. Acesso em 07 jul. 2015.

DUARTE, Camila; ALCÂNTARA, Sorraïne. **A linguagem literária.** Disponível em: <<http://teorialiterariaufrj.blogspot.com.br/2009/07/linguagem-literaria.html>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

FLORY, Suely Fadul Villibor. (Org.). **Narrativas ficcionais:** da literatura às mídias audiovisuais. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Discurso de abertura do Congresso Brasileiro de Leitura. Campinas, nov. 1981.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-131.

JENKINS, Henry. **Transmedia Storytelling 101,** 2007. Disponível em: <http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html>. Acesso em: 11 dez. 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2011.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Entrevistas.** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice na cabeceira**: jornalismo. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Machado de Assis**: Literatura Comentada. São Paulo: Abril, 1980.

MORAES NETO, Geneton. O dossiê Drummond. 2. ed. São Paulo: Editora Globo, 1994.

MOREIRA, Lúcia Correia Marques de Miranda. Narrativas literárias e narrativas audiovisuais. In FLORY, Suely Fadul Villibor. (Org.). **Narrativas ficcionais**: da literatura às mídias audiovisuais. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

#NelsonExplica, 2014. Disponível em: <<http://www.claro.com.br/celular/promocoes-pos/emocao-do-futebol/nelson-explica>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

NERY, Silvana Maria de Souza; CAMOCARDI, Elêusis Mirian. Nelson Rodrigues: do conto ao filme A vida como ela é... : o conto Diabólica e suas adaptações para as mídias televisivas e cinematográficas. In: FLORY, Suely Fadul Villibor. (Org.). **Narrativas ficcionais**: da literatura às mídias audiovisuais . São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

O RELICÁRIO. 2015. Disponível em: < <http://orelicariopex.wix.com/orelicario>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

PERUZZO, Cicilia Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista científica PCLA**, São Paulo, v. 4, n. 1, out./nov./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

RAMOS, Daniela Osvald. Anotações para a compreensão da atividade do “Curador de Informação Digital”. In: SAAD, Beth. (Org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012.

SAAD, Beth; BERTOCCHI, Daniela. O papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica da informação. In SAAD, Beth. (Org.) **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo: ECA-USP, 2012.

SILVA, Fernando Firmino da; RODRIGUES, Adriana Alves. Interações analógico-digitais móveis na mídia impressa: camadas informacionais na narrativa com QR Code, Aurasma e Realidade Aumentada. **Rizomas**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, jul. 2013, p. 71-84.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma Educomunicação para a Cidadania**. São Paulo: NCE-ECA-USP, s/d. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

TEZZA, Cristovão. Por que ler os clássicos brasileiros. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 fev. 2008. Caderno Especial. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj1702200803.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2014.



Capítulo 8
**O SARAU COMO UM
HIPERGÊNERO TEXTUAL
MULTIMODAL**
Marcelo de Castro

O SARAU COMO UM HIPERGÊNERO TEXTUAL MULTIMODAL

Marcelo de Castro²¹

Graduado em Letras (UFMG), mestre em Educação (UFOP) e doutorando em Estudos Linguísticos (UFMG). Tem experiência, profissional e acadêmica, no ensino de Português na educação básica e no ensino superior.

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula a necessidade de os educadores, especialmente da área de Linguagens, promoverem práticas letradas nas quais haja o reconhecimento, a valorização, a fruição e a elaboração de manifestações culturais no campo artístico-literário; de modo que os alunos atuem com protagonismo não só como apreciadores, mas também como curadores e criadores. Tendo isso em vista, um sarau foi planejado e executado por docentes da área de Linguagens junto a discentes do Ensino Fundamental II e Médio de uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais). Nesta comunicação, objetiva-se analisar tal produção artístico-cultural como um hipergênero textual a favor dos multiletramentos. Com embasamento teórico no conceito de gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; 2011; ROJO; BARBOSA, 2015), de hipergênero (BONINI, 2011) e de multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006), o estudo é de abordagem qualitativa (PAIVA, 2019) e tem, como método, a pesquisa-ensino, modalidade em que o pesquisador é também professor no contexto investigado (PENTEADO, 2010). Entre os resultados alcançados, destacam-se: a compreensão do sarau como um hipergênero textual – constituído por gêneros organizadores e por gêneros de funcionamento – que integra uma multiplicidade de linguagens e de culturas; a leitura, a (re)produção e a circulação real de diversos gêneros textuais multimodais, como canções, poesias, esquetes teatrais; a conexão entre os objetos escolares e as práticas sociais languageiras; o desenvolvimento do senso estético, da criatividade e da criticidade por parte dos educandos, conforme prevê a BNCC; a integração de componentes curriculares de uma área do conhecimento em prol de uma intencionalidade pedagógica que visa ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Palavras-chave: Sarau; (Hiper)Gênero textual; Multiletramentos.

Introdução

No ensino-aprendizagem de uma língua, os gêneros textuais são instrumentos organizadores/mediadores e se constituem de múltiplas linguagens que devem ser exploradas (ROJO, 2009). Essa perspectiva também fundamenta a área de

²¹ marcelocastromc@hotmail.com

Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio (BRASIL, 2018). Nesse documento de caráter normativo, que determina as aprendizagens a serem garantidas a todos os alunos da Educação Básica, aponta-se ainda que, especialmente no campo artístico-literário, os discentes devem conhecer e apreciar variadas manifestações artístico-culturais, além de se apropriarem delas para (re)criarem-nas com protagonismo e espírito criativo e crítico (BRASIL, 2018). Conforme consta na BNCC,

é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais (BRASIL, 2018, p. 483).

O sarau aparece, portanto, como uma forma de manifestação que viabilizará o contato dos educandos com as produções artísticas e culturais, com o intuito de expandir as práticas letradas que, no caso, devem ser “representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (BRASIL, 2018, p. 156).

Ao se levar esses pressupostos em consideração, um sarau, anualmente, é planejado e produzido por docentes da área de Linguagens, junto a alunos do Ensino Fundamental 2 e do Médio, em uma escola privada localizada na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Este estudo – de natureza qualitativa e caráter descritivo (PAIVA, 2019) – objetiva analisar tal produção artístico-cultural – sarau – como um hipergênero textual multimodal a favor dos multiletramentos. Justifica-se esse recorte temático não só pela urgência de se explorar, na prática docente, as orientações previstas na BNCC (como foi exposto acima), mas também de se repensar a teorização sobre os gêneros para além da tradicional constituição em torno da linguagem verbal. Ribeiro (2020) explicita que há um hiato entre os princípios teóricos dos multiletramentos (presente na BNCC e em investigações acadêmicas) e a prática em sala de aula de língua portuguesa, o que também reforça a necessidade de se investir numa efetiva ligação entre teoria e prática, como se propõe neste trabalho.

Para tanto, são utilizados os referenciais teóricos relativos à noção de gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; 2011; ROJO; BARBOSA, 2015), hipergênero (BONINI, 2011) e multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006), os quais estão apresentados na seção seguinte. Posteriormente, os procedimentos

metodológicos são descritos e, em seguida, os dados são discutidos com os apontamentos dos resultados alcançados. Por fim, na última seção, são feitas considerações finais a respeito das principais conclusões desta pesquisa.

Fundamentação teórica: (hiper)gênero textual e multiletramentos

Com embasamento em Bakhtin (1997, p. 279), pode-se afirmar que os gêneros textuais são enunciados

concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Sendo assim, os gêneros são engendrados em diferentes campos de atividade humana e, nesse sentido, não são estáticos nem estanques, por estarem situados em um tempo e em um lugar históricos (BAKHTIN, 1997). Por essa razão, como alerta Marcuschi (2008), não cabe tratar os gêneros desvinculados de um contexto social em que a humanidade (inter)age. São caracterizados por (i) um tema, acrescido de uma apreciação valorativa do locutor; (ii) um estilo, referente à escolha vocabular, à estrutura frasal, ao registro linguístico e a outros recursos gramaticais; (iii) uma forma composicional, que, para Rojo e Barbosa (2015), abarca a organização e o acabamento textual, como a coerência e a progressão temática.

Para Marcuschi (2008), vários critérios podem ser empregados – em geral, em associação – para nomear um gênero, como: a forma estrutural, o conteúdo, o meio de transmissão, o contexto situacional, o papel assumido pelos interlocutores e o objetivo comunicativo. Sem ignorar a questão em torno da forma, o último aspecto supracitado, que diz respeito à função e à finalidade sociocomunicativa, certamente, é o mais valorizado (MARCUSCHI, 2011). “Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais” (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Nesse sentido, ao falar, ouvir, ler e escrever, o ser humano lida com gêneros que são inerentes às práticas de vida e organizam os processos comunicativos (ROJO; BARBOSA, 2015). Bakhtin (1997) ainda diferencia que os gêneros podem ser

primários, isto é, engendrados em atividades mais básicas do cotidiano e do âmbito mais particular, como ao se fazer um pedido ou dar uma ordem pela via da fala, assim como ao redigir um bilhete. Além desses, existem os gêneros secundários que se fazem presentes em práticas mais complexas nos diversos campos de atividade humana e podem incorporar e reelaborar os primários (BAKHTIN, 2003), como romances, reportagens, anúncios publicitários etc. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 18), os secundários “regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens)”.

Na linha proposta por Bakhtin (1997), Rojo e Barbosa (2015, p. 28) declaram que “os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura (...), mas que só aparecem concretamente nas formas de textos orais, escritos ou multimodais”. Logo, só é possível se comunicar de forma concreta por meio de textos ou enunciados que se articulam, em práticas sociais situadas, “em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero” (ROJO; BARBOSA, 2015).

O hipergênero, por sua vez, segundo Bonini (2011, p. 691), é “um gênero de um nível superior”, isto é, uma “unidade maior” composta pela junção de outros gêneros textuais. Por ser um grande enunciado, constitui-se de gêneros organizadores e de gêneros de funcionamento (BONINI, 2011). No primeiro caso, trata-se de gêneros que estruturam o hipergênero, isto é, “permitem o ordenamento sequencial e temático de cada unidade textual” (LIMA, 2013, p. 157), de modo a formar um macroenunciado. No segundo, configuram-se os gêneros que levam ao funcionamento do hipergênero, ou seja, gêneros e outros modos semióticos que possibilitam o reconhecimento de que o hipergênero pertence a uma esfera de atividade humana com enunciados relativamente prototípicos e finalidade sociocomunicativa definida (LIMA, 2013).

Para Bonini (2011), jornais, revistas e sites são exemplos de hipergêneros²². No caso do jornal, os gêneros organizadores seriam o sumário, o editorial e a chamada etc.; enquanto os de funcionamento seriam a notícia, a reportagem, o horóscopo, a charge etc. Desse modo, apesar de ser abordado, tradicionalmente, como um suporte textual, o jornal pode, sim, ser vislumbrado como hipergênero,

²² Esses hipergêneros também podem ser compreendidos como suportes textuais. Para aprofundamento a respeito dessa perspectiva, sugere-se a leitura completa de Bonini (2011).

“porque preenche quesitos como propósitos comunicativos próprios, organização textual característica [...] e produtores e receptores definidos” (BONINI, 2004, p. 7).

Além de compreender a noção de (hiper)gênero textual, também é viável conjecturar que, “se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais” (DIONISIO, 2011, p. 139). Segundo Dionisio (2011, p. 140), a explicação para isso seria que, na fala e na escrita, há sempre o emprego de, no mínimo, dois modos de representação, como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”.

Por esse motivo, é crucial que o trabalho com os gêneros na escola abarque as múltiplas linguagens intrínsecas às práticas letradas das quais os alunos estão (e estarão) inseridos. Em outras palavras, urge que as instituições de ensino promovam os multiletramentos, termo – cunhado pelo Grupo de Nova Londres – que engloba não só a multiplicidade de linguagens, mas também a de culturas (NEW LONDON GROUP, 2006). A Pedagogia dos Multiletramentos foi conjecturada no âmbito da língua inglesa, no entanto é aplicável a outros idiomas, por levar em conta que o ensino-aprendizagem não pode estar focado restritamente à linguagem verbal e a uma perspectiva monocultural. Desse modo, tanto a leitura quanto a escrita de gêneros estão atravessadas pela multimodalidade, isto é, por variados modos de significação (como as representações linguísticas, visuais, auditivas, gestuais, espaciais e táteis) que não são totalmente novos, porém são mais usados hodiernamente devido às inovações nos canais de comunicação e nas mídias (COPE; KALANTZIS, 2009). Junto disso há uma diversidade cultural em escala local e global, fruto, por exemplo, de constantes processos migratórios de indivíduos entre países (NEW LONDON GROUP, 2006).

Quanto à metodologia de tal Pedagogia, o Grupo de Nova Londres esclarece que ela deve ser organizada com base em quatro componentes: i) prática situada, ii) instrução aberta, iii) enquadramento crítico e iv) prática transformada²³. Dessa forma, no processo educativo, há uma conexão entre os modos de vida dos alunos com a aprendizagem escolar (i), via uma metalinguagem explícita, simplificada e significativa

²³ Ao revistarem essa terminologia, Cope e Kalantzis (2015) renomearam esses quatro componentes por, respectivamente: i) experienciando, ii) conceituando, iii) analisando e iv) aplicando.

(ii) que possibilitará uma análise crítica sobre o contexto das práticas, os modos de significação e as relações de poder (iii). Decorre disso a aplicação do conhecimento, por parte do discente, nas mais variadas situações sociais, seja na recepção, seja na produção textual (iv) (NEW LONDON GROUP, 2006).

Rojo (2013), todavia, interpreta que a teorização do GNL não reconhece devidamente um hibridismo cultural ao distinguir o que pertence à cultura erudita e o que seria prototípico do âmbito popular. Para suprir essa visão, tal pesquisadora propõe o entendimento de uma imbricação entre culturas, conforme foi proposto pelo antropólogo Nestor García Canclini (1998). Para este, o ideal é que sejam relativizadas as dicotomias culto x popular, moderno x tradicional, hegemônico x subalterno, a fim de se perceber as culturas como fronteiriças e os sujeitos como produtores e consumidores de diferentes bens culturais (CANCLINI, 1998).

Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, este estudo é de abordagem qualitativa (ou interpretativa), por se voltar à compreensão subjetiva de um fenômeno social (PAIVA, 2019) que, no caso, acontece na escola: o sarau. Além disso, tem caráter descritivo, já que objetiva descrever o referido fenômeno, de forma a caracterizá-lo (PAIVA, 2019) como um hipergênero textual multimodal.

Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa-ensino que, segundo Penteado (2010, p. 36),

é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente.

Nessa direção, o pesquisador é também o professor no contexto investigado num processo de constante busca de referenciais teóricos que fomentem uma melhor compreensão sobre o fazer docente conduzido (PENTEADO, 2010). Assim, fala-se em um “professor-pesquisador” que, para Bortoni-Ricardo (2008), é aquele profissional que está interessado em, a partir dos saberes já adquiridos, construir outros que tornem a prática pedagógica mais efetiva. Portanto, teoria e prática retroalimentam-se em uma investigação dessa natureza.

Como dito na Introdução, o sarau – objeto de discussão deste artigo – é planejado e executado na escola privada, em Belo Horizonte (Minas Gerais), onde o professor-pesquisador trabalha com o componente curricular Língua Portuguesa. Tal produção artístico-cultural é feita em parceria com outros docentes da área de Linguagens (de Inglês, Espanhol, Literatura, Artes e Educação Física) e com os discentes do Ensino Fundamental II e Médio. A temática sempre gira em torno das múltiplas manifestações artísticas e culturais e se concretiza por meio de danças, canções, poemas, esquetes teatrais etc²⁴.

A seguir, são reproduzidas algumas fotografias que retratam a circulação de algumas produções empreendidas no sarau (em 2018 e em 2019, respectivamente) e que serão analisadas na próxima seção:

Figuras 1, 2, 3 e 4 – Fotografias do sarau de 2018 cuja temática foi “Diversidade cultural brasileira”



Fonte: <<http://padremachado.edu.br/sarau-ipem-2018/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

²⁴ Não é objetivo desta pesquisa descrever, em detalhes, o processo de concepção, preparação e realização do sarau. Para tanto, indica-se a leitura de Castro (2020). No artigo, será possível compreender profundamente os aportes teóricos e metodológicos que sedimentam a produção do sarau pelo professor-pesquisador junto aos demais atores do contexto escolar.

Figuras 5, 6, 7 e 8 – Fotografias do sarau de 2019 cuja temática foi “Cultura no caleidoscópio do tempo”



Fonte: <<http://padremachado.edu.br/sarau-ipem-2019-encanta-a-familia-e-educandos/>>.
Acesso em: 10 jun. 2020.

Discussão e resultados

A partir do que foi apresentado na Fundamentação teórica, pode-se afirmar que o sarau é um gênero textual secundário, melhor dizendo, é engendrado em uma prática de mais complexidade, como foi postulado por Bakhtin (1997) com relação ao gênero romance. Além disso, o sarau não é estanque nem estático, integra uma prática social situada, em especial, no campo artístico-literário (ou esfera artístico-literária), tem um propósito sociocomunicativo estabelecido em um tempo e um lugar históricos e é fruto de uma vontade enunciativa (BAKHTIN, 1997). Em outras palavras, é possível dizer que o sarau não é um enunciado novo, mas é derivado da junção de outros gêneros, o que reforça a dinamicidade e a adaptabilidade deste conceito. No

que diz respeito ao contexto de produção e circulação, os produtores – alunos e professores – do sarau o engendram a partir de diferentes organizações criativas, em um processo de interação dialógica com uma plateia composta por outros estudantes, docentes, familiares, amigos e demais membros da comunidade escolar. A finalidade sociocomunicativa do sarau, no contexto de trabalho do professor-pesquisador, é a de fomentar a expressão artística, de modo que participantes e espectadores reflitam, entretendam-se, divirtam-se e aprendam sobre a diversidade cultural por intermédio de múltiplas linguagens.

Ademais, ao se pensar na tríade bakhtiniana para caracterização de um gênero textual, o sarau é composto por: i) um conteúdo temático acrescido de uma apreciação valorativa (como dito, sempre é abordada a temática da cultura e ideologicamente se opta por explorá-la numa perspectiva ampla, híbrida, fronteira); ii) um estilo (escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais quanto à linguagem verbal utilizada, além de seleções de imagens – estáticas e em movimento, estilos e tons musicais, tipos de gestos, movimentos espaciais etc. referentes às outras linguagens que não são verbais); iii) uma forma composicional (organização, coerência e progressão do tema que, no caso, vislumbra-se por meio, por exemplo, da ordem das narrações e apresentações, na conexão entre estas numa sequência lógica etc.).

Essa compreensão do sarau como um gênero textual está totalmente de acordo com a definição de Marcuschi (2011). Para este,

os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSCHI, 2011, p. 23).

Dessa forma, argumenta-se que o sarau é uma unidade de sentido reconhecida socialmente e também composta por outros gêneros que se agrupam e acabam por formar – coesa, progressiva e coerentemente – um novo enunciado mais amplo, ou seja, um macroenunciado (BONINI, 2011). Logo, a partir das teses sustentadas por Bonini (2004, 2011) para nomear o jornal como hipergênero, defende-se aqui que o sarau também é um hipergênero exatamente por “cumprir” com os aspectos elencados que o interpretam como uma unidade maior de sentido.

Além disso, como hipergênero, é composto por gêneros organizadores (como o roteiro do evento em si, constituído de boas-vindas, falas dos narradores, despedida, agradecimento; além do roteiro dos bastidores com indicação de luzes, efeitos sonoros, introdução e exclusão de itens no cenário etc.) e de funcionamento (como poemas, esquetes teatrais, canções). Lima (2013), ao buscar entendimento para essa conceituação em torno de hipergêneros textuais, declara que nestes é comum existir um fio temático que conduz toda a estrutura composicional, o que não torna os gêneros organizadores e de funcionamento meros enunciados em uma sequência, mas, sim, formadores, de fato, de um macroenunciado com articulação, progressão temática e continuidade.

Assim, constata-se que, para a produção do hipergênero sarau, há a leitura, a elaboração e a circulação real de diversos outros gêneros textuais (por exemplo, canções, poemas, esquetes teatrais) que demandam conhecimento em várias linguagens para além da verbal. Ou seja, tanto o hipergênero sarau quanto os gêneros que o constituem são multimodais. Mesmo que houvesse apenas o emprego da palavra (seja oral, seja escrita), sempre estariam, em jogo, pelo menos dois modos de representação (DIONISIO, 2011). Com a produção do sarau, a educação linguística enfatiza, pois, “os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).

Nessa lógica, o sarau favorece o trabalho com os multiletramentos, já que o prefixo “multi” desse termo aponta, em primeiro lugar, para as múltiplas linguagens inerentes às práticas letradas das quais as pessoas participam. Cope e Kalantzis (2009) argumentam que, na produção de uma representação comunicacional, o estudante pode ter mais familiaridade com um modo de significação do que com outro. O sarau fundamenta-se nessa ideia, pois um educando pode escolher cantar uma música – em detrimento de atuar em uma esquete teatral, por julgar que se sentirá mais confortável no ramo musical. Estimula-se, no entanto, que o sarau também seja uma produção desafiadora e que mobilize novos aprendizados, por isso há discentes que, mesmo tendo mais domínio de um modo semiótico, optam por participarem de outros pelos quais têm também interesse. Espera-se, com isso, que os estudantes sejam, realmente, *designers* de sentidos, como postulou o Grupo de Nova Londres (2006).

Independentemente da escolha individual tocante à representação comunicativa, os professores – até mesmo por serem de componentes curriculares diferentes na área de Linguagens – conduzem uma reflexão crítica sobre todas as linguagens dos gêneros de funcionamento desse hipergênero, a partir da experiência, da conceituação, da análise crítica e da aplicação – os quatro encaminhamentos didáticos da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015). Esses vários pontos de vista sobre cada manifestação artística acabam por revelar o quanto a integração de disciplinas escolares de uma área do saber pode ser eficaz em prol de uma intencionalidade pedagógica que visa ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Em segundo lugar, o termo multiletramentos também recobre a diversidade cultural. Esta, no sarau em análise, é mote principal de expressão, a fim de que os estudantes não só compreendam essa temática de forma adequada, mas também sejam capazes de as representarem pertinentemente no palco. Os discentes, dessa forma, (re)produzem gêneros textuais que retratam diferentes culturas, sem que haja oposições entre culto x popular, moderno x tradicional, hegemônico x subalterno (CANCLINI, 1998). Há, portanto, danças, ritmos, músicas, poemas, encenações teatrais representantes de uma cultura que é, em sua essência, híbrida, como defende Canclini (1998). Isso, inclusive, permite a conexão entre tais objetos escolares e as práticas sociais languageiras, pois há um entrecruzamento entre as manifestações culturais desconhecidas ou pouco conhecidas pelos alunos e aquelas que eles já dominam e/ou por meio das quais (inter)agem socialmente. Isso rompe com o paradigma criticado por Rojo e Barbosa (2015, p. 135) relativo ao privilégio – quase exclusivo – dado à cultura considerada “cultura” pelas instituições escolares em detrimento das(os) “práticas, procedimentos e gêneros em circulação” em diferentes ambientes sociais.

A partir de tudo isso, o hipergênero textual multimodal sarau, enquanto um enunciado agregador de gêneros presentes no grande leque de possibilidades do campo artístico-literário, tende a desenvolver o senso estético, a criatividade, a criticidade e o protagonismo por parte dos educandos, conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2018). Além do mais, constitui-se como uma produção textual cujas condições de produção e circulação são bem definidas, a favor de que os sujeitos sejam não só consumidores e apreciadores, mas também produtores de bens culturais (CANCLINI, 1998).

Considerações finais

Por meio da discussão feita, constata-se que o sarau pode ser compreendido como um hipergênero textual multimodal que pode ser produzido em uma prática escolar em torno de linguagens e de culturas diversas. Esse entendimento deve levar os professores a trabalhar com essa produção artístico-cultural com base em gêneros organizadores e de funcionamento (BONINI, 2011) e com atenção para a linguagem verbal, visual, corporal, musical etc.

Este estudo também reforçou que a leitura e a (re)produção de textos multimodais na escola são mediadas via gêneros textuais, já que não é possível se comunicar sem ser por meio deles (BAKHTIN, 1997). Logo, o sarau é um hipergênero profícuo para se explorar linguagens e culturas numa lógica que rompe a tradicional concepção monolíngue e/ou monocultural tão criticada pelo Grupo de Nova Londres (2006).

Por fim, reitera-se que uma das esferas de atividade humana a ser contemplada pela escola é a artístico-literária, por meio da qual se produz cultura, arte e entretenimento (ROJO; BARBOSA, 2015). Com esses embasamentos, provavelmente, será possível efetivar o que está indicado na BNCC no tocante à formação de cidadãos críticos, criativos e protagonistas (BRASIL, 2018).

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- BONINI, A. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (Org.). **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Protexito-UFC, 2004.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, 2011. v. 11, n. 3, p. 679-704.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CASTRO, M. Diversidade cultural brasileira: uma abordagem interdisciplinar na área de Linguagens. In: **Anais da V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, Curitiba,

2020, p. 849-860. Disponível em: <

<https://www.even3.com.br/anais/vjorneduc/250025-diversidade-cultural-brasileira-na-escola--uma-abordagem-interdisciplinar-na-area-de-linguagens/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave: London, 2015. p. 1-36.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131- 144.

LIMA, S. C. **Hipergênero**: agrupamento ordenado de gênero na constituição de um macroenunciado. 2013. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Brasília, Brasília, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 17-31.

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

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London/New York: Routledge, 2006, p. 9-36.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENTEADO, H. D. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (Orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 33-44.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em:

<<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 13-36.

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

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



Capítulo 9

**PEQUENOS GRANDES
LEITORES**

Luciene Maria da Cruz

Alessandra Freitas

Yara Nascimento Soares da Silva

Meire Aparecida Rodolpho Campos

Ramos

PEQUENOS GRANDES LEITORES

Luciene Maria da Cruz

Escola Estadual Professor Izac Silvério - São Paulo – E-mail:

luluciacruz@gmail.com

Alessandra Freitas

Escola Estadual Professor Izac Silvério - São Paulo – E-mail:

ale.freitas1975@gmail.com

Yara Nascimento Soares da Silva

Escola Estadual Professor Izac Silvério - São Paulo – E-mail:

yaranssilva1@gmail.com

Meire Aparecida Rodolpho Campos Ramos

Escola Estadual Professor Izac Silvério - São Paulo – E-mail:

meirerodolpho889@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo implantar um projeto de leitura na sala de aula e incentivar os alunos em fase de alfabetização a se familiarizar com a leitura, aprendendo a ler com autonomia. Somos professoras da Educação Básica da Escola Estadual Professor Izac Silvério, localizada na periferia da zona norte de São Paulo. De início, líamos para eles na classe, depois, começamos a propor que, de livre vontade levassem um livro para casa e lessem para os colegas na próxima aula. Com a chegada da pandemia, propomos que os alunos com a ajuda e autorização dos seus responsáveis gravassem vídeos de suas leituras e postassem em um grupo privado no facebook, criado para a comunicação escola/família para que os colegas, pais e professores pudessem assistir e interagir posteriormente. Com isso, pudemos prestigiar leituras maravilhosas dos “Pequenos Grandes Leitores” O resultado foi surpreendente. Mesmo aqueles alunos mais tímidos, que não tinham coragem de ler na classe para os colegas conseguiram fazer ótimas leituras. Outros que tinham dificuldades de aprendizagem, sentiram-se à vontade para recitar textos de memória, parlendas, quadrinhas, etc. Com esse projeto pudemos promover um trabalho de interação com os alunos não só dentro da sala de aula, mas também a participação fundamental das famílias envolvidas.

Palavras-chave: leitura, alfabetização, aprendizagem pandemia, interação.

1. INTRODUÇÃO

Tudo começou no início do ano letivo de 2020, quando estávamos nós quatro, professoras do segundo ano do Ensino Fundamental I, precisamente trabalhando com alunos de 7 anos em fase de alfabetização, onde descobrimos o poder e a liberdade que a escrita e a leitura nos trazem.

Naquele momento, precisávamos fazer algo que chamasse a atenção das crianças e que despertasse não só elas, mas as famílias e o meio onde vivem para que fosse dada devida atenção para o que a escrita e a leitura representam neste momento de aprendizagem.

Pensamos em um projeto de leitura, onde os alunos pudessem levar os livros para casa, tendo assim mais contato com eles, interagindo com as famílias e então, dando maior liberdade aos alunos respectivamente.

Quando trabalhamos com pessoas, sendo elas crianças, o resultado é sempre uma grande surpresa, para mais ou para menos. Cada professor tem sua maneira de apresentar seus projetos em sala de aula, então, a caixinha de surpresas foi ainda mais diversificada, pois, cada uma teve sua forma de chegar ao resultado positivo no decorrer do processo.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Os alunos escolhiam os livros com a ajuda das professoras, de acordo com o material disponível na pequena biblioteca da escola.

A escola dispõe de um pequeno acervo, que vem sendo cuidado durante anos pelo corpo docente e colaboradores, entre outros livros paradidáticos disponibilizados para usarmos na sala de aula.

Começamos a promover momentos de leitura coletiva na classe, muitos se sentiam inseguros, depois passamos a incentiva-los a levar um livro para casa, tudo isso, respeitando a vontade e escolha de cada criança.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das quatro professoras atuantes no projeto, três de nós, fomos professoras da mesma turma no ano anterior (2019) e sabíamos das dificuldades e facilidades de cada educando. Chegamos às classes e apresentamos a seguinte proposta: Sugerimos que eles pegassem livros para ler em casa, e no dia seguinte faríamos uma roda de conversa. Mas, no outro dia, poucos tinham lido os livros, e pouco tinha para se falar sobre as leituras.

Pensamos em um desafio maior: pedimos para cada aluno que tivesse o desejo de ler para os seus colegas que levassem o livro e preparasse em casa para fazer a leitura diária na abertura da próxima aula. Foi preciso fazer uma escala, pois, o interesse foi aumentando a cada aula. E assim começamos a ouvir leituras incríveis todos os dias através deles, os pequenos leitores.

Fomos surpreendidos com a pandemia do novo corona vírus (COVID-19). Veio o isolamento social e mais uma vez era hora de pensar em novas estratégias para alcançar os alunos. Foi quando fizemos uma proposta aos alunos e familiares.: Pedimos que eles continuassem lendo, agora de casa, qualquer literatura que estivesse ao alcance deles, que fossem registrando, documentando suas ações com a ajuda dos adultos.

Sugerimos que lessem para seus familiares e também para os colegas e professores da escola. Tivemos a oportunidade de ouvir leituras de diferentes gêneros; recitações, narrativas, músicas, parlendas, quadrinhas, etc. Tudo muito bem feito e com um grande diferencial. Aqueles alunos que não conseguiam vencer a timidez na sala de aula, agora se sentiam à vontade para preparar apresentações lindíssimas.

Fomos surpreendidos também por aqueles que ainda não sabiam ler, ou que apresentavam alguma necessidade especial de aprendizagem, mas, que através da mediação dos pais recitaram parlendas, quadrinhas e outros textos de memória.

Espera-se que o aluno e o professor sejam estimulados a fazerem parte do espaço virtual de referência e que disponibilizem o que é feito e sala de aula. Além disso, trazer novidades para os alunos faz parte da construção do conhecimento. Os pais, por sua vez podem acompanhar os seus filhos

utilizando o computador em casa como ferramenta de estudo e não apenas de diversão. (PAROLIN, 2009, p 49)

Os pais e familiares contribuíram de forma significativa com o projeto. Incentivaram as crianças a participar, usaram recursos de mídias, prepararam cenários e postaram no grupo da escola (grupo privado usado pela escola para comunicar com as famílias e trabalhar com os alunos durante o isolamento social). Houve apresentações de diversas formas, que nos aproximou no cenário de distanciamento provocado pela pandemia.

Portanto, Santos e Paulino (2008) afirma que cada unidade escolar, com seus professores, alunos, funcionários e comunidade, poderá ser sujeito da sua própria história. A escola sempre será conduzida a um lugar ou outro pela ação de seus agentes.

Ler não é simplesmente dominar as relações grafo fonéticas, ler é viajar na narrativa, através da imaginação. Quando comparamos a leitura e uma viagem, nos referimos à importância dela como um meio de comunicação. À medida que a alfabetização se tornou comum em nossas casas, por ser um direito da família e um dever do estado, a ideia que temos é que a sociedade encara o processo de ensino aprendizagem como algo automático, não percebendo muitas vezes o quanto é importante nos desenvolver como leitores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos na modernidade e convivemos em ambientes totalmente informatizados. Nossas casas estão mais tecnológicas, equipadas eletronicamente e muitas vezes não damos conta do quanto lemos o tempo todo, de forma necessária, funcional e não com prazer.

É importante proporcionar às crianças essa oportunidade de ter acesso aos livros e deixá-los perceber que o mundo da leitura, da descoberta, da liberdade de interpretar é fundamental na atualidade. Só assim podemos incentivar cada vez mais uma sociedade com leitores fluentes e ativos.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie- Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem / Élie Bajard-3. Ed- São Paulo: Cortez, 2014.

BURITI MAIS: português/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável: Marisa Martins Sanchez. - 1. Ed.- São Paulo: Moderna, 2017.

FRANCHI, Eglê – Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita / Eglê Franchi. - 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: culturas, políticas e práticas / Monica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs.). –São Paulo: Cortez 2008.

SÃO PAULO (estado) Secretaria da educação. Ler e escrever: livro de texto do aluno / Secretaria da educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção dos textos, Claudia Rosenberg Arantangy. 7. Ed. São Paulo: FDE, 2013. 192p.: il.

SOU PROFESSOR! A formação do professor formador / organizadora Isabel Cristina Hierro Parolin; ilustrações Dagoberto Ismar Pereira Junior. - Curitiba: Ed. Positivo, 2009.il.



Biografias
CURRÍCULOS DOS
AUTORES

Adriano Guedes Carneiro

Doutorando em Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Estudos Literários, subárea de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal Fluminense (2021). Licenciado em Letras Português-Literatura, pela Universidade Federal Fluminense (2017). Professor de Produção Textual do Centro de Ensino Moderno. E-mail: adrianoguedes.carneiro@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5830-5128>

Alana de Oliveira Freitas El Fahl

É natural de Feira de Santana, Bahia, professora de Literatura Portuguesa e Brasileira na Universidade Estadual de Feira de Santana, onde se graduou em Letras Vernáculas, cursou Especialização e Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural. Doutora em Teorias e Críticas da Literatura e da Cultura (UFBA).

Alessandra Freitas

Graduada em pedagogia pela universidade nove de julho- UNINOVE (2002). Pós-graduada em educação inclusiva- Faculdades Integradas Urubupungá- Pereira Barreto-SP. É professora de educação básica I na rede estadual de São Paulo.

Amanda Franciele Silva

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: amanda.fsilva@live.com

Ana Paula Faustino de Oliveira

Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL/UEMS/CG) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande). Professora efetiva na rede Estadual e Coordenadora de Área de Ensino Básico em Mato Grosso do Sul. Colaboradora no projeto de pesquisa Memórias de professores: diálogos sobre o letramento e o ensino de língua portuguesa. ETAPA II. E-mail: e-mail anapaulafaustinodeoliveira82@gmail.com

Christiane Pitanga Serafim da Silva

Designer Gráfica, Mestre em Ciências da Comunicação. Doutora em Educação, pesquisadora em Educomunicação. Coorientadora deste trabalho e professora no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: chrispitanga@yahoo.com.br

Darkyana Francisca Ibiapina

Doutoranda em Letras, área de concentração em Linguística pela Universidade Federal do Piauí; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011); Especialista em Docência do Ensino Superior pela UESPI (2003); Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Piauí (2001); Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2002). É membro do Grupo Linguagem, Educação e Sociedade (LES), da UFPI. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, da Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense (FACAPI) e Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, com atuação em variação linguística, oralidade e pesquisa etnográfica.

Edinéia Leite dos Santos Oliveira

Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL/UEMS/CG) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande). Professora efetiva na rede Estadual e rede Municipal de Ensino Básico em Mato Grosso do Sul. Colaboradora no projeto de pesquisa Memórias de professores: diálogos sobre o letramento e o ensino de língua portuguesa. ETAPA II. E-mail: e-mail edineia-leite@hotmail.com

Elma da Silva Santana

É natural de Ibitiara, Bahia, professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede municipal e estadual. Graduada em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, Especialização em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Católica de Anápolis e em Produção Textual, Gramática e Literatura pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

Francine Naves de Medeiros

Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: francinenaves@gmail.com

Guilherme Fragosso do Prado

Graduado no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: guilhermefragosso66@gmail.com

Juliane Brasilino Alves

Graduação em Letras Português/Inglês pela UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga, SP. Graduada em 2020.

Karina de Oliveira

Orientadora. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do curso de Letras da UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga, SP.

Lafity dos Santos Alves

Doutoranda em Linguística (PPGEL/UFPI). É mestre na área de Estudos de Linguagem (PPGEL/UFPI). Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí (2004-2008). Membro do Núcleo de Pesquisa CATAPHORA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Textual e Gêneros do discurso. Atualmente, é professora de Leitura, Análise linguística e Produção de texto do Instituto Dom Barreto.

Luciene Maria da Cruz

Graduada em pedagogia pela Universidade Salvador-BA(2008). Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Ibirapuera-SP(2014). Tem experiência na área da educação com ênfase em ensino aprendizagem. É professora de educação básica I da rede estadual de São Paulo.

Marcelo de Castro

Graduado em Letras (UFMG), mestre em Educação (UFOP) e doutorando em Linguística Aplicada (UFMG). Atualmente, trabalha como professor de Língua

Portuguesa no Instituto Federal do Mato Grosso. Tem experiência, em pesquisa e em ensino, com língua materna na educação básica e no ensino superior.

Marina Colli de Oliveira

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduanda em Educação e Tecnologias: habilitação em Produção e Uso de Tecnologias para Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. Graduanda em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, e-mail: marinacolli.oliveira@gmail.com

Meire Aparecida Rodolpho Campos Ramos

Professora de educação básica I e artes visuais. Atuante na área de ensino aprendizagem na rede estadual de São Paulo.

Mirna Tonus

Doutora em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação e bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Metodista de Piracicaba. Orientadora deste trabalho, professora no curso Jornalismo e no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: mirnatonus@gmail.com

Nayara de Sousa Ferreira

Graduada no curso Comunicação Social – habilitação em Jornalismo e graduanda em Educação Física, ambos pela Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: nayarasfr@gmail.com

Nazioênio Antonio Lacerda

Graduado em Letras – Português/Inglês e especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA), mestre em Letras (Linguística Aplicada) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professor da graduação em Letras e

como docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É membro da Academia de Letras da Região de Picos (ALERP).

Neide Araújo Castilho

Docente Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados. /Campo Grande. Coordenadora do projeto de Pesquisa “Memórias de Professores: diálogos sobre o letramento e o ensino da língua portuguesa-EPATA II”. Colaboradora do projeto de pesquisa “Apoio à Qualificação Docente: PROFLETRAS em Mato Grosso do Sul” financiado com recurso da FUNDECT. E-mail: cteno@uol.com.br

Raiane Araujo Novaes

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem experiência na área de português instrumental, trabalha como professora particular e atua como consultora de escrita e revisora textual.

Yara Nascimento Soares da Silva

Graduada em pedagogia pela UNISANT'ANA(1993). Pós-graduada em educação inclusiva e ludopedagogia, cursando gestão escolar pela faculdade Campos Elíseos. É professora de educação básica I na rede estadual de São Paulo e na prefeitura municipal de Guarulhos.

Erica dos Santos Carvalho

(Organizadora)

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Formiga (UNIFOR - MG), (2013). Pós Graduação em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Especialização em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG Campus Arcos).



ISBN 978-658452507-8



9

786584

525078



Editora
REALCONHECER