

ANAIS DO IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE LITERATURA - IV SNELL

IX ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA

XIX ENCONTRO ESTADUAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XIV ENCONTRO ESTADUAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

II ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL



DE 29 A 31 DE
AGOSTO DE 2018

ISBN

978-85-8167-265-6



EDITORA
UNIVATES

 **UNIVATES**

CURSO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO EM ENSINO



Kári Lúcia Forneck
Clarice Marlene Hilgemann
Flávia Zanatta
Garine Andrea Keller
Grasiela Kieling Bublitz
Juliana Thiesen Fuchs
Lívia Pretto Mottin
Makeli Aldrovandi
Maristela Juchum
Rosane Maria Cardoso
Rosiene Almeida Souza Haetinger
(Orgs.)

ANAIS DO IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE LITERATURA

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2018



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Ana Paula Lisboa Monteiro

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Alexandre André Feil

André Anjos da Silva

Fernanda Rocha da Trindade

João Miguel Back

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Suplentes

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Claudete Rempel

Adriane Pozzobon

Rogério José Schuck

Evandro Franzen

Av. Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS - Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000, R.: 5984

E-mail: editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

S471 Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura (4. : 2018 : Lajeado, RS)

Anais da IV Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura – 29 a 31 de agosto de 2018, Lajeado, RS / Kári Lúcia Forneck et al. (Org.) - Lajeado : Editora Univates, 2018.

465 p. ; il. color.

ISBN 978-85-8167-265-6

1. Educação. 2. Ensino de línguas. 3. Literatura. 4. Anais. I. Forneck, Kári Lúcia et al. II. Título.

CDU: 37:8

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca da Univates
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE LITERATURA - IV SNELL

DE 29 A 31 DE AGOSTO DE 2018



COMISSÃO ORGANIZADORA

Ma. Clarice Marlene Hilgemann

Ma. Flávia Zanatta

Ma. Garine Andrea Keller

Dra. Grasiela Kieling Bublitz

Ma. Juliana Thiesen Fuchs

Dra. Kári Lúcia Forneck

Ma. Livia Pretto Mottin

Dra. Makeli Aldrovandi

Dra. Maristela Juchum

Dra. Rosane Maria Cardoso

Ma. Rosiene Almeida Souza Haetinger

REALIZAÇÃO

Curso de Letras da Univates;

Mestrado e Doutorado em Ensino - PPGEnsino;

Univates.



APRESENTAÇÃO

Às vésperas de seus 50 anos, o Curso de Letras da Univates reitera os princípios que fundamentam suas vivências acadêmicas: ler, escrever e resolver problemas. Ao assumirmos esses princípios em todas as atividades do curso, decidimos promover esforços no sentido de oportunizar aos professores da educação básica, aos licenciandos e aos pesquisadores espaços de reflexão contínua sobre práticas de ensino e sobre temas de pesquisas da área da linguagem.

O IV Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura - IV SNELL - é fruto desse compromisso. Em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ensino, abarcamos pela segunda vez em um único evento o IX Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa e de Literatura, o XIX Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, o XIV Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola e o II Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional. Desse modo, oportunizamos a toda a comunidade espaços de troca de saberes sobre a leitura, a escrita e sobre a investigação linguística e literária, que mobilizam nosso fazer docente e nosso fazer acadêmico.

O IV SNELL acolheu estudantes e professores do curso de Letras da Univates e de diversas instituições do estado, professores da Educação Básica e pesquisadores da área de línguas e de literatura, no intuito de concretizar diálogos e aprendizagens que resultem em boas práticas de ensino da linguagem.

Nesta publicação, apresentamos a riqueza do evento nos relatos de experiências pedagógicas e nos textos que contemplam os estudos desenvolvidos por quem participou do evento. Que os textos aqui publicados - resumos, relatos de práticas pedagógicas e artigos - sirvam de inspiração para mais leituras, mais escritas e mais resolução de problemas de linguagem.

Dra. Kári Lúcia Forneck

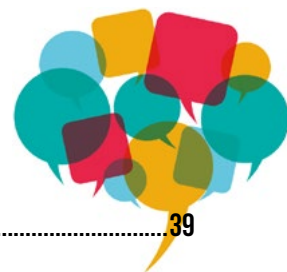
Coordenadora do Curso de Letras da Univates



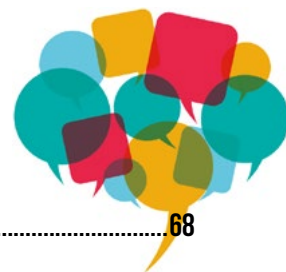
SUMÁRIO

RESUMOS - COMUNICAÇÃO ORAL

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO BASE DA ATIVIDADE ORGANIZADORA DE ENSINO: UMA PROPOSTA ANALISADA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA	13
A LEGITIMAÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO EM “LULA ATRÁS DAS GRADES”, DE EL PAÍS	14
O PROTAGONISMO DA MEMÓRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	15
ANÁLISE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS DO 1º ANO DE ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA	16
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA INTERTEXTUALIDADE: A PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	17
LEITURA NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS	18
A PROGRESSÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE ALUNO DO ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DE UMA PESQUISA	19
OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	20
AVALIAÇÃO DE TEXTOS DO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTA DE UMA GRADE HOLÍSTICA ELABORADA POR MEIO DO MÉTODO RUBRICA DA PLATAFORMA MOODLE	21
O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM FOCO: AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	22
COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA	23
LETRAMENTO POLÍTICO NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DE LEITURA COM O USO DE POLITICAL REMIX	24
ESCRITA DIGITAL E TRABALHO: AS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA TEXTUAL E GRAMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E-MAIL	25
RECURSOS DE INTERAÇÃO NA TELEVISÃO: ADMINISTRAÇÃO DE TURNOS E (IM)POLIDEZ EM ENTREVISTAS	26
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS ON-LINE DE EDIÇÃO DE TEXTOS	27
NEOLOGISMOS DE ORIGEM ESTRANGEIRA: O CASO DOS ANGLICISMOS	28
40 ANOS DA REDAÇÃO NOS VESTIBULARES: CAUSAS, EFEITOS E IMPLICAÇÕES RELACIONADOS AO ENSINO BÁSICO	29
ESTUDOS DE COMPREENSÃO LEITORA: INSTRUMENTO ON-LINE OU OFF-LINE?	30
A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NOS GÊNEROS MUDIÁTICOS, SOB O VIÉS DO LETRAMENTO	31
AS POSSÍVEIS CAUSAS DAS DIVERSIDADES LINGÜÍSTICAS DENTRO DE UMA MESMA COMUNIDADE DE FALANTES	32
ENSINO E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO TEXTO À GRAMÁTICA	33
O LEITOR-SUJEITO: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA PELO VIÉS DA TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE	34
ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE: NOÇÕES TEÓRICAS PARA UMA PESQUISA ENVOLVENDO A SITUACIONALIDADE NO DEBATE PÚBLICO REGRADO	35
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	36
LETRAMENTOS ACADÊMICOS: O ENSINAR E O APRENDER A PRODUZIR TEXTOS NA UNIVERSIDADE	37
A RELEVÂNCIA DE SE LER TAMBÉM NAS ENTRELINHAS	38



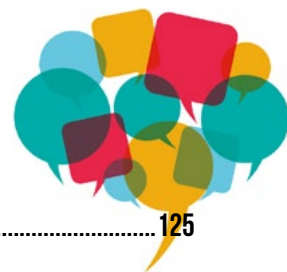
UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL: COMO ELE APRESENTA OS TEMAS PROPOSTOS PELO PCN?.....	39
HOW TO BE RELEVANT TO TEENAGE STUDENTS: ENGLISH AWARENESS THROUGH INTERNET MEMES.....	40
PROCESSO DE EVASÃO NOS CURSOS EAD E-TEC IDIOMAS: INGLÊS	41
O TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS VOLTADOS À APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	42
ENSINO HÍBRIDO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA METODOLOGIA DE SUCESSO.....	43
AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	44
O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO ISF-UFCSPA: UMA PROPOSTA DE ENSINO VOLTADA À ÁREA DA SAÚDE.....	45
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): UM ENCONTRO ENTRE BRASIL E HAITI NA LOMBA DO PINHEIRO, EM PORTO ALEGRE.....	46
UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA COLABORATIVA NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (PPE) DA UFRGS: O DESAFIO DA PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS EM UMA TURMA DE INTENSIVO PRÉ-PEC-G	47
O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) PARA SURDOS: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS NORTEADORES DISPONIBILIZADOS PARA O MEC PARA PROFESSORES.....	48
COMPUTERIZED LANGUAGE ANALYSIS (CLAN): POSSÍVEIS APLICAÇÕES DE UMA FERRAMENTA DE TRANSCRIÇÃO DE LINGUAGEM ORAL.....	49
EXAME CELPE-BRAS: ATUALIZAÇÃO E ANÁLISE DO ACERVO DE PESQUISAS.....	50
QUAL O LUGAR DE ASPECTOS FONÉTICOS-FONOLÓGICOS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL?	51
A COESÃO REFERENCIAL E A COERÊNCIA LOCAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE UM ALUNO CEGO DO CURSO DE ESPANHOL “ALÉM DA VISÃO”	52
ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS PÚBLICAS: ATIVIDADES LEXICAIS PRÁTICAS	53
CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E SEUS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS PARA A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	54
O LEITOR DE “CLARICE”, DE ANA MIRANDA.....	55
LITERATURA E NEGRITUDE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ÉTNICO-RACIAL	56
O (EX) AMOR NA SOCIEDADE LÍQUIDA: O “O INTERIOR SELVAGEM”, DE NATÁLIA BORGES POLESSO	57
BELL HOOKS E A DIALÉTICA DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE	58
O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENEM	59
AS REPRESENTAÇÕES DO SER MULHER NO POEMA PORQUE UMA MULHER BOA, DE ANGÉLICA FREITAS	60
A SUBVERSÃO DO MALANDRO NA VOZ DO NARRADOR EM PERSEGUIÇÃO E CERCO A JUVÊNCIO GUTIERREZ, DE TABAJARA RUAS.....	61
LIBRAS EM VIAGEM: O TURISMO CULTURAL COMO PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA DA PESSOA SURDA.....	62
A DESMITIFICAÇÃO DO SUJEITO, EM ÁGUAS COMO ESPADAS, DE WALMIR AYALA.....	63
A LITERATURA DA ANTIGUIDADE ATÉ A IDADE MÉDIA: PERCURSOS HISTÓRICOS E DE ENSINO.....	64
O MISANTROPO DE MOLIÈRE: A LITERATURA COMO CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA HUMANA.....	65
LEITURAS DA “PERIFERIA” NA FORMAÇÃO BÁSICA: CONTO E RAP NA FORMAÇÃO DE LEITORES	66
O CÂNONE COMO INSTRUMENTO NO LETRAMENTO LITERÁRIO DESDE AS SÉRIES INICIAIS.....	67



LITERATURA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DIALOGICIDADE COM GÊNEROS TEXTUAIS	68
ESCRITA DE POESIA EM SALA DE AULA: SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM EMBASADA	69
DO CONHECIDO AO DESCONHECIDO: UMA PROPOSTA PARA LER ÁLVARO DE CAMPOS NO ENSINO MÉDIO	70
LETRAMENTO LITERÁRIO COM USO DO AMBIENTE VIRTUAL ELO: UMA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DE LEITURA	71
OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURA NA PROPOSTA DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)	72
O “CÂNONE LITERÁRIO” E SEU (NÃO) ESPAÇO NA PESQUISA ACADÊMICA NA UFSM	73
“DAR DE LEER A LOS NIÑOS”: LITERATURA INFANTIL E PROMOÇÃO DE LEITURA	74
A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A PERSPECTIVA CRÍTICA DE MIRIAM ALVES	75
OS CONTOS DE FADAS NO CINEMA: “HANSEL & GRETEL” DOS IRMÃOS GRIMM COMO HIPOTEXTO DO CONTEÚDO DO FILME THE WITCH: A NEW ENGLAND FOLKTALE (2015)	76
O SILENCIAMENTO DA MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DE CONTOS DE MARTA BARCELLOS PARA DISCUSSÃO EM SALA DE AULA	77
A OFICINA LITERÁRIA COMO UM MEIO DE FORMAÇÃO DE LEITORES	78
RESUMOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA	
BIBLIOTECA NAS MÃOS DE TODOS: AÇÕES DE ACESSIBILIDADE COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA	80
O APRENDIZADO DA LEITURA: ENSINO E DIVERSÃO ATRAVÉS DO MÉTODO FÔNICO	81
PROBLEMAS ILUSTRADOS: UMA APLICAÇÃO DO INFOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	82
DETETIVES EM MOVIMENTO	83
A MÚSICA ATRAVÉS DA LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	84
O TANGRAM COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR E MOTIVACIONAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	85
AVALIAÇÕES MULTIDISCIPLINARES A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS	86
O LER E O ESCREVER NA VOZ DO LICENCIANDO EM LETRAS	87
A LÍNGUA E SUAS DIFERENTES ROUPAGENS	88
O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO	89
DEBATE REGRADO: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UM GÊNERO ORAL	90
CYBERBULLYING: AÇÕES VIRTUAIS, CONSEQUÊNCIAS REAIS	91
PONTOS DE VISTA EM DEBATE: A ARTE DE ARGUMENTAR	92
A COPA DO MUNDO EM REPORTAGEM: A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO EM UMA PRÁTICA ATIVA DE APRENDIZAGEM	93
O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DO VESTIBULAR À ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	94
ESTUDO DO VOCABULÁRIO A PARTIR DE TEXTOS NA AULA ONLINE	95
BRAZILIAN STEREOTYPES: A LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO PARA ROMPER PARADIGMAS	96



SIMULAÇÕES DO TESTE IELTS: DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS	97
APRENDENDO A SER FORMADORA DE PROFESSORES EM UMA TURMA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA	98
PRACTICING ENGLISH THROUGH READING AND LITERATURE	99
ON CAMPUS AND OFF CAMPUS GUIDE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR	100
SOBREVOANDO O BRASIL: UMA VIAGEM REGIONAL PELA LÍNGUA E PELA CULTURA NACIONAIS	101
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS REALIZADO EM MACAU/CHINA	102
NARRATIVAS DE EXPECTATIVAS, PERCALÇOS E CONQUISTAS	103
SENSIBILIZAÇÃO AO LÉXICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO DE PRÁTICA	104
COMPILANDO UM DICIONÁRIO INFANTIL NAS AULAS DE ESPANHOL DO NELE-UFRGS	105
CONSTRUCCIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESCUELAS MUNICIPALES DE CACHOEIRINHA QUE PRESENTAN ELEVADA CONFLICTIVIDAD SOCIOFAMILIAR. UN ABORDAJE A PERTIR DE LA LITERATURA COMPARADA	106
APLICAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO “LITERATURA MARGINAL: ALTERNANDO VOZES” PARA UM COLETIVO FEMINISTA NA PERIFERIA DE PELOTAS/RS	107
TRABALHO COM O CONTO “PASSEIO NOTURNO”, DE RUBEM FONSECA, POR MEIO DA SEQUÊNCIA BÁSICA: COMPARTILHANDO ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA	108
RELATOS DE EXPERIÊNCIA: CONTOS E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	109
EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS ATRAVÉS DA EXPLORAÇÃO DE SUCATAS	110
FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PEQUENO LEITOR: A TAREFA PEDAGÓGICA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PARA O LETRAMENTO	111
O PEQUENO PRÍNCIPE: COMO CATIVAR LEITORES	112
VIOLÊNCIA, TV E ALIENAÇÃO EM “A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO	113
ESQUECIDOS: NÃO SERÃO	114
MÚLTIPLAS LEITURAS DE MONTEIRO LOBATO: UMA EXPERIÊNCIA NO REINO DAS ÁGUAS CLARAS	115
A LETRA E A VOZ NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	116
A INTERSUBJETIVIDADE NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA ESCOLA	117
DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA Y CINE: “EL ALMOHADÓN DE PLUMAS” DE HORACIO QUIROGA Y “ALIEN, EL OCTAVO PASAJERO”, LA CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD NO HUMANA. UN ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO	118
DA POESIA E DO JORNALISMO LITERÁRIO À INTERDISCIPLINARIDADE: CONHECIMENTO, TECNOLOGIA E LINGUAGEM EM SALAS DE REDAÇÃO	119
FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS	120
METADES: NARRATIVAS DE MULHERES APENADAS	121
TRABALHANDO COM IMAGENS POÉTICAS EM SALA DE AULA: RELATO DE UMA ATIVIDADE LÚDICA	122
LUDICIDADE E OFICINAS DE ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	123
O OFICINA LITERÁRIA E O PODER TRANSFORMADOR DA LITERATURA	124



POESIA DELIVERY	125
PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA APRIMORAR O USO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL.....	126

TRABALHOS COMPLETOS - ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE: NOÇÕES TEÓRICAS PARA UMA PESQUISA ENVOLVENDO A SITUACIONALIDADE NO DEBATE PÚBLICO REGRADO	128
COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA	136
NEOLOGISMOS DE ORIGEM ESTRANGEIRA: O CASO DOS ANGLICISMOS	141
PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA APRIMORAR O USO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL.....	149
LETRAMENTO POLÍTICO NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DE LEITURA COM O USO DE POLITICAL REMIX	158
ESTUDOS DE COMPREENSÃO LEITORA: INSTRUMENTO <i>ON-LINE</i> OU <i>OFF-LINE</i> ?	167
A COPA DO MUNDO EM REPORTAGEM: A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO EM UMA PRÁTICA ATIVA DE APRENDIZAGEM.....	178
A MÚSICA ATRAVÉS DA LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	184
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO	189
A LEGITIMAÇÃO DO <i>ETHOS</i> DISCURSIVO EM “LULA ATRÁS DAS GRADES”, DE <i>EL PAÍS</i>	197

TRABALHOS COMPLETOS - ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

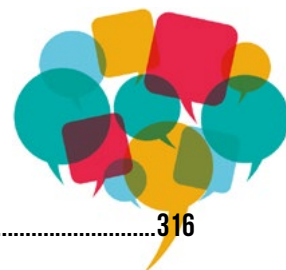
APOSTILAS “VEM PRA CÁ” - A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA ADICIONAL AOS IMIGRANTES DE LAJEADO	208
SOBREVOANDO O BRASIL: UMA VIAGEM REGIONAL PELA LÍNGUA E PELA CULTURA NACIONAIS	213
QUAL O LUGAR DE ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL?	221
MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA PARA PESSOAS SURDAS	225

TRABALHOS COMPLETOS - ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

A COESÃO REFERENCIAL E A COERÊNCIA LOCAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE UM ALUNO CEGO DO CURSO DE ESPANHOL “ALÉM DA VISÃO”	237
SENSIBILIZAÇÃO AO LÉXICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO DE PRÁTICA	254
ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS PÚBLICAS: ATIVIDADE LEXICAL PRÁTICA	260
COMPILANDO UM DICIONÁRIO INFANTIL NAS AULAS DE ESPANHOL DO NELE-UFRGS.....	265
CONSTRUCCIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESCUELAS MUNICIPALES DE CACHOEIRINHA QUE PRESENTAN ELEVADA CONFLICTIVIDAD SOCIOFAMILIAR. UN ABORDAJE A PARTIR DE LA LITERATURA COMPARADA.....	272

TRABALHOS COMPLETOS - ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

HOW TO BE RELEVANT TO TEENAGE STUDENTS: ENGLISH AWARENESS THROUGH INTERNET MEMES.....	282
O TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS VOLTADOS À APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	291
AN ANALYSIS OF A STATE SCHOOL'S COURSE BOOK: HOW DOES IT MATCH THE THEMES PROPOSED IN THE PCN?	297



ON CAMPUS AND OFF CAMPUS GUIDE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR	316
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	329

TRABALHOS COMPLETOS - ESTUDOS E PRÁTICAS DE LITERATURA

BELL HOOKS E A DIALÉTICA DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE	338
A INTERSUBJETIVIDADE NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA ESCOLA.....	345
O MISANTROPO DE MOLIÈRE: A LITERATURA COMO CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA HUMANA.....	353
AVALIAÇÕES MULTIDISCIPLINARES A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS.....	358
COMO CATIVAR LEITORES: O PEQUENO PRÍNCIPE	363
METADES: NARRATIVAS DE MULHERES APENADAS.....	367
“DAR DE LEER A LOS NIÑOS”: LITERATURA INFANTIL E PROMOÇÃO DE LEITURA	372
TRABALHO COM O CONTO “PASSEIO NOTURNO”, DE RUBEM FONSECA, POR MEIO DA SEQUÊNCIA BÁSICA: COMPARTILHANDO ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA.....	380
A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A PERSPECTIVA CRÍTICA DE MIRIAM ALVES	387
FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS.....	393
ESCRITA DE POESIA EM SALA DE AULA: SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM EMBASADA	401
MÚLTIPLAS LEITURAS DE MONTEIRO LOBATO: UMA EXPERIÊNCIA NO REINO DAS ÁGUAS CLARAS.....	408
O CÂNONE COMO INSTRUMENTO NO LETRAMENTO LITERÁRIO DESDE AS SÉRIES INICIAIS.....	415
O LEITOR DE <i>CLARICE</i> , DE ANA MIRANDA	423
O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENEM	428
A LITERATURA DA ANTIGUIDADE ATÉ A IDADE MÉDIA: ALGUNS PERCURSOS HISTÓRICOS E DE ENSINO	435
BIBLIOTECA NAS MÃOS DE TODOS: AÇÕES DE ACESSIBILIDADE COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA	441
DÍALOGOS ENTRE LITERATURA Y CINE, “EL ALMOHADÓN DE PLUMAS” Y “ALIEN, OCTAVO PASAJERO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD NO HUMANA. UN ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO.....	453

RESUMOS

COMUNICAÇÃO ORAL





Autoras: Marion Rodrigues Dariz e Fabiane Villela Marroni

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS COMO BASE DA ATIVIDADE ORGANIZADORA DE ENSINO: UMA PROPOSTA ANALISADA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Resumo: A discussão sobre “gêneros textuais” não é atual, nem se esgota, mas ganhou força com a implementação dos PCN (1998). Muitos são os estudos e inúmeros os pesquisadores preocupados com uma prática que privilegie diversas situações de interlocução e que, por isso, pensam os gêneros textuais como objeto de ensino. Nessa perspectiva, surge a BNCC (2017) como uma extensão dos PCN, mantendo, assim, uma coerência na concepção de linguagem. Nesse sentido, este paper - recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida com alunos das séries finais do Ensino Fundamental - se propõe a destacar a importância das atividades em sala de aula com foco na inserção de gêneros textuais associados aos novos suportes tecnológicos, uma vez que essa riqueza de material colabora para a aprendizagem da língua em situação real de uso. Destacamos, assim, a importância dessa materialidade no processo de interação social, constituindo-se uma forma de transformar o ensino tradicional da Língua Portuguesa. Para Marcuschi (2008, p. 62), “a escola não pode passar à margem de [novos gêneros] sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos”. Objetivamos, também, apresentar uma breve análise dos textos produzidos a partir de uma proposta de Atividade Organizadora de Ensino (AOE) (MOURA, 2001, 2010) - uma forma de organizar a atividade de ensino-aprendizagem da leitura e escrita produzindo sentido ao processo. Para se avaliar a contribuição dos recursos semióticos à produção de sentidos, tomamos, como objeto de análise, gêneros textuais verbais e sincréticos (e suportes), tais como curtas-metragens, cartazes, histórias em quadrinhos, resultantes da leitura de escritos de autores referência da nossa literatura. Como suporte teórico, apoiamos-nos na teoria Histórico-Cultural da Atividade; utilizamos os estudos de Bakhtin (2003); Dolz e Schneuwly (2011); Marcuschi (2008) e a Semiótica Discursiva de Greimas como pressupostos teórico-metodológicos de análise.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Atividade Organizadora de Ensino. Semiótica Discursiva.



Autores: Roger Henrique Pozza e Rudney Soares de Souza

A LEGITIMAÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO EM “LULA ATRÁS DAS GRADES”, DE EL PAÍS

Resumo: O ser humano é cercado de discursos, mas os efeitos de sentido que cada discurso produz dependem da leitura do co-enunciador. O presente trabalho, elaborado e apresentado na disciplina de Pragmática e Análise do Discurso I, da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo/SP, sob orientação do Prof. Dr. Rudney Soares de Souza, buscou pautar-se nas bases teórico-metodológicas da Análise do Discurso (AD), de tradição francesa, como possibilidade de leitura de uma “reportagem” publicada no jornal espanhol El País, intitulada “Lula atrás das grades”, em que a trajetória política do ex-presidente do Brasil é analisada. Consideramos as condições sócio-históricas de produção, entre outras categorias, para chegar ao objetivo principal da análise: investigar a legitimação do ethos discursivo. Para que a realização deste escrito fosse possível, utilizamos, a priori, os postulados de Maingueneau (2004; 2008 e 2015) como pressupostos teóricos, com a finalidade de desnudar a ideologia do discurso analisado e identificar que nem tudo é o que parece. Os discursos são travestidos, mascarados, camuflados e, se os ditos no discurso são importantes, os não ditos são ainda mais. Dessa forma, é preciso que o analista do discurso defina as categorias de análise a serem aplicadas para desvelar o ethos discursivo e, posteriormente, avaliar sua legitimação frente às condições em que ele está inserido. Os resultados mostraram que o ethos discursivo não foi legitimado pelos analistas, ou seja, o ethos projetado pelo enunciador não foi validado pelo seu respectivo co-enunciador.

Palavras-chave: Discurso. Análise do Discurso. Ethos discursivo. Efeitos de sentido.



Autores: Alessandra Nicolini, Francine Pedroso Cordeiro, Paulo Francisco Slomp e Sofia Reck dos Santos

O PROTAGONISMO DA MEMÓRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Resumo: O presente trabalho foi elaborado a partir de constatações provindas de discussões travadas em ambiente acadêmico acerca de um dos problemas centrais que acometem as salas de aula brasileiras: o fato de que os alunos parecem não aprender o que lhes é transmitido, mostrando-se incapazes de armazenar informações por um longo período de tempo. Foi elaborada a hipótese de que o ensino atual mostra-se demasiadamente centrado na memorização rápida e imediata de informações, havendo pouco esforço para um maior aprofundamento do que é ensinado em sala de aula: os alunos decoram o que lhes é transmitido e rapidamente o esquecem. A fim de corroborar tal suposição, foram analisados estudos de Jean Piaget e Bärbel Inhelder acerca do desenvolvimento da criança e como esta passa a naturalmente assimilar o conhecimento que a cerca à medida que se desenvolve. A explicitação da problemática presente no ensino encontra-se baseada nos preceitos de John B. Watson e B. F. Skinner sobre o comportamentalismo - corrente que acreditamos ser a principal inspiração para o modelo de ensino atual - e nos princípios de William Glasser. Por fim, foi realizado o cotejo entre a problemática levantada e as aulas de Língua Portuguesa, predominantemente baseadas na memorização de termos e regras, concomitantemente a sugestões a serem implantadas para que alcancemos um ensino mais efetivo.



Autoras: Laísa F. Dresh, Raquel C. Pospichil e Carolina L. Mezzomo

ANÁLISE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS DO 1º ANO DE ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA

Resumo: A consciência fonológica (CF) é a capacidade de refletir e manipular os sons da língua, podendo estar organizada em quatro níveis de aquisição, consciência de rima de palavras, consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica (LAMPRECHT, 2012). Este trabalho tem como objetivo comparar o desempenho das habilidades de CF de crianças estudantes do 1º ano da educação básica de duas escolas, uma pública, em Santa Maria, RS e outra privada, em Lajeado, RS. Foram avaliadas 24 crianças, de ambos os sexos, com idade entre seis e sete anos, 13 da escola privada e 11 da pública, tendo como critérios de inclusão ser falante monolíngue do Português Brasileiro, não apresentar problemas neurológicos ou psiquiátricos evidentes e não estar ou ter realizado terapia fonoaudiológica/psicopedagógica. Para avaliar a CF foi utilizado o instrumento Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS (MOOJEN e cols., 2003), que está dividido em duas partes: avaliação da consciência silábica e avaliação da consciência fonêmica. O nível da sílaba é composto por nove tarefas com quatro respostas cada uma e o nível do fonema é composto por sete tarefas, também com quatro respostas. Para classificar os resultados, este instrumento utiliza-se da hipótese de escrita (HE) que é o significado que a criança dá à escrita. Assim, tem-se quatro hipóteses, pré-silábica, em que a criança reproduz os traços não necessariamente típicos da escrita; silábica, na qual a criança utiliza uma forma gráfica para cada sílaba; silábico-alfabética, onde a criança busca corresponder os sons às formas silábicas e/ou alfabéticas e pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética; alfabética, estabelece relação entre grafemas e fonemas (FERREIRO e TEBEROSKY, 2011 [1985]). Como resultados de hipótese de escrita, para escola pública: 10 crianças estão na hipótese pré-silábica e uma na hipótese silábica, o que se justifica pelo fato de vivenciarem o primeiro contato com a escrita formal (FERREIRO, 2011). Para a escola privada, duas crianças estavam na hipótese pré-silábica, duas na silábico-alfabética e seis na alfabética. Quanto à CF, o resultado das coletas mostrou que na escola pública quatro crianças apresentavam valor de desempenho dentro do valor esperado para a HE e sete crianças abaixo do esperado. Na escola privada cinco crianças apresentavam habilidades dentro do esperado para a HE e oito crianças estavam abaixo do esperado. Com base nos dados coletados, pode-se notar que houve pouca diferença entre as escolas pública e privada em termos de desempenho esperado para a HE, 36,36% na escola pública e 38,46% na escola particular, não sendo possível observar diferença significativa entre elas. Ainda assim, destaca-se que as crianças em fase de alfabetização estão em processo de aprendizagem, o que pode justificar um baixo desempenho em CF por serem estudantes do 1º ano do ensino fundamental (LAMPRECHT, 2012; ZUANETTI, SCHNECK e MANFREDI, 2008). Trabalho apoiado pela CAPES.



Autoras: Patricia dos Santos e Vaima Regina Alves Motta

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA INTERTEXTUALIDADE: A PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo: O presente trabalho reporta-se a uma pesquisa de pós-graduação (SANTOS, 2017) vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Interação do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria-RS. Objetiva-se apresentar a intertextualidade stricto sensu, consoante Koch, Bentes e Cavalcante (2012), como aporte tanto para o ensino como para a aprendizagem atrelada à produção escrita na Educação Básica. Nesse sentido, o enquadramento de trabalho para o encaminhamento da escrita em sala de aula ancora-se no Process Writing, de White e Arndt (1991). O aporte teórico que embasa o referido trabalho pauta-se na Linguística do Texto, com base, especialmente, em Beaugrande e Dressler (1981), Koch, Bentes e Cavalcante (2012) e Koch (2015); no Sociointeracionismo, a partir de Vygotsky ([1930], 2007) e em Dolz e Schneuwly (2004) com a perspectiva de gêneros textuais por agrupamentos. A discussão, portanto, figura em torno do quanto a intertextualidade auxilia o professor, ao trabalhar textos argumentativos, por exemplo, em sala de aula, e contribui para a aprendizagem da produção escrita dos estudantes. Nesse viés, a referida pesquisa de mestrado visava priorizar o momento da produção textual, em sala de aula, a partir de leitura, discussão/debate, escrita, avaliação dialogada e reescrita, todas essas etapas subsidiadas pelo trabalho com a intertextualidade. Os resultados obtidos dizem respeito à apropriação do referido fator de textualidade, ou seja, a intertextualidade, e à qualificação da produção de textos do participante da pesquisa, além de a intertextualidade configurar num aporte teórico e metodológico para o trabalho do professor.



Autoras: Juliana Canton e Onici Claro Flôres

LEITURA NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS

Resumo: Após a fase de alfabetização, quando aprende a associar cada grafema (uma ou duas letras) a um fonema (classe de sons, com a função de distinguir significados) (SCLIAR-CABRAL, 2013), a criança está pronta para desbravar sozinha a leitura de textos escritos, sendo capaz de compreender inferências de toda sorte. Será mesmo? A compreensão de inferências é desenvolvida de forma automática pelas crianças, bastando estarem expostas à leitura de textos diversos? Questionamentos como estes motivaram uma pesquisa que deu origem a uma dissertação de Mestrado em Letras. Procurando investigar como acontece a produção de inferências na leitura pelo leitor do final do ciclo de alfabetização e como o professor de séries iniciais pode contribuir neste processo, foram desenvolvidas quatro sessões de intervenção com uma turma de Terceiro Ano do Ensino Fundamental, que consistiram na leitura de textos combinada com questionamentos inferenciais escritos e orais. As discussões que surgiram dos questionamentos orais foram conduzidas com base na técnica do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2010, 2014). Estudos de Kleiman (1989), Koch e Elias (2011), Gonçalves (2008) e Coscarelli (1999) nortearam a análise das transcrições das falas dos participantes. Nas análises das discussões que emergiram da técnica do Pensar Alto em Grupo, buscamos refazer o percurso cognitivo construído pelas crianças quando explicitavam a base geradora de suas inferências.



Autora: Paola Tassinari Groos

A PROGRESSÃO REFERENCIAL EM TEXTOS DE ALUNO DO ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DE UMA PESQUISA

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os principais resultados referentes ao desenvolvimento da progressão referencial em textos dissertativo-argumentativos de um aluno do Ensino Médio. Vinculado à linha de pesquisa Linguagem e interação, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, de Santa Maria, RS, e, também, ao grupo de pesquisa “Práticas orais no ensino de língua portuguesa: oralidade, gêneros orais públicos e interação no contexto escolar da Região Central do Rio Grande do Sul”, este estudo está atrelado à dissertação de mestrado intitulada “A qualificação da progressão textual em oficinas de produção de texto”. Metodologicamente, essa pesquisa esteve ancorada na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996; TRIPP, 2005) e foi realizada em oficinas semanais de produção textual com alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual de Santa Maria. O referencial teórico do trabalho sustentou-se na noção da linguagem como forma de interação social, proposta por Bakhtin (1997; 2014); na perspectiva sociointeracionista de ensino, defendida por Vygotsky (1984; 1991), na Linguística Textual, baseado em Charolles (1978), Beaugrande e Dressler (1983), Koch (2014; 2015) e no estudo da progressão textual, postulado por Koch (2006) e Koch e Elias (2016). Como resultados, destaca-se que, com tal pesquisa, foram obtidos benefícios relacionados à qualificação das produções textuais, com foco no desenvolvimento da progressão textual, principalmente, no que se refere à progressão referencial.



Autoras: Pâmela Lopes Vicari, Kári Lúcia Forneck e Silvana Neumann Martins

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: Apresentamos um estudo focado no uso de objetos digitais de aprendizagem (ODA) para potencializar atividades no ensino de compreensão leitora. Os objetos utilizados nesta pesquisa foram elaborados por professores e estudantes que atuaram numa interface entre o Projeto de Extensão Veredas da Linguagem e o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e ferramentas digitais no ensino superior, ambos da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Forneck et al. (2015) e Forneck, Fuchs e Bersch (2015) afirmam que os ODA podem se configurar como recursos digitais favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura, uma vez que atuam na mediação entre professor, aluno e conteúdo, além de contribuir no desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura, as quais devem presumir um processo cognitivo automonitorado, levando o leitor a reconhecer o caminho que percorre até atingir a compreensão do texto. Objetivamos, portanto, verificar quais são as percepções de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada do interior do Rio Grande do Sul, mediante a interação com os objetos. Partimos de uma abordagem quali-quantitativa, sendo instrumento de coleta de dados um questionário por meio do qual os alunos avaliaram as suas interações. Os resultados evidenciaram que o contato com os ODA produz impacto muito positivo sob a ótica dos estudantes. Destacamos, também, que o uso da tecnologia para o ensino da leitura potencializa novas formas de aprender a ler e compreender e oportuniza situações interativas conduzindo o estudante a refletir sobre sua própria aprendizagem. Por fim, sustentamos a concepção de que os ODA com os quais trabalhamos promovem a autonomia nos processos metacognitivos necessários para compreensão textual, já evidenciado por Martins et al. (2016), e ainda garantem a satisfação e o prazer dos alunos no processo de aprendizagem.

Palavras-chaves: Objetos digitais de aprendizagem. Processos de compreensão leitora. Ensino Fundamental.



Autora: Juliana Thiesen Fuchs

AVALIAÇÃO DE TEXTOS DO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTA DE UMA GRADE HOLÍSTICA ELABORADA POR MEIO DO MÉTODO RUBRICA DA PLATAFORMA MOODLE

Resumo: Nas modalidades semipresencial e EaD da disciplina Leitura e Produção de Textos da Univates, a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes é um processo delicado, tendo em vista a necessidade de, por escrito, tornar o estudante consciente do que precisa ser aprimorado em seu texto. Os processos de avaliação dos textos produzidos na disciplina incluem grades de avaliação (WEIGLE, 2001). A partir da necessidade de aprimorar a grade analítica criada para a avaliação da produção do gênero resenha acadêmica na disciplina, propõe-se a elaboração de uma grade holística configurada na ferramenta Tarefa da plataforma Moodle no método de avaliação avançada Rubrica. A opção pela transformação da grade analítica em uma grade holística se deu por esta ser composta por uma série de descritores para o desempenho do estudante em cada critério avaliado, o que permite que as habilidades mobilizadas para o cumprimento da tarefa sejam avaliadas simultaneamente, aproximando-se do uso autêntico da linguagem (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012). A grade analítica anterior considerava cada critério separadamente, o que tornava a leitura do texto um processo fragmentado, distante do que fazemos em nossas práticas cotidianas ao usar a linguagem - portanto, incoerente com a concepção de linguagem adotada nas propostas de produção textual da disciplina (BAKHTIN, 2011). A opção pela configuração da grade diretamente na ferramenta Tarefa, por sua vez, se deu por o método de avaliação avançada Rubrica dessa ferramenta permitir que a avaliação seja feita diretamente no local de postagem da tarefa, o que confere praticidade tanto em seu manuseio pelo professor quanto em sua visualização por parte do estudante. Acredita-se, portanto, que a nova grade seja mais adequada que a anterior tanto em relação aos propósitos da tarefa de produção textual quanto em relação ao processo de aprendizagem nas modalidades semipresencial e EaD.



Autora: Laura Remus Moraes

O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM FOCO: AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Resumo: Esta pesquisa se propõe a refletir sobre as representações dos professores de língua materna da rede municipal de Novo Hamburgo no que concerne ao trabalho com gêneros orais em aulas de língua materna durante o curso de extensão com caráter formativo e intervencionista que é parte de um projeto de pesquisa maior, a saber, Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, da UNISINOS. Mas por que tal atenção à modalidade oral e não à escrita? A oralidade é demasiadamente produtiva e importante: a entrevista de emprego, a exposição ou a apresentação oral e o debate são exemplos de gêneros relevantes à vida cotidiana. Além disso, a recém homologada Base Nacional Curricular, documento que norteia o trabalho dos professores, prevê o eixo da oralidade e a relação entre textos orais e escritos. Adotando os postulados da pesquisa qualitativa, realizaremos entrevistas semiestruturadas com os professores que participam do curso de formação, essas serão gravadas (em áudio) e transcritas. Além disso, estamos gravando (em vídeo) os encontros de formação. A análise dos dados será ancorada nos critérios de análise a partir do Interacionismo Sociodiscursivo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Gêneros Oraís. Interacionismo Sociodiscursivo.



Autoras: Danielle Baretta, Patricia de Andrade Neves e Caroline Bernardes Borges

COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo estabelecer uma conexão entre estudos acadêmicos e práticas da sala de aula, considerando diretrizes curriculares centradas no desenvolvimento de competências e habilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) preconiza a formação de valores e de atitudes que desenvolvam a cidadania e, ao mesmo tempo, o domínio de competências e de habilidades que preparem o educando para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Na mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem que a escola deve promover a ampliação dos conhecimentos prévios do educando, tornando-o capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e de produzir textos eficazes em variadas situações comunicativas. Com efeito, o desenvolvimento da compreensão leitora emerge como fator central e essencial nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, nesse texto, procura-se apresentar brevemente pressupostos teóricos referentes à compreensão e ao processamento da leitura, relacionando teoria e prática por meio da descrição de atividades didáticas elaboradas para o Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que leve o aluno a ativar os conhecimentos que já possui, relacionando-os aos dados apresentados para, assim, compreender os sentidos de textos de gêneros variados.



Autoras: Hellen Boton Gandin e Ana Paula Teixeira Porto

LETRAMENTO POLÍTICO NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DE LEITURA COM O USO DE POLITICAL REMIX

Resumo: A formação de leitores é desafio para a educação brasileira, visto que a maioria da população não possui o hábito da leitura nem é leitora proficiente. Para reduzir esse cenário, as práticas mediadoras de leitura devem ser repensadas, a fim de atrair os alunos ao mundo da leitura e também os inserir em práticas inovadoras, nas quais pode haver a presença de tecnologias digitais de informação e comunicação, já que os alunos de hoje estão desde cedo familiarizados com o mundo da tecnologia. Diante disso, este trabalho tem por objetivo apresentar uma possibilidade de prática de mediação de leitura por meio da produção audiovisual political remix, a fim de possibilitar um diálogo com o conto “O Brasil não é ruim”, de André Sant’anna (2014), visando ao letramento político e à maior habilidade de leitura proficiente. Para isso, a investigação está fundamentada em estudos bibliográficos que contemplam autores como Roger Chartier, Tania Rösing, Regina Zilberman e Mariza Lajolo acerca da formação de leitores; já no âmbito do letramento Rildo Cosson, e Roxane Rojo são fontes de estudo. Além da análise bibliográfica, o trabalho analisa documentos como: Base Nacional Comum Curricular, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como também a Matriz de Referência do ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que norteiam o ensino básico do país. O desenvolvimento da proposta revela que o processo de formação de leitores pode ser revitalizado com uso interativo de gêneros audiovisuais como o political remix, para o qual se exigem uma habilidade de leitura e um diálogo com dispositivos digitais, tornando o processo formativo mais próximo de interesses de jovens estudantes. A pesquisa aponta o letramento político como uma abordagem necessária para a formação cidadã e como um fator importante no desenvolvimento do leitor e da leitura crítica, possibilitando o contato com contos contemporâneos de autores e literatura não canonizada.



Autoras: Marcia Cristina Neves Voges e Maria Alzira Leite

ESCRITA DIGITAL E TRABALHO: AS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUITETURA TEXTUAL E GRAMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO GÊNERO E-MAIL

Resumo: A modalidade de ensino a distância (EaD) pressupõe práticas com a escrita digital em fóruns e em outras atividades propostas pelo professor, em ambiente virtual de aprendizagem. Nesse cenário, considerando o trabalho com a produção textual numa escola de nível técnico, contemplou-se na disciplina de Língua Portuguesa I, o exercício do planejamento do gênero e-mail. Diante disso, e, tendo em vista que, as novas tecnologias de informação e comunicação facilitam a interlocução (LEVY, 1999) no mundo corporativo, para este estudo, partimos do seguinte questionamento: como as unidades linguísticas compõem o gênero e-mail, numa determinada situação de comunicação? Na tentativa de compreender o modo de organização de 10 (dez) produções desse gênero, objetiva-se, aqui, analisar o nível organizacional, observando os mecanismos de textualização e enunciativos. O caminho teórico-metodológico para este trabalho, seguirá as concepções ligadas ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), e, gênero, tal qual posto por Schneuwly (1994). Os resultados preliminares sinalizam que a prática da produção de e-mails, aliada à intervenção docente, podem orientar a escolha das unidades linguísticas, aceitas “como condutas humanas, por menores que sejam” (BRONCKART, 2006, p. 10). É possível dizer, ainda, que os aspectos gramaticais e agramaticais (KOCH, 2000), fundamentais para a construção desse gênero, tendem a contribuir com o aprimoramento da escrita digital.



Autores: João Ricardo Fagundes dos Santos e Marlete Sandra Diedrich

RECURSOS DE INTERAÇÃO NA TELEVISÃO: ADMINISTRAÇÃO DE TURNOS E (IM)POLIDEZ EM ENTREVISTAS

Resumo: As entrevistas de televisão são exemplos corriqueiros de interação face a face, onde os envolvidos, entrevistador e entrevistado, expõem sua autoimagem social (face) em uma relação interpessoal. Na constante troca de turnos, em uma relação de cortesia, os interlocutores buscam monitorar sua construção de face, preservando-a e até mesmo ameaçando-a, conforme o que pede o contexto do diálogo. Essa iniciativa interfere na construção dos enunciados, fazendo com que os interlocutores usem recursos de interação, como a polidez, para preservar o caráter harmonioso da troca comunicativa. Tendo como base os estudos de Goffman (1973) e de Brown e Levinson (1987), será discutida a articulação dos turnos de fala e os efeitos do comportamento polido/impolido como recursos de interação verbal, em uma entrevista de Pedro Santana Lopes, ex-primeiro-ministro português, que abandonou o estúdio da SIC Notícias após ser interrompido. Na entrevista, percebe-se como a administração de turnos equivocada pode gerar uma situação constrangedora aos envolvidos, provocando o uso ou não uso de estratégias linguísticas de polidez, tanto por parte da entrevistadora, quanto por parte do entrevistado. A análise mostra que a administração dos turnos de fala e a (im)polidez são importantes recursos mobilizados nas situações concretas de troca interacional, afetando diretamente o uso da língua, em suas formas e sentidos na conversação.



Autoras: Bruna Rafaela dos Santos e Kári Lúcia Forneck

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO POR MEIO DE FERRAMENTAS ON-LINE DE EDIÇÃO DE TEXTOS

Resumo: Com o avanço das tecnologias, muitas práticas sociais foram sendo ressignificadas, a fim de atender a essa nova demanda de sujeitos tecnológicos. Nesse cenário, as disciplinas e os cursos a distância vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito do Ensino Superior. No entanto, em se tratando de uma modalidade relativamente nova, algumas questões tiveram que ser reformuladas e repensadas para esse contexto, e uma delas foi a relação entre professor e aluno. A partir dessas constatações, tomando como base a perspectiva textual-interativa e sabendo-se que, no ensino a distância, a forma de comunicação deve ser diferente daquela que se tem no presencial, este trabalho de pesquisa busca investigar como são feitas as intervenções do professor em processos de produção textual no ensino a distância, como elas interferem no processo de reescrita do aluno e como esse processo pode ser potencializado a partir dessa análise e das ferramentas utilizadas. Para tanto, serão acompanhadas duas turmas da disciplina institucional Leitura e Produção de Textos, na modalidade semipresencial, durante o segundo semestre de 2018. Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa em que será observado como são feitas as correções e orientações para a reescrita a partir de duas ferramentas on-line de edição de textos: Google Docs e ferramenta do Ambiente Virtual da Univates. Estando a pesquisa em andamento, pretende-se apresentar o embasamento teórico da pesquisa, quais os objetivos, as questões-problema e as hipóteses previstas para estas, além da metodologia detalhada e cronograma com os próximos passos do trabalho.

Palavras-chave: Produção Textual. Ensino a Distância. Reescrita.



Autor: Kleber Eckert

NEOLOGISMOS DE ORIGEM ESTRANGEIRA: O CASO DOS ANGLICISMOS

Resumo: O tema do presente trabalho é a análise da presença de estrangeirismos, mas especificamente vocábulos provenientes da língua inglesa, os anglicismos, em textos jornalísticos publicados numa revista semanal on-line. Trata-se de uma parte dos resultados alcançados a partir de um projeto de pesquisa intitulado Observatório de Neologismos, executado no campus Bento Gonçalves do IFRS. O projeto teve, entre seus objetivos: identificar a formação de neologismos da língua portuguesa a partir de um corpus previamente delimitado, identificar a presença de estrangeirismos nesse corpus, e identificar os processos de formação de palavras presentes nesses neologismos. Para atingir os objetivos propostos, foi feito um estudo teórico acerca do tema dos neologismos e, dentro deles, dos estrangeirismos, e se utilizaram textos de três colunistas da Revista Época on-line, publicados entre janeiro de 2016 e julho de 2017, a fim de se identificarem os candidatos a neologismos, o que se nomeou de corpus de extração. De posse das palavras que despertavam um sentimento de novidade, isto é, que pudessem ser consideradas candidatas a neologismos, consultou-se o corpus de exclusão, formado por diferentes dicionários gerais da língua, para verificar se as palavras identificadas realmente podiam ser classificadas como neológicas. Percebeu-se que, dos 60 candidatos a neologismos, 30 realmente o eram, pois ainda não havia registro deles nos dicionários que pertenciam ao corpus de exclusão. Desses 30 vocábulos, 18 eram provenientes da língua inglesa e foram, por isso, classificados como anglicismos. Destaca-se que, nesse alto percentual de neologismos provenientes da língua inglesa, aparecem apenas substantivos e adjetivos, o que evidencia que as mudanças que os neologismos podem provocar numa língua limitam-se ao léxico, e não afetam a estrutura gramatical dessa língua, tal como preconizam os principais estudiosos da área da lexicologia.



Autoras: Fabiana Veloso de Melo Dametto e Ana Luiza Martins

40 ANOS DA REDAÇÃO NOS VESTIBULARES: CAUSAS, EFEITOS E IMPLICAÇÕES RELACIONADOS AO ENSINO BÁSICO

Resumo: Em fevereiro de 1977, foi promulgado o Decreto nº 79.298, que tornou obrigatória a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares. Essa iniciativa do governo foi motivada pelo baixo desempenho dos alunos em escrita, o qual, nas últimas décadas, tem sido o centro de inúmeros debates nas esferas acadêmica, oficial e pedagógica. Na atualidade, esse tema vem ganhando ainda maior destaque, em virtude dos resultados obtidos pelos alunos em avaliações como o Enem. A redação deste e de outros exames, por sua vez, mantém uma relação intrínseca com o desempenho dos alunos em escrita e o ensino dessa habilidade na escola. Por essa razão, Ensino Médio, Vestibular e Universidade estão, de igual modo e no mesmo sentido, fortemente relacionados. A compreensão dessa intrincada rede de correlações e seus reflexos no ensino da escrita demandam uma análise histórica e socialmente situada. Sabe-se que, ao longo do séc. XX, muitas foram as transformações ocorridas referentes às políticas de acesso ao Ensino Superior brasileiro. Nesse ínterim, o número de vagas nas universidades; o papel do Ensino Médio; a natureza dos vestibulares; e as deficiências do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa estiveram sempre presentes. Paralelo a essas discussões, surge, na contramão das diretrizes oficiais para o ensino básico – PCN, DCN e OCN –; a disciplina escolar denominada Redação. Escolas (particulares, públicas estaduais e federais) têm incluído na grade curricular do EFII e, mais frequentemente, na do EM, esse componente. Com isso, passou-se a ter uma carga-horária específica destinada à produção textual escrita em algumas séries/anos da Educação Básica. Com base nessa realidade, julgamos necessário discutir, à luz da História das Disciplinas Escolares e dos estudos associados ao Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volóchinov), problemas relacionados à causa, aos efeitos e às implicações da redação no vestibular.



Autora: Gabrielle Perotto de Souza da Rosa

ESTUDOS DE COMPREENSÃO LEITORA: INSTRUMENTO ON-LINE OU OFF-LINE?

Resumo: O desenvolvimento da habilidade de leitura necessita de um aprendizado sistemático. Esse processo inclui tanto os conhecimentos prévios ao ato de ler, como o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas relacionadas à leitura. Em pesquisas realizadas para verificar a compreensão leitora, pode-se utilizar dois tipos de instrumentos: o que avalia o processamento on-line ou o processamento off-line. O processamento on-line indica como o leitor processa a leitura enquanto ela está sendo realizada e o off-line avalia o resultado da leitura, após ser feita. Os dois processamentos são importantes porque os recursos atencionais limitam a quantidade de texto e de conhecimento prévio que pode ser ativado simultaneamente, e a ativação simultânea é necessária para a formação de links entre o texto e o conhecimento prévio (GOLDMANN; WOLFE, 2004). Nesta pesquisa, que possui doze participantes estudantes de ensino fundamental e médio, foi utilizada, na metodologia on-line, o procedimento Cloze. Esse procedimento Cloze lexical e gramatical com escolha livre é a que mais envolve o estabelecimento de inferências e o uso de informações intra e extratextuais. (SPINILLO; HODGE; ARRUDA, 2016). Sua escolha se dá também porque se busca essa compreensão mais completa e abrangente, durante o processo. Na metodologia off-line, a compreensão é examinada após a leitura do texto, avaliando a representação mental construída pelo leitor, isto é, o produto da compreensão, com base em índices observáveis dessa representação em atividades. Foi utilizado o procedimento de Reconto. O reconto é uma técnica aberta: o leitor pode ser solicitado a recontar o texto, recontar apenas as principais ideias, resumir o texto, ou a responder questões sobre informações presentes ou inferidas a partir do texto (GOLDMANN; WOLFE, 2004). Com base nos resultados apresentados pelos leitores, verificou-se em qual dos dois processamentos os participantes apresentaram melhor desempenho na compreensão leitora.



Autoras: Ester Luiza Franco Teixeira e Marinês Ulbriki Costa

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS MIDIÁTICOS, SOB O VIÉS DO LETRAMENTO

Resumo: O trabalho intitulado “Variação linguística nos gêneros midiáticos (Publicidade e Notícia) sob o viés do Letramento”, aborda a maneira como a língua varia no interior desses gêneros e como se dá o processo de Letramento nos diferentes contextos sócio-comunicativos. Nesse sentido, as reflexões teóricas permitem compreender a língua como uma entidade sociodiscursiva presente em todos os meios de comunicação que muda conforme a necessidade de cada indivíduo. Há uma reciprocidade entre a variação linguística e os gêneros textuais, pois cada gênero requer uma linguagem que lhe é peculiar. Nesta perspectiva, Bagno (2007) enfatiza que a língua se transforma e se adapta de acordo com fatores históricos, sociais, regionais e de estilo que estão vinculados aos níveis morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e lexicais. Quanto aos gêneros textuais, a análise da publicidade e da notícia contemplam aspectos como: conteúdo temático, estrutura composicional, estilo e propósito comunicativo, que segundo Bakhtin apud Costa; Salces (2013) são elementos essenciais na compreensão e produção de enunciados. Assim, o letramento é apresentado como a apropriação dos gêneros que surgem e modificam a linguagem, visto que a apropriação da leitura só é relevante quando o leitor é capaz de entender a funcionalidade de um Gênero na sociedade. Desta forma, o trabalho tem como objetivo oferecer aportes teóricos que possibilitam investigações reflexivo-críticas a respeito das variações linguísticas nos gêneros textuais: publicidade e notícia a fim de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas, que muda ao longo do tempo e contribuem para o letramento. Isso posto, a metodologia da pesquisa realizada prioriza aspectos atinentes à variação linguística e os gêneros publicidade e notícia. Diante do exposto, conclui-se que o presente estudo permite a compreensão da língua no seu processo histórico e sua configuração nos gêneros textuais, colaborando para o letramento e o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos.



Autoras: Cristiani Magedanz Hunsche e Kári Lúcia Forneck

AS POSSÍVEIS CAUSAS DAS DIVERSIDADES LINGUÍSTICAS DENTRO DE UMA MESMA COMUNIDADE DE FALANTES

Resumo: O português do Brasil, como as demais línguas, caracteriza-se pela diversidade linguística. Diferenças facilmente percebidas em um simples diálogo com pessoas de diversas regiões. Ao mesmo tempo, vários são os possíveis fatores que propiciam o processo de variação linguística, como por exemplo: faixa etária, sexo (masculino e feminino), escolarização e o contexto de interação do indivíduo. Enfim uma comunidade é sempre formada por muitos grupos com interesses distintos, e o falar desses membros refletirá de várias maneiras na pronúncia, na gramática e no vocabulário etc. No presente artigo foi feita uma investigação linguística. A análise apresentada tem seus dados coletados em uma cidade do Vale do Taquari, com intuito de pesquisar as diferentes variações que possam ocorrer dentro de uma comunidade. Que tem em uma de suas características, mais de uma geração de falantes, sendo a primeira descendência de alemães, o que possivelmente poderá ser relevante para algumas mudanças nas falas. Os métodos da investigação são baseados nos pressupostos da Sociolinguística nos seus conceitos e suas classificações. Segundo a autora Mollica (2007) “a Sociolinguística estuda a língua em uso das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Enfim o estudo analítico de observação possibilitou um desfecho satisfatório, por conseguinte corrobora para mostrar que as variações acontecem nas comunidades de fala dependendo dos fatores linguísticos ou extralinguísticos.



Autora: Maria Alzira Leite

ENSINO E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO TEXTO À GRAMÁTICA

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal identificar elementos linguísticos responsáveis pela coerência temática, mais especificamente, os mecanismos de coesão nominal, em produções escritas de alunos da graduação em Letras. Buscamos, ainda, analisar o emprego dos recursos coesivos, observando como os estudantes utilizam determinados mecanismos linguístico-gramaticais para a construção da argumentação. Esclarecemos que os sujeitos produtores desses textos são estudantes de diferentes períodos que compartilham a mesma disciplina: Leitura e Produção de Texto. Assim, o corpus da nossa pesquisa foi coletado durante essa disciplina no primeiro semestre de 2018. Como embasamento teórico, utilizaremos os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e também da Análise Textual do Discurso (ADAM, 2011). No caminho metodológico, privilegiaremos o primeiro nível de análise, considerando o modelo descendente de análise de textos. Destacaremos, nesse ponto, principalmente, o contexto de produção, os níveis da arquitetura textual, como propostas por Bronckart (1999), e, sobretudo, as anáforas. O segundo nível de análise, será contemplado para dar conta dos tipos de anáfora. Os resultados preliminares revelam que os estudantes utilizam poucos recursos coesivos para manter e fazer a progressão do conteúdo temático. É possível notar, também, que há uma mobilização tímida de diferentes conhecimentos como os linguísticos e culturais que contribuem para a construção de um texto coerente tematicamente. Parece haver algumas operações de textualização realizadas que mostram que esses alunos precisam desenvolver maiores capacidades linguístico- discursivas e gramaticais, como podemos observar, inicialmente, a partir das repetições lexicais, além da estruturação das orações que, muitas vezes, tornam as retomadas problemáticas.



Autora: Makeli Aldrovandi

O LEITOR-SUJEITO: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LEITURA PELO VIÉS DA TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE

Resumo: Propusemo-nos, por meio deste trabalho, a elaborar um itinerário de leitura baseado na Teoria Enunciativa de Benveniste. Para tanto, conceituamos leitura enunciativa como um ato de resposta ao texto, em que, ao (re)criar os sentidos desse texto, o leitor passar a leitor-sujeito, responsável pela nova enunciação que é a leitura. Objetivamos, primeiramente, definir o conceito de leitura enunciativa e, em seguida, elaborar uma abordagem teórico metodológica de leitura enunciativa que leve o leitor a compreender um texto em sua totalidade, a partir da tomada de consciência das estratégias e recursos linguísticos que o autor, enquanto sujeito da enunciação do seu texto, usou para marcar-se em seu enunciado. Para isso, elaboramos perguntas sobre textos do gênero artigo de opinião, amplamente utilizados em salas de aula de nível médio. Essas perguntas foram baseadas em três princípios enunciativos que levantamos a partir das leituras de Benveniste. São eles: o princípio da intersubjetividade, o princípio da referência, e o princípio da forma e sentido como noções gêmeas. Em seguida, essas mesmas perguntas foram discutidas sob o ponto de vista dos princípios de modo a explicitar sua relação com cada um deles. Por fim, elaboramos um quadro com um compilado de tipos de perguntas que podem ser elaboradas a partir de nossos princípios. A finalidade do quadro é guiar professores que se interessem pela abordagem. Pensamos que é relevante que se realize uma pesquisa que tenha como objetivo criar um guia de leitura, uma vez que não se tem conhecimento de pesquisas semelhantes na Linguística. O diferencial deste trabalho está justamente em ser um guia que se propõe a levar o leitor pelos percursos da leitura, de modo a fazer com que ele se perceba um sujeito responsável pela sua enunciação, isto é, pela sua leitura, e não apenas um decodificador de mensagens do texto.

Palavras-chave: Leitura. Enunciação. Texto. Leitor-sujeito.



Autoras: Monize Pereira Albiero e Vaima Regina Alves Motta

ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE: NOÇÕES TEÓRICAS PARA UMA PESQUISA ENVOLVENDO A SITUACIONALIDADE NO DEBATE PÚBLICO REGRADO

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar os pontos de junção da teoria - adotada pela linha de pesquisa Linguagem e Interação, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e estudada na disciplina também denominada Linguagem e Interação - com a dissertação da autora, ou seja, revelar como preceitos teóricos podem subsidiar um trabalho de pesquisa, em nível de Pós-Graduação, que envolve o critério de textualidade situacionalidade - respaldado pela Linguística do Texto - e o gênero oral argumentativo debate público regrado, na sala de aula, por meio de oficinas, na disciplina de Língua Portuguesa, com alunos do Ensino Médio. A fundamentação teórica, organizada em três subtópicos: 1º) A argumentação sob a perspectiva dialógica da linguagem; 2º) O critério situacionalidade e a oralidade; 3º) O debate público regrado e o sociointeracionismo, está apoiada em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Bakhtin (2000), Bakhtin e Volochínov (2009), Fiorin (2015), Koch e Elias (2016), para discutir a argumentação e o dialogismo bakhtiniano, em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1985), Kerbrat-Orecchioni (2006), Elias (2018), para apresentar a situacionalidade e o seu vínculo com a oralidade, e, por fim, em Costa (2014) e Vygotsky (1991), para abordar o debate público regrado, em sala de aula, pelo viés sociointeracionista. Desse modo, ao final deste trabalho, aponta-se para a possibilidade de relacionar a situacionalidade ao Ensino Básico, por meio do gênero oral argumentativo debate público regrado, de modo que seja oportunizada a exploração de questões teóricas no contexto de uma pesquisa que envolve a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio.



Autora: Fabiana Soares da Silva

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Resumo: O presente relato tem como objetivo apresentar o trabalho realizado por meio do projeto de extensão “Mala da leitura: porque ler é também viajar...”, o qual foi desenvolvido, ao longo de 2016, no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Santana do Livramento, tendo como finalidade propiciar momentos de leitura, de prazer e de aprendizagem a crianças em processo de alfabetização. Por estar inserido em uma região de fronteira (Brasil/Uruguai), pretendia-se também criar um ambiente no qual tanto o público-alvo (crianças entre cinco e sete anos) quanto as bolsistas (oito discentes do IFSUL) pudessem ampliar o contato com a língua do país vizinho (os uruguaios aprendiam o português e os brasileiros o espanhol). O referido projeto teve duração de um ano e contemplou alunos de duas escolas públicas de ambos os países, especialmente crianças em condições de vulnerabilidade social. Para tanto, a metodologia esteve voltada ao universo infantil, o que possibilitou ao público envolvido vivenciar uma segunda língua de forma mais prazerosa. Quanto à organização do projeto, o mesmo dividiu-se em quatro momentos, a saber: Primeiramente, eram realizados encontros quinzenais com as bolsistas a fim de que essas compartilhassem suas experiências e anseios; A seguir, eram selecionadas as histórias que seriam contadas em cada uma das escolas; Logo após, as bolsistas confeccionavam os materiais que seriam utilizados durante a contação das histórias, tais como fantasias, marionetes e fantoches, por exemplo; E, por fim, cada grupo realizava visitas às escolas parceiras. No que diz respeito aos resultados obtidos, pode-se dizer que houve uma melhora considerável na aprendizagem das crianças envolvidas no projeto, principalmente, daquelas que tinham muita dificuldade de escrita, e de leitura e de interpretação.



Autora: Maristela Juchum

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: O ENSINAR E O APRENDER A PRODUZIR TEXTOS NA UNIVERSIDADE

Resumo: Admitindo-se que o sucesso dos estudantes em cursos de graduação depende de sua capacidade de compreender e produzir os gêneros que lhes são exigidos na esfera acadêmica, o trabalho tem como objetivo investigar a contribuição do curso de Psicologia de uma universidade situada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, para o letramento dos estudantes em gêneros acadêmicos. Busca-se entender quais os fatores que contribuem para que os alunos desse curso consigam se engajar com significativa facilidade na escrita, no caso desta pesquisa, na produção de um artigo científico. Defende-se que as práticas de letramento são social e culturalmente situadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Para atingir os objetivos propostos, dois procedimentos foram adotados: primeiro, foi aplicado um questionário a cinco alunos do curso de Psicologia, matriculados na disciplina de Leitura e produção de texto II, no semestre B do ano de 2017. Depois, analisou-se o artigo científico produzido por cada um desses estudantes no decorrer das aulas dessa disciplina. Os resultados indicam que a familiarização com os gêneros acadêmicos, oportunizada por várias disciplinas no decorrer do curso, contribuiu de forma significativa para que os estudantes conseguissem produzir com sucesso o artigo científico requerido na disciplina de Leitura e produção de texto II. Os dados também denotam que os alunos conseguiram se engajar nas práticas de letramento acadêmico quando essas passaram a fazer sentido para eles, e a construção do sentido passa necessariamente pelo entendimento da função dos gêneros na esfera na qual circulam. Em outros termos, entende-se que o letramento acadêmico se desenvolve por meio da interação com o outro e com o texto.



Autores: Brendom da Cunha Lussani e Kári Lúcia Forneck

A RELEVÂNCIA DE SE LER TAMBÉM NAS ENTRELINHAS

Resumo: A compreensão leitora é uma habilidade essencial no ambiente social, uma vez que é por meio dela que podemos compreender os textos que nos cercam diariamente. A leitura, o movimento de ler, processar e compreender é muitas vezes trabalhada em sala de aula, porém não de forma satisfatória, como evidenciam os testes de leitura e compreensão em que nossos alunos brasileiros participam, como SAEB e PISA. As avaliações de leitura apenas comprovam o que muitos professores de língua notam em seus alunos: existe uma lacuna entre o que se lê e o que se compreende. Assim, acreditamos que a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1995), pode propor uma nova abordagem nos textos sugeridos em sala de aula, visto que ela parte da ideia de que alguns estímulos enunciados vêm ao encontro de nossos próprios interesses ou em dadas circunstâncias fundamentais (SILVEIRA e FELTES, 1999, p. 37). Portanto a relevância num texto se mostra fundamental para sua compreensão, uma vez que podemos compreender apenas aquilo por que temos algum interesse ou que conhecemos. Essa investigação, ainda em andamento, terá como sujeitos duas turmas do 8º ano de uma escola de Lajeado/RS previamente selecionadas entre grupo de controle e grupo de testagem. Ao fim da sequência didática a ser proposta ao grupo de testagem, que buscará propor ao grupo uma leitura a partir da luz da relevância, podemos averiguar a teoria de Sperber e Wilson é capaz de potencializar a compreensão leitora.



Autoras: Camila Santos e Silva e Aline Pacheco

UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL: COMO ELE APRESENTA OS TEMAS PROPOSTOS PELO PCN?

Resumo: Tendo em mente o papel fundamental do livro didático e dos vários empecilhos que o professor pode encontrar ao ensinar uma língua estrangeira, o objetivo deste trabalho é realizar uma análise do livro didático High Up para o ensino de língua inglesa, utilizado nas escolas públicas e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático e visa também verificar até que ponto os componentes do livro abordam as habilidades estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira. Se pensarmos no pequeno número de horas dedicadas ao ensino de língua inglesa nas escolas estaduais, o livro didático torna-se um grande aliado do professor para otimizar e aperfeiçoar a dinâmica da sala de aula. Contudo, para cumprir este importante papel, este dispositivo deve dispor de todas as habilidades mencionadas no PCN de língua estrangeira. De acordo com o PCN, ao final do ensino médio, os estudantes devem ser capazes de entender, falar, ler e escrever na língua alvo. Neste trabalho, partiremos do panorama histórico do emprego do livro didático nas escolas públicas, desde os primeiros diálogos sobre sua distribuição, durante o Estado Novo, até a participação dos professores neste processo. Discutiremos como o uso deste material em uma sala de aula de língua estrangeira é visto por pesquisadores, partindo da argumentação de que o livro didático serve meramente para colocar palavras na boca dos estudantes, e não como veículo para gerar comunicação (THORNBURY; MEDDINGS, 2001), até chegarmos ao entendimento de que a apropriada utilização deste livro é o coração pulsante de uma sala de aula, como dito por Sheldon (1988, p. 01). Buscaremos, então, compreender o que é o PCN, para então chegarmos à análise qualitativa do livro didático, tomando por base o tratamento que este dá a cada uma das competências linguísticas apresentadas no documento. A análise qualitativa será apresentada em duas etapas: a primeira, uma descrição da estrutura do livro e sua composição, e a segunda, uma análise das atividades propostas pelo livro, tomando por base os temas apresentados no PCN. Neste trabalho, hipotetizamos que o livro didático analisado não cobrirá todos os tópicos do PCN. Acreditamos também, que o livro apresentará maior enfoque aos aspectos gramaticais da língua, ignorando, desta forma, aspectos socioculturais relacionados ao conhecimento prévio dos alunos.



Autora: Vanessa Cristiane Vanzan de Oliveira

HOW TO BE RELEVANT TO TEENAGE STUDENTS: ENGLISH AWARENESS THROUGH INTERNET MEMES

Resumo: One of the possible problems to teach English in Brazil, nowadays, may have to do with students' lack of interest on English classes (regular schools, language courses). One of the possibilities to explain that problem may be related to the irrelevance of the topics presented in class. Considering Sperber & Wilson's relevance theory (1995), the present article suggests a didactic unit which was designed to provide students with relevant topics. The central idea is to suggest tasks designed for teenagers using a possible relevant topic for them: internet memes. The specific group of teenagers was chosen because complaints about the uselessness of topics presented in English classes are quite common. Teenage students, who are digital natives, mostly, cannot relate to what is presented in class. Thus, it was considered students' interests and background knowledge to develop the tasks.



Autoras: Carla de Aquino, Lydia Tessmann Mülling da Motta, Lia Joan Nelson Pachalski e Marta Helena Tessmann Bandeira

PROCESSO DE EVASÃO NOS CURSOS EAD E-TEC IDIOMAS: INGLÊS

Resumo: A educação à distância é uma forma de democratização do ensino e, por essa razão, a oferta de formação à distância de diferentes modalidades (totalmente à distância, semi-presencial ou híbrida) vem crescendo grandemente no país nos últimos anos. A evasão ou desistência em cursos à distância se constitui como um fenômeno bastante comum e relatado por estudiosos do tema (ASHBY, 2015; BRASIL, 2014; HOFMANN, 2014). Sugere-se que tal fenômeno esteja relacionado com níveis de conhecimento prévio dos participantes a respeito dos assuntos estudados nos cursos, com dificuldades relativas à manipulação de ferramentas didáticas, com a complexidade das tarefas, além de fatores pessoais que podem levar o participante a desistir. Este projeto visou analisar dados numéricos levantados com alunos desistentes/evadidos em edições de 2014, 2015 e 2016 do curso de inglês E-TEC idiomas Sem Fronteiras por meio de entrevistas a fim de apontar fatores dificultadores de permanência e estabelecer possíveis políticas de combate à evasão e auxílio ao aluno. Os dados são oriundos da aplicação de um instrumento piloto aplicado por um grupo de ministrantes do projeto. Foi executada análise quantitativa percentual dos dados numéricos no que concerne ingresso, evasão e conclusão dos cursos e análise percentual e qualitativa das entrevistas realizadas com alunos evadidos para serem estabelecidos índices e indicadores para práticas mal e bem-sucedidas no modelo de educação à distância proposto por estes cursos. Verificou-se que as razões apresentadas pelos participantes para abandono do programa de formação são previsíveis, considerando apontamentos já feitos na literatura da área, e que algumas ações simples podem auxiliar na redução de fatores indicados pelos alunos como limitadores para o seu aprendizado.



Autoras: Letícia Priscila Pacheco

O TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS VOLTADOS À APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Resumo: O presente trabalho aborda o papel do professor durante o processo de ensino/ aprendizagem da segunda língua, problematizando o quanto o aprendiz pode ser protagonista de sua aprendizagem, buscando a motivação para seguir no próprio processo e o quanto o professor pode ser responsável pelo sucesso ou fracasso de seus aprendizes nas tentativas de aprender a língua inglesa como segundo idioma. Para fundamentar a temática proposta é apresentada uma breve revisão bibliográfica sobre o papel da motivação no processo de ensino/ aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. A discussão apresenta e diferencia fatores externos e internos que podem afetar os aprendizes do idioma, analisando também as possíveis interseções entre essas classificações; além de observar a influência dos fatores externos e suas diversas fontes, assim como os variados fatores intrínsecos, muitas vezes vistos como objetivos pessoais. Apropriando-se dos conceitos e achados da linguística cognitiva, apresenta possíveis relações entre a cognição humana e algumas das formas e expressões da motivação para a aprendizagem ou aquisição de uma nova língua. Como aporte teórico considera pesquisas de linguistas voltados para os processos de aquisição da linguagem e também para a ótica da linguística cognitiva (GARDNER,1985; DORNYEI, 1998; HARMER,2001) entre outros.



Autora: Marta Helena Blank Tessmann

ENSINO HÍBRIDO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA METODOLOGIA DE SUCESSO

Resumo: As aulas de inglês do Instituto Federal Sul-rio-grandense- IFSUL e o Câmpus Camaquã, nos cursos do Ensino Médio Integrado, tem sido ministradas através da metodologia de Ensino Híbrido, na qual aluno gere o ritmo de sua formação e seu tempo de aprendizagem. Tem-se aplicado a metodologia do ensino híbrido assim como descrito por Bacich et al, 2015 p. 51, "... não existe uma forma única de aprender... a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços". Para o desenvolvimento das aulas, o curso E-TEC Idiomas Língua Inglesa, tem sido usado. A variedade de atividades planejadas, especialmente para este curso e a história seriada são grandes motivadores para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Outro ponto relevante é o feedback automático na realização das tarefas on-line. Os alunos envolvidos recebem as tarefas on-line semanalmente e as realizam em casa ou em um período de aula na escola, individualmente e autonomamente. No segundo período de aula os alunos fazem a prática oral do que aprenderam e desenvolvem projetos relacionados aos tópicos trabalhados na aula on-line. A avaliação é feita através das atividades submetidas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem e pela participação nas aulas presenciais. Percebe-se assim, maior motivação e resultados excelentes na aprendizagem da língua inglesa.



Autores: Tanier Botelho dos Santos e Vilson Leffa

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Resumo: O contexto social a que grande parte dos alunos da rede pública de ensino pertence é, na maioria das vezes, a principal interferência na aquisição de uma segunda língua, devido à falta de material didático que envolva a temática de seu cotidiano. Entende-se que todo o processo de ensino-aprendizagem é extremamente complexo e, quando diz respeito a uma língua estrangeira, o grau de dificuldade pode aumentar significativamente. A proposta deste artigo é apresentar uma prática desenvolvida com 30 alunos de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Maria que tem como objetivo contribuir para promover esse processo, utilizando diferentes estratégias, como, no caso, a utilização do gênero textual História em Quadrinhos (HQ) como um recurso pedagógico facilitador para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. De acordo com Araújo et al (2011, p. 4), o uso desse gênero “pode provocar uma mudança revolucionária nos processos de ensino- aprendizagem. A ideia inicial foi os alunos produzirem HQ em inglês por meio do software Pixton com a finalidade de avaliar a apreensão do conteúdo dos trimestres. Acredita-se que as histórias em quadrinhos são um excelente instrumento para a prática didática, pois os alunos demonstraram resultados significativamente melhores.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Língua Inglesa. Pixton.



Autores: Thamís Larissa Silveira e Alexandre do Nascimento Almeida

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO ISF-UFCSA: UMA PROPOSTA DE ENSINO VOLTADA À ÁREA DA SAÚDE

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), no Núcleo de Línguas da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (NucLI - UFCSA), bem como refletir a especificidade do ensino de PLA em um programa que nasceu a partir de uma realidade voltada a fins acadêmicos, mobilidade estudantil e internacionalização. Desse modo, buscamos trazer à discussão a importância do português dentro do programa IsF e na universidade em questão, esta que apresenta a característica de ser a única voltada somente a cursos da área da saúde. Tal contexto implica em uma adequação ao ensino de PLA para estes estudantes, que, diferentemente de estudantes brasileiros que buscam aprender outras línguas estrangeiras no IsF, a fim de conseguir mobilidade acadêmica, os alunos já estão vivendo no Brasil e utilizando a língua para viver o dia a dia e desempenhar suas atividades acadêmicas (ou profissionais) no país. Assim, com base no conceito de saúde pela OMS “é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade (1946), compreendemos que a saúde perpassa todas as instâncias da vida do ser humano, desde sua vida pessoal a vida profissional, configurando um direito básico da pessoa. Nesse viés, a aula de português será tida como o momento para viabilizar o contato do estudante com a realidade local no que concerne à saúde e participar da vida social brasileira assimilando o que já sabe sobre os assuntos propostos, como também reconhecendo as diferenças sociais e culturais existentes nas relações entre os sujeitos. Para tanto, nossa proposta será apresentada a partir da análise de uma unidade didática usado no curso e o envolvimento dos alunos para com ela.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Idiomas sem Fronteiras. Proposta de Ensino. Análise de unidade didática. Área da saúde.



Autores: Aline Jéssica Antunes, Rafael Padilha Ferreira e Cristina Becker Lopes
Perna

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): UM ENCONTRO ENTRE BRASIL E HAITI NA LOMBA DO PINHEIRO, EM PORTO ALEGRE

Resumo: Os fluxos migratórios têm constituído novas realidades para muitas cidades brasileiras. Eles têm seu início marcado por desastres naturais e/ou crises econômicas e sociais, e motivam pessoas a deixarem seus países de origem em busca de melhores condições de vida. Com a chegada dos (i)migrantes e refugiados, surge a necessidade de criação de programas cujas ações prevejam a integração desses indivíduos à sociedade na qual estão se inserindo. Nesse contexto, a principal política de acolhimento tem sido a oferta de cursos de Língua Portuguesa por parte de Instituições de Ensino Superior, com vistas às ações de responsabilidade social. Com este trabalho, pretende-se apresentar uma reflexão acerca da sequência didática utilizada em um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em parceria com a Paróquia Santa Clara, localizada no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre/RS. Cerca de 30 haitianos participaram da atividade que, além de caracterizar um processo de aquisição de uma Língua Adicional, também se apresenta como uma forma de acolhimento aos imigrantes que escolheram o Rio Grande do Sul para reconstruir suas vidas. Dessa forma, espera-se que o relato deste trabalho promova a discussão sobre a elaboração de materiais didáticos e os desafios trazidos por esse tema com os demais professores e pesquisadores da área de PLAc.



Autoras: Aline Moraes Alberto, Bárbara Petry Machado, Bruna Souza de Oliveira, Gabriela da Silva Bulla e Gabrielle Rodrigues Sirianni

UMA EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA COLABORATIVA NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS (PPE) DA UFRGS: O DESAFIO DA PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS EM UMA TURMA DE INTENSIVO PRÉ-PEC-G

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato do percurso da prática de ensino, bem como refletir sobre uma experiência de docência colaborativa desenvolvida no Programa de Português para Estrangeiros (PPE), projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir do trabalho com alunos candidatos ao Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PECG), integrantes do curso Intensivo Pré-PEC-G. Nossa experiência docente consistiu no preparo dos alunos Pré-PEC-G para a realização do Exame Celpe-Bras, exame de proficiência em português do Brasil para falantes de outras línguas, sendo necessária a obtenção de no mínimo nível Intermediário para que os alunos Pré-PEC-G possam ingressar na graduação em universidades brasileiras pelo PEC-G. Embasadas por uma prática de ensino calcada em gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) e pela concepção da linguagem como modo de ação no mundo (Clark, 2000), a experiência envolveu a ampliação do nosso conhecimento sobre o CelpeBras, a criação de materiais didáticos, a preparação e implementação de aulas, bem como a reflexão sobre as práticas individuais entre todas as integrantes do grupo envolvidas no processo. Nossa experiência no curso Intensivo Pré-PEC-G do PPE possibilitou reflexões cruciais ao nosso desenvolvimento como professoras, principalmente no que diz respeito ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA) que, no caso deste grupo específico de alunos, merece um olhar ainda mais atento. Ao explicitar nossas aprendizagens com tal experiência, destacamos a necessidade de maior inserção e discussão sobre o ensino de PLA nos cursos de Letras, bem como de ampliação das possibilidades de realização de práticas de sala de aula configuradas em docências coletivas e atreladas à formação de professores.



Autoras: Aline Moraes Alberto e Lia Schulz

O LUGAR DO TEXTO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) PARA SURDOS: UMA ANÁLISE DE MATERIAIS NORTEADORES DISPONIBILIZADOS PARA O MEC PARA PROFESSORES

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso realizado anteriormente pelas autoras, no sentido de suscitar reflexões relativas ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para surdos. O trabalho debruçou-se em analisar duas obras disponibilizadas pelo MEC que visam ao ensino do português escrito em contexto de ensino bilíngue. Tal escolha se deu de maneira estratégica, uma vez que é sabido existir, no cenário educacional para surdos, um déficit quanto à produção e publicação de materiais didáticos para este fim, além do fato da maioria das obras existentes não estarem ao alcance todos os professores de maneira expressiva. Nesse sentido, baseado em um referencial teórico que compreende uma prática de ensino calcada em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), que entende o texto como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de aprendizado linguístico (GERALDI, 1993) e também como um organizador dos planos de estudos e das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula (SIMÕES et al., 2009), bem como pela concepção da linguagem como modo de ação no mundo (CLARK, 2000), entre outros, realizou-se uma análise que desse conta de averiguar quais implicações estavam contidas nos materiais didáticos existentes - se o texto era o centro do aprendizado linguístico, se existiam tarefas de leitura e de escrita e como estas se estruturavam - bem como quais seriam as implicações deste modelo de ensino frente às exigências dos documentos normativos da educação nacional. Por fim, foram traçados alguns desdobramentos possíveis, que suscitaram questionamentos pertinentes sobre o modo de se pensar a educação em Português como Língua Adicional (PLA) para surdos que se tem no Brasil hoje, explicitadas mais especificamente em como e de que modo o uso do texto se faz presente nesse contexto de ensino.



Autores: Rafael Padilha Ferreira, Thaís Dias de Quadros, Aline Jéssica Antunes e Cristina Becker Lopes Perna

COMPUTERIZED LANGUAGE ANALYSIS (CLAN): POSSÍVEIS APLICAÇÕES DE UMA FERRAMENTA DE TRANSCRIÇÃO DE LINGUAGEM ORAL

Resumo: O Computerized Language Analysis (CLAN) Program foi desenvolvido por Brian MacWhinney e Leonid Spektor, da Carnegie Mellon University, localizada na cidade de Pittsburgh, estado da Pensilvânia, Estados Unidos. Ele é um programa gratuito, que está disponível para download por meio do TalkBank, uma plataforma digital cujo objetivo é fomentar pesquisas sobre a comunicação humana. Ele pode ser utilizado tanto para simples transcrição de vídeos e/ou áudios quanto para a Análise da Conversa (AC). Este trabalho busca demonstrar os passos iniciais para a utilização do software como ferramenta de pesquisa para estudos sobre a linguagem oral e sobre a formação docente, por meio da exemplificação de duas pesquisas de mestrado em desenvolvimento na PUCRS que contam com a utilização do CLAN para a coleta dos dados a serem analisados. A partir da gravação de aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade de Newcastle, uma das pesquisas aqui descritas busca entender a utilização de marcadores discursivos por alunos de PLE. A outra pesquisa que se vale do uso de gravações, desta vez de aulas de Português como Língua Adicional (PLA) para alunos da pós-graduação da PUCRS, foca na interação em sala de aula e tenta identificar elementos que promovam um melhor aproveitamento das atividades de produção oral, mais especificamente nos estudos de Prática Reflexiva. O que fica claro, a partir desses dois exemplos de utilização do software CLAN, é a sua funcionalidade e relativa simplicidade para aqueles que necessitam de transcrições para realizar seus trabalhos. Cremos que, a partir da maior divulgação dessa ferramenta, mais estudos envolvendo dados de linguagem oral relevantes para o pesquisador poderão ser feitos.



Autoras: Luana Ramos Truyllio e Juliana Roquele Schoffen

EXAME CELPE-BRAS: ATUALIZAÇÃO E ANÁLISE DO ACERVO DE PESQUISAS

Resumo: O exame Celpe-Bras é, atualmente, o único exame brasileiro oficialmente reconhecido como certificação de proficiência em Português do Brasil. Em 2014, foi desenvolvida a plataforma online do Acervo Celpe-Bras com o objetivo de tornar públicos os documentos e provas do Celpe-Bras, bem como os trabalhos de pesquisa realizados sobre o exame. Os altos índices de acesso ao Acervo desde sua disponibilização demonstram a relevância deste trabalho que tem contribuído para a divulgação do Celpe-Bras no Brasil e no exterior (SCHOFFEN et al., 2017). A presente pesquisa possibilita a atualização constante do Acervo e propicia a produção de estatísticas e de novos trabalhos com base na análise dos dados disponibilizados, gerando impacto significativo no campo de estudos sobre o Celpe-Bras. Esta comunicação tem por objetivo relatar o trabalho de atualização da aba Pesquisas do Acervo Celpe-Bras, que consistiu no levantamento e na compilação de produções científicas sobre o exame. O trabalho propiciou um aumento substancial na base de estudos sobre o exame presente no Acervo, contribuindo para a circulação da produção acadêmica e incentivando a pesquisa. O levantamento possibilitou também um estudo dos padrões das pesquisas por região, instituição, ano e tipo de produção, além da criação de uma classificação das produções por temas pesquisados. Entendemos que os estudos realizados com base nas pesquisas disponibilizadas no Acervo trazem contribuições para o sistema de avaliação Celpe-Bras e fomentam a produção científica sobre o exame e sobre PLA, dando maiores subsídios para a preparação de examinandos e auxiliando na elaboração de materiais didáticos.



Autoras: Juliana Beust e Gabriela da Silva Bulla

QUAL O LUGAR DE ASPECTOS FONÉTICOS-FONOLÓGICOS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL?

Resumo: O aprendizado de língua adicional leva em conta quatro habilidades: compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita. Os gêneros orais, tanto de produção quanto de compreensão, são fortemente associados a aspectos fonético-fonológicos da língua; os estudantes precisam conhecer os sons da língua-alvo para conseguirem produzir e compreender esses gêneros facilmente. Porém, nem sempre haverá uma aquisição desses aspectos se os alunos forem apenas expostos aos gêneros em questão. O estudante de língua adicional precisa se tornar autônomo e independente, instruído quanto ao sistema sonoro da língua de maneira consciente. Sendo assim, em pesquisa realizada entre os anos de 2017 e 2018, foram analisados diversos materiais de ensino de língua inglesa (pela falta de manuais de português como língua adicional), como Scrivener (2005) e Harmer (2007) e orientações relevantes foram obtidas. As orientações foram, então, aplicadas no contexto do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especificamente em nível iniciante. O material didático (produzido por professores do PPE) do primeiro projeto de aprendizagem (mini autobiografias) do curso Básico 1 foi analisado, considerando: (1) onde há foco em aspectos fonético-fonológicos nas sequências de tarefas de cada unidade; (2) por que há esses focos nesses lugares; (3) como são esses focos (explicação, repetição, interação, etc.); (4) se o material está adequado ao proposto na literatura revisada e em que sentidos; (5) caso não esteja adequado, o que poderia ser mudado. O material reformulado poderá ser utilizado por futuros professores do curso, contando com dicas para sua aplicação.



Autores: Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbald, Jhonier Orlando Granada Arroyave e Vaima Regina Alves Motta

A COESÃO REFERENCIAL E A COERÊNCIA LOCAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE UM ALUNO CEGO DO CURSO DE ESPANHOL “ALÉM DA VISÃO”

Resumo: O presente trabalho objetiva apresentar uma análise realizada sobre os fenômenos de coesão referencial - anáfora e catáfora - e coerência local, na produção textual, em espanhol, de um aluno cego do Curso de Espanhol online para Pessoas com Deficiência Visual (PDVs), vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), organizado e desenvolvido pelo grupo “Além da Visão”. Tal pesquisa foi desenvolvida pelos autores desse trabalho, em um artigo final da disciplina de Linguística do Texto, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM. O Grupo de Pesquisa “Além da Visão” é coordenado pelo professor Marcus Fontana e tem como objetivo criar a oportunidade para que pessoas com deficiência visual tenham acesso a um curso online acessível de língua espanhola. Em vista do objetivo desse trabalho, analisamos a presença desses elementos - coesão referencial (anáfora e catáfora), e coerência local - que são fundamentais para tornar um texto bem articulado. Para dar conta disso, recorreremos às definições de “texto”, “coesão” e “coerência” apresentadas por teóricos da Linguística Textual, como Beaugrande e Dressler (1981); Koch (2003, 2015 e 2016) e Koch e Travaglia (2011) e, para auxiliar na compreensão e análise da coerência local, nas concepções de Van Dijk e Kintsch (1983). As noções de gênero serão abordadas desde a perspectiva de Marcuschi (2011) e, considerando o viés de nosso estudo, mobilizaremos ainda os conceitos de “sujeito” e “contexto” a partir do ponto de vista do sociocognitismo. Finalmente, refletimos sobre como as noções de “coesão” e “coerência” podem auxiliar na percepção do professor em relação ao texto do aluno, a fim de compreender como tais noções contribuem para a construção do gênero que foi solicitado, tendo em vista que tais elementos são fundamentais para a interpretação e compreensão dos sentidos de um texto.



Autoras: Vitória Geller Batista e Monica Marino Rodriguez

ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS PÚBLICAS: ATIVIDADES LEXICAIS PRÁTICAS

Resumo: As presentes reflexões são os primeiros resultados alcançados no grupo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de léxico nas aulas de língua espanhol nas escolas públicas, desenvolvido no campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O grupo de pesquisa objetiva adquirir conhecimento teórico sobre o estudo do léxico bem como aplicá-los em atividades práticas sobre esse tema - pois, através da nossa experiência, sabemos que o ensino de língua espanhola nas escolas públicas tem, como foco principal, a ênfase nos estudos voltados à gramática estrutural. O grupo formado por estudantes e professores do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS, iniciou-se, no início do ano de 2018, com um encontro semanal. A partir dos referenciais teóricos já estudados, será abordado, neste trabalho, alguns conceitos relacionados ao léxico, tais como: palavra, unidade lexical, vocabulário, termo, léxico mental, léxico passivo e ativo, profundidade, fraseologia e expressões idiomáticas. Após as investigações dos referenciais teóricos, passou-se a refletir e criar atividades lexicais que pudessem ser aplicadas em escolas públicas. Tais atividades foram pensadas para alunos de escola pública de periferia, com turmas de mais ou menos 25 alunos. O grupo conta com apoio de professores estaduais, que permitiram a testagem das atividades propostas. A primeira atividade aplicada e testada será explicitada nesse trabalho, assim como os resultados da aplicação.



Autoras: Fabiana Soares da Silva e Rosângela Gabriel

CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E SEUS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS PARA A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Resumo: Desde pequena, a criança é capaz de falar, de ouvir e de compreender frases que nunca ouviu, bem como “usar e compreender palavras morfológicamente complexas e, mais ainda, criar palavras que não fazem parte do repertório convencional de sua língua” (SOARES, 2016, p. 149). Contudo, quando se trata de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, esse tipo de conhecimento deve ser trabalhado explicitamente, pois o aprendiz precisa estar ciente das regras dessa língua para compreender o seu funcionamento. Em se tratando de línguas próximas, como é o caso do português e do espanhol, por exemplo, torna-se ainda mais importante que as características estruturais de cada língua sejam evidenciadas. Assim sendo, nesta proposta de trabalho se apresentará um projeto de pesquisa de doutorado, o qual tem como objetivo principal investigar se a aplicação de testes de consciência morfológica é capaz de transformar conhecimentos morfológicos implícitos em conhecimentos explícitos, de modo a facilitar a leitura e a interpretação de textos na língua-alvo. Logo, será observado se alunos uruguaiois que estudam numa instituição de ensino brasileira são capazes de reconhecer, na escrita, diferenças de flexão de tempo verbal entre o pretérito imperfeito e o futuro do presente do indicativo da língua portuguesa.



Autora: Ana Cristina Steffen

O LEITOR DE “CLARICE”, DE ANA MIRANDA

Resumo: Quem foi Clarice Lispector? Como era a autora? Como era a mulher? O leitor de Clarice, de Ana Miranda (1999), pode sentir-se frustrado ao final do livro, já que essas perguntas permanecem sem respostas. “Clarice é perguntas” (p. 44), afirma o narrador. Se há uma possível resposta, seria: Clarice é aquela que está em seus livros. Quem brota das páginas de Clarice, é a Clarice que a própria Clarice criou, agora recriada por Miranda. A escritora enigmática da vida real assim permanece quando surge como personagem da novela. Clarice foi, e continua sendo, indecifrável - tanto na vida assim como enquanto personagem da ficção. A proposta deste trabalho, então, é fazer uma leitura da novela à luz das teorias sobre o leitor de Umberto Eco, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Com essa análise, é possível ilustrar os conceitos propostos pelos autores, principalmente no que diz respeito a deixar exposto no “não-dito” um universo todo de significações e interpretações que surgem aos olhos do leitor que compartilha com Ana Miranda o conhecimento de vida e obra de Clarice Lispector. Por outro lado, a novela não se mostra excludente dos leitores que fogem do idealizado pelos teóricos. Demonstrar de que forma essas questões surgem através da análise de Clarice, constitui, assim, o objetivo central deste trabalho.



Autor: Thiago Martins Rodrigues

LITERATURA E NEGRITUDE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ÉTNICO-RACIAL

Resumo: O presente trabalho é uma revisão bibliográfica da pesquisa em andamento, que tem como objetivo criar um aporte teórico para que professores de Língua Portuguesa e Literatura possam incluir obras de “literatura negro-brasileira” (CUTI, 2010) em seus planejamentos de aulas para a educação básica, visando a formação de um leitor identificado e consciente das relações étnico-raciais que estruturam a sociedade brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) é um importante documento que se propõe a orientar a prática docente no cumprimento da lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica. O dispositivo legal foi uma conquista imprescindível do Movimento Negro para o processo de reparação história que tanto lutou-se para levar à cabo em todas as esferas sociais do país, que ainda são organizadas pelo racismo e pela desigualdade. No entanto, os DCNs nem sempre chegam às salas de aulas, por diferentes razões, que podem variar desde desconhecimento dos professores até a falta de interesse das instâncias organizadoras. É neste cenário que entendemos a educação literária nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura como um dos momentos possíveis para a introdução da temática Afro-Brasileira e Africana nos currículos. A partir de uma prática que adote uma perspectiva decolonial de educação, que tome o texto literário como objeto central e conceba a literatura como um direito universal do ser humano, nos termos de Antonio Candido (2011), o professor possibilitará aos estudantes, sobretudo os negros, mas também os não negros, leituras relacionadas às vivências do negro africano e do negro brasileiro e, por consequência, contribuirá para a formação de leitores críticos e atentos para as relações étnico-raciais da sociedade brasileira.



Autora: Bárbara Bianca Batisti

O (EX) AMOR NA SOCIEDADE LÍQUIDA: O “O INTERIOR SELVAGEM”, DE NATÁLIA BORGES POLESSO

Resumo: Em uma sociedade em que nada é permanente, amar e permanecer ao lado da pessoa amada é um desafio. O presente artigo busca relacionar a relação amorosa do conto O interior selvagem, de Natália Borges Polesso, com a sociedade líquida caracterizada por Zygmunt Bauman. No conto, a personagem não consegue lidar com a situação pela qual está passando, o final de seu relacionamento e o fracasso de suas conquistas. O que antes era atual, em pouco tempo passou a ser ex, e sua paixão tornou-se seu ex-amor. Nessa sociedade líquida, o amor, assim como as aquisições, é passageiro, escorre pelos dedos, é substituído e lançado como lixo para o quarto de despejo. Desse modo, vê-se que o que move as pessoas é o novo, a surpresa, a busca pelo incerto e, enquanto isso, lixos vão sendo amontoados, relações destruídas e ex-amores acumulados.



Autores: Ernani Silverio Hermes e Denise Almeida Silva

BELL HOOKS E A DIALÉTICA DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE

Resumo: Esta comunicação busca entender como a memória se põe como um meio construtor de identidade a partir das noções de lugar e de pertencimento. Para tanto, tomamos como objeto de estudo a produção literária e ensaística da escritora afro-americana bell hooks (pseudônimo de Gloria Jean Watkins, grafado em letras minúsculas por preferência da autora), destacando seu livro de memórias, *Bone Black: memories of girlhood* (1996), e alguns de seus ensaios reunidos na coletânea *Belonging: a culture of place* (2009). A partir do corpus eleito, iremos analisar como o resgate das memórias da infância, sobretudo as atreladas ao seu lugar de origem, Kentucky, se organizam no processo de construção da sua identidade. A fim de dar embasamento teórico ao estudo proposto, recorreremos aos Estudos Culturais para definirmos o conceito de identidade, com apoio nos postulados de Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu da Silva. Sobre memória, buscamos as teorias de Maurice Halbwachs, principalmente no que se refere às relações entre memória e lugar; também, nos valemos da ideia de dialética da memória e da identidade, proposta por Jöel Candau. Após a leitura dos textos de Hooks, à luz das teorias elencadas, observamos que o resgate da memória é o que torna possível o desenvolvimento de um senso de pertencimento em relação ao seu lugar de origem efetivando, dessa forma, o processo de construção de identidade.



Autoras: Marilise Zibetti e Denise Almeida Silva

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENEM

Resumo: Surgido em 1998, para avaliar o desempenho dos concluintes do Ensino Médio, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) cresceu em importância a partir de 2009, quando mudou seu caráter de exame avaliativo para exame seletivo, tendo como um de seus objetivos induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. É com relação a essa possibilidade que se associa a presente proposta de comunicação, que objetiva refletir sobre como o ensino de literatura vem sendo abordado nas salas de aula no ensino médio e como professores de literatura podem contribuir na preparação dos alunos para a realização da prova. Se, por um lado, o exame estatístico de questões prévias aponta para recorrências de habilidades e autores, o que pode causar certo reducionismo no ensino da literatura, por outro lado a preparação dos estudantes à resolução de atividades baseadas nos Eixos Cognitivos previstos para todas as áreas de conhecimento pode se tornar um caminho para desenvolver a criticidade e o raciocínio, já que o domínio da linguagem, a construção argumentativa, a construção de fenômeno interligando conteúdos, o enfrentamento de situações-problema e a elaboração de propostas são habilidades fundamentais à compreensão de qualquer texto. Análises da prova têm revelado que parte significativa das informações à resolução da questão estão presentes no enunciado que a contextualiza. Isso faz com que muitas das questões que envolvem a literatura prescindam do ensino dessa disciplina, porém indica possibilidades de a escola investir no letramento literário do estudante, conforme sugeriu Cosson (2009). A comunicação é de natureza bibliográfica e se ampara na Matriz de Referência para o ENEM e no pensamento, sobretudo, de Gabriela Luft (2014), Luis Augusto Fischer (2012) e Rildo Cosson (2009). Durante a exposição exemplificam-se habilidades e atividades que visam a preparação à resolução de atividades baseadas nos Eixos Cognitivos. Observa-se a importância da formação dos alunos, destacando-se como tais abordagens propiciam uma revitalização do ensino da literatura.

Palavras-chave: Literatura. Enem. Ensino Médio.



Autoras: Sabrina Crisóstomo da Silva e Rosiene Almeida Souza Haetinger

AS REPRESENTAÇÕES DO SER MULHER NO POEMA PORQUE UMA MULHER BOA, DE ANGÉLICA FREITAS

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar o poema “porque uma mulher boa”, da escritora gaúcha Angélica Freitas. O referido texto poético está presente na obra *Um útero é do tamanho de um punho* (2017), que tem como temática a reflexão acerca do ser mulher. Salienta-se que o poema foi selecionado por pressupor que as representações abordadas nele são visões sociais contextualizadas ao tempo atual e que possibilitam ao leitor refletir sobre o que é ser mulher e se questionar sobre como ela é vista e representada na sociedade. O aporte teórico desta análise está fundamentado em conceitos da filósofa Simone de Beauvoir, mais especificamente de sua obra *O segundo sexo* (2015), e de Judith Butler, a partir de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2016). No poema “porque uma mulher boa”, o eu-lírico aborda o que faz uma mulher ser considerada boa usando palavras como: limpa e mansa. Esta abordagem é feita por meio da ironia e de repetições que criam um ritmo ao poema. As representações do ser mulher presentes na obra demonstram, de forma irônica, que uma mulher boa para a sociedade aparenta ser aquela que não opina, não discorda, ou seja, que é “mansa”.

Palavras-chave: Mulher. Representações. Um útero é do tamanho de um punho.



Autora: Rosiene Almeida Souza Haetinger

A SUBVERSÃO DO MALANDRO NA VOZ DO NARRADOR EM PERSEGUIÇÃO E CERCO A JUVÊNCIO GUTIERREZ, DE TABAJARA RUAS

Resumo: Perseguição e cerco a Juvêncio Gutierrez (1990), de Tabajara Ruas, é uma história cujo narrador-personagem conta fatos de seu passado, quando tinha treze anos de idade, em 1957, na cidade fronteiriça Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. O olhar do narrador volta-se ao seu tio Juvêncio Gutierrez, um contrabandista cuja figura é repudiada pelos moradores da cidade. Juvêncio constitui-se no “malandro” que, conforme DaMatta (1997), vai “ao ponto mais pesado do gesto francamente desonesto, (...) quando (...) corre o risco de deixar de viver do jeito e do expediente para viver dos golpes, virando então um autêntico marginal ou bandido”. Essa imagem negativa, entretanto, é subvertida na obra, uma vez que o leitor conhece Juvêncio Gutierrez através da voz do narrador. A subversão em relação à figura do malandro no livro se deve ao fato de o narrador-personagem, mesmo discordando dos atos do tio contrabandista, não assumir um papel daquele que condena. Assim, conforme assevera Walter Benjamin (1994), “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Em síntese, parece que se ameniza, na voz do narrador, a trajetória criminosa de Juvêncio, ou seja, o bandido é terno, mantém amizades, é generoso, altivo. Como afirma Antônio Cândido (1993), “trata-se de uma libertação, que funciona como se a neutralidade moral correspondesse a uma neutralidade social”. Tabajara Ruas, portanto, faz com que o leitor não veja Juvêncio como um contrabandista, dando-lhe um caráter humano, positivo, rompendo com uma visão maniqueísta. Por fim, percebe-se a influência do narrador no rumo e na compreensão da obra, ou seja, conforme a assertiva de Benjamin (1994), “o narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo”.



Autoras: Angelica Oliveira dos Santos e Mariana Giacomini Botta

LIBRAS EM VIAGEM: O TURISMO CULTURAL COMO PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA DA PESSOA SURDA

Resumo: Nesta comunicação, apresenta-se parte da dissertação em desenvolvimento, que investiga como o turismo, a literatura e a língua de sinais brasileira (Libras) podem ser agentes de incentivo à leitura de obras literárias para o sujeito surdo. Fundamentam essa pesquisa teorias sobre o Turismo (BENI, 2017; MTur, 2010), sobre letramento literário (SOARES, 2010) e libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos (QUADROS, 2004; GESSER, 2009), perfazendo uma abordagem qualitativa e de cunho teórico. O objetivo geral é elaborar propostas de roteiros turísticos baseados em uma ou mais obras literárias e que possam servir de incentivo e mediação de leitura em língua portuguesa para os sujeitos surdos. Como objetivos específicos, destacam-se: a investigação de teorias dos níveis de leitura do sujeito surdo; a análise das possibilidades do turismo como agente de leitura; e o incentivo à leitura para pessoas surdas através do turismo, além de valorar o patrimônio cultural do Estado do Rio Grande do Sul. Busca-se responder à seguinte pergunta: como o segmento do turismo cultural pode ser agente de promoção de leitura para o sujeito surdo? Para adaptação das obras literárias aos pontos turísticos, será necessária a utilização das práticas tradutórias que a pesquisadora já aprofunda na sua prática cotidiana de trabalho. A pesquisa tem início com o desenvolvimento de um projeto de roteiro na cidade de Porto Alegre, sob o título provisório “Pelos Caminhos do Negro”, visando a divulgação de obras de Oliveira Silveira, entre outros autores afrodescendentes. Por fim, esse estudo proporciona uma reflexão acerca da leitura de obras literárias para a pessoa surda e de estratégias de tradução do português para a libras, a fim de evidenciar como que o turismo cultural seja agente de contato com a literatura e de incentivo à leitura literária.



Autor: Luís Alberto dos Santos Paz Filho

A DESMITIFICAÇÃO DO SUJEITO, EM ÁGUAS COMO ESPADAS, DE WALMIR AYALA

Resumo: O sujeito sempre foi identificado como pertencente ao centro do universo: figura-espelho do Criador, inventor de tecnologias, consumidor de arte, ser complexo e multifacetado. Com a Modernidade, no entanto, a valoração do indivíduo muda: um homem é apenas mais um homem no mundo. A Literatura, a partir desse ponto, também passa a dialogar com as possibilidades inóspitas de um mundo em degradação, no qual as pessoas não representam um grande avanço na cadeia alimentar, tampouco são máquinas perfeitas de dominação global. Com Baudelaire, Rimbaud e Mallarmé, a linguagem passa a simbolizar a destruição dos valores normativos do antigo mundo: conceitos de belo e feio passam por redefinições de ordem estética e filosófica; o sujeito é percebido como uma criatura falha, não sendo, necessariamente, predestinada a grandes feitos. Na Poesia Lírica, os versos ficam obscuros e quase indecifráveis. As normas são postas ao avesso: o verso se libera, as rimas cantam outra canção e o ilógico parece desvendar novas maneiras de ser lógico. Hugo Friedrich, em “Estrutura da Lírica Moderna” prega a possibilidade de liberdade da arte - e do criador. Já Käte Hamburger, em “A lógica da criação literária”, desenvolve o estudo acerca do gênero poético lírico com o foco no desenvolvimento de um sujeito-de-enunciação, diferente do autor empírico. Sob essas perspectivas, este trabalho visa analisar a destituição do mito do sujeito auto-centrado na obra “Águas como espadas”, de Walmir Ayala, com o objetivo de analisar as construções do sujeito poético enquanto significações discursivas de sujeitos prosaicos e “comuns”.



Autoras: Larissa Garay Neves e Francieli Borges

A LITERATURA DA ANTIGUIDADE ATÉ A IDADE MÉDIA: PERCURSOS HISTÓRICOS E DE ENSINO

Resumo: A literatura grega foi, por muito tempo, a base para toda a cultura subsequente, sobretudo para a literatura latina. Segundo Otto Maria Carpeaux (2012, p. 18), mesmo que variada em termos de estilo de expressão, hoje nos parece um tanto monótona quanto aos assuntos. Isso porque muitas vezes voltam nas peças teatrais os mesmos enredos, a poesia celebra os mesmos ideais e os prosadores se usam das mesmas citações para criar suas obras. Assim, a base da literatura grega foi, ao longo dos séculos, a mesma, e essa base “é um ciclo de poesias épicas que constituem um cânone tradicional e invariável” (CARPEAUX, 2012, p. 18). Pode-se afirmar, então, que a Antiguidade grega forneceu as bases filosóficas para o que se consolidaria na Idade Média em termos de ensino e apreensão da arte literária. As Artes Liberais, de fato, receberam divisão somente no período posterior à Antiguidade. O percurso histórico do trivium, que vai da Antiguidade até a Idade Média, pode ser comparado ao percurso do que se concebia como literatura. Se, por vezes, o trivium esteve atrelado a preceitos religiosos e morais, o que se conhecia por literatura, também esteve. É interessante notar, entretanto, que mesmo dependente das ideologias em voga à época, o conhecimento da Gramática, Dialética e Retórica serviam como forma profícua de abordar o texto literário. Isso porque, mesmo sendo usado como pretexto para ensinar a gramática ou a lógica, por exemplo, era possível compreender os motivos pelos quais estudava-se tais textos. Desse modo, analisaremos algumas das mudanças e semelhanças ocorridas nos períodos supracitados, a fim de esclarecer os modos pelos quais o ensino de Literatura esteve presente, especialmente, no medievo. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar um panorama das origens do papel Literatura, ou o que se concebia como Literatura, desde a Antiguidade até a Idade Média.



Autoras: Veridiana de Souza Guimarães e Eunice Terezinha Piazza Gai

O MISANTROPO DE MOLIÈRE: A LITERATURA COMO CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA HUMANA

Resumo: Nesse estudo trabalhamos com O Misanthropo, de Molière, enfocando alguns dos aspectos do comportamento humano presentes na obra. Apresentamos algumas questões teóricas acerca da arte literária como representação e como conhecimento. Buscamos entender porque essa comédia retrata a experiência humana, bem como refletir sobre a semelhança entre a arte, o real e o mundo. Para isso, apresentamos, o pensamento de Antoine Compagnon e as ideias de Antonio Candido sobre a função humanizadora da literatura. Também abordamos aspectos teóricos sobre as narrativas associando-as à ideia de conhecimento. Ao final, analisamos o texto de Molière e a sua relação com a realidade dos sentimentos humanos. O misantropo aborda o excesso de integridade, a sinceridade, os ciúmes, a hipocrisia e a falta dela, a amizade como sinônimo de fidelidade, e a rivalidade entre os personagens.

Palavras-chave: O Misanthropo. Molière. Arte Literária. Comportamento humano. Experiência.



Autoras: Bibiana Zanella Pertuzzati e Ana Paula Teixeira Porto

LEITURAS DA “PERIFERIA” NA FORMAÇÃO BÁSICA: CONTO E RAP NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Resumo: De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a formação de leitores críticos depende, principalmente, de planejamentos que promovam reflexões e debates sobre narrativas que permitam aos estudantes ampliarem seus horizontes de expectativas. Nessa perspectiva, no âmbito das reflexões acerca da formação de leitores, este estudo contempla uma proposta de mediação de leitura para o Ensino Médio, com foco em diferentes objetos que narram histórias e situam-se em contextos temáticos de periferia. O objetivo da investigação é discutir possibilidades de inserção das chamadas produções de periferia na formação de leitores, promovendo uma ampliação das competências leitoras em uma formação cultural diversificada aos alunos de Ensino Médio, motivando-os a lerem de forma crítica, terem prazer pela leitura e ampliarem as possibilidades de compreensão das culturas de periferia. Com uma abordagem sob o viés de leituras da “periferia”, tendo como objetos para a elaboração do planejamento o conto “O grande assalto”, de Ferréz (2004), e o rap “A rezadeira”, composto e interpretado por Projota (2014), a investigação fundamenta-se em pressupostos de Roger Chartier, Tania Rosing, Roxane Roxo, entre outros, e em documentos oficiais que norteiam a prática de formação de leitores. A fim de atingir os objetivos, a metodologia está pautada, essencialmente, em pesquisa bibliográfica sobre a formação de leitores e as produções artísticas de periferia, e documental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM). Os referenciais subsidiam o desenvolvimento da proposição didática, que é elaborada com a seguinte sequência: 1) Temática da proposta; 2) Público-Alvo; 3) Objetivos; 4) Descritores; 5) Metodologia; 5.1) Procedimentos; 5.2) Recursos; 6) Atividades; 7) Avaliação e 8) Referências. A pesquisa, culminando com a apresentação de uma proposição de ensino que auxilia na formação crítica dos estudantes, possibilita não apenas uma revisão das tradicionais concepções e leituras da “periferia”, mas também mostra o quanto a inserção de textos menos tradicionais e provindos de contextos periféricos pode promover práticas de leituras relevantes no cenário atual e adequadas à formação de alunos cidadãos.



Autoras: Alessandra Stefanello, Verônica Lorenset Padoin e Andrea do Roccio Souto

O CÂNONE COMO INSTRUMENTO NO LETRAMENTO LITERÁRIO DESDE AS SÉRIES INICIAIS

Resumo: Há algum tempo o ensino de literatura na escola vem sofrendo críticas, visto que se preocupa muito mais com os períodos históricos do que com a leitura das obras e sua possível influência na construção do aluno enquanto pessoa e leitor. Nesse sentido, Rildo Cosson (2016) escreve “Letramento Literário - teoria e prática”, onde defende que a literatura “tem a função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” e, por tudo isso, “precisa manter um lugar especial nas escolas”. No entanto, para que essa transformação aconteça e a literatura cumpra seu papel, é preciso mudar “os rumos da sua escolarização”. Alicerçado nesses ideais, Cosson apresenta duas diferentes propostas de Letramento Literário e, ao exemplificá-las, defende a presença do cânone em sala de aula. Defendendo a presença dos clássicos universais ainda nas primeiras leituras, Ana Maria Machado, em “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo”, assevera que o cânone literário é uma das maiores riquezas já legadas à humanidade e, ao contrário do pensamento popular - de que são leituras “difíceis” -, formam um tesouro acessível a toda a população, em qualquer idade. O maior mistério desse tesouro literário não é onde encontrá-lo, mas sim como usá-lo; ou, em outras palavras, como ler os clássicos universais. Alinhando as ideias de Cosson e Machado, buscamos mostrar, através desse trabalho, como os clássicos podem ser usados para o letramento literário, ou seja, como corpus para instrumentalizar uma proposta metodológica. Fazemos isso atentando para a integração das duas bibliografias aqui citadas, usando os ideais canônicos de Machado e as teorias de prática do letramento de Cosson. Assim, buscamos não só uma proposta de letramento literário a partir dos clássicos, mas também a inserção destes já nos primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Escolarização da literatura. Letramento literário. Leitura literária. Cânone. Clássicos.



Autoras: Adriane Ester Hoffmann e Rita de Cassia Verdi Fumagalli

LITERATURA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DIALOGICIDADE COM GÊNEROS TEXTUAIS

Resumo: A literatura brasileira contemporânea está se consolidando como uma arte inovadora tanto em aspectos relacionados à literariedade quanto às convicções. Dessa forma, levar essa qualidade à sala de aula auxilia para a formação de leitores. Assim, esse estudo apresenta uma análise da obra “O vilarejo”, de Raphael Montes com o objetivo de demonstrar a qualidade da produção literária produzida na atualidade no Brasil. Também, objetiva-se traçar um perfil da literatura brasileira contemporânea para demonstrar em que aspectos ela se diferencia dos cânones. Ainda, objetiva-se destacar características do romance e suas nuances inovadoras na tentativa de ultrapassar o limiar do gênero romance. Por fim, objetiva-se apresentar uma proposta de sequência didática para Ensino Médio, apresentando a exploração da literariedade e a dialogicidade da literatura com outros gêneros textuais. O aparato teórico está centrado em Rosenfeld (1985), Berman (1986), Dalcastagnè (2012), Rösing (2016) e Dolz; Noverraz; Schnewly (2004). A análise investigativa e exemplificadora escolhida é a partir de uma composta por sete capítulos, que ilustram cada um dos pecados capitais e de seus representantes demoníacos. O corpus em análise constitui-se em possibilidades diversas de leitura, pela liberdade de escolha de ordenação de capítulos e pela alternância de focalização do narrador. Isso implica afirmar que as vozes narrativas multiplicam-se para diversificar as perspectivas dos fatos. Essas alternâncias reiteram o hibridismo de gênero, característica do romance contemporâneo. Ao final da obra, o leitor tem a dúvida: leu um romance, repleto de personagens que, tendo em vista as dificuldades vivenciadas, deixaram-se envolver por seus demônios interiores; leu um livro de contos, em que o eixo condutor é a presença de demônios; ou, as personagens apenas os personificam e tem como particularidade serem todas oriundas de pequenos lugarejos. Em vista de tais características, a sequência didática demonstrou possibilidades de análise da obra contemporânea em suas particularidades e de como se pode realizar um cotejo com outros gêneros textuais.

Palavras-chave: Literatura contemporânea. Literariedade. Sequência didática.



Autor: Diego Grando

ESCRITA DE POESIA EM SALA DE AULA: SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM EMBASADA

Resumo: O professor Língua Portuguesa e Literatura se depara, de tempos em tempos, com as dificuldades do trabalho com poesia em sala de aula, sobretudo com escrita de poesia, seja pela insuficiência dos materiais didáticos e paradidáticos disponíveis, seja pela falta de ideias e caminhos a seguir. Nesta comunicação, derivada de minhas práticas como ministrante de oficinas de poesia e de meu projeto de pesquisa “Novos paradigmas para o ensino de poesia: a Escrita Criativa como método”, pretendo apresentar uma série de sugestões para uma abordagem embasada de atividades de criação poética em sala de aula, para diferentes níveis de ensino. Os pressupostos que sustentam tais sugestões provêm do entrelaçamento de conceitos da Teoria Literária com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em cursos de Escrita Criativa.



Autores: Caroline Dambrozio Guerra, Romário Volk e Andrea do Roccio Souto

DO CONHECIDO AO DESCONHECIDO: UMA PROPOSTA PARA LER ÁLVARO DE CAMPOS NO ENSINO MÉDIO

Resumo: Este trabalho configura-se como uma combinação entre dois trabalhos já desenvolvidos: a proposta apresentada como um caminho para ler Álvaro de Campos em sala de aula e sua consequente elaboração prática, concretizada em um material didático. Tal proposta exemplifica uma possibilidade de abordagem - dentre muitas - para o trabalho com Literatura, preconizando um trabalho que se aproxima do aluno e que possibilita, em certa medida, uma maior interação entre a leitura dos textos em sala de aula e o contexto de mundo desse aluno, propondo-se um percurso didático que parte do conhecido para o desconhecido. Os textos que exemplificam essa abordagem são os poemas “Adiamento”, “Poema em linha reta” e “Aniversário”, de Álvaro de Campos. A abordagem defendida neste trabalho centra-se nas ideias apresentadas por Todorov (2009) e Cosson (2018) e pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) para o Ensino de Literatura, visto serem textos basilares que propõem alternativas para a formação de leitores literários mais críticos e conscientes de si e do mundo. Dessa forma, a partir da abordagem de textos que circulam no universo conhecido do aluno, a proposta preconiza que se chegue à leitura de textos pertencentes ao “cânone literário”, como é o caso dos poemas em questão e, posteriormente, ocorra a interpretação desses poemas, por parte do aluno, por meio da produção de novos textos. Assim, entende-se que os poemas de Álvaro de Campos podem entrar em diálogo (mediado pelo professor) com a realidade do aluno, o que efetiva um trabalho em que o texto literário passa, realmente, a significar para esse aluno, ampliando sua visão de mundo e oportunizando uma formação mais empática e humana.



Autores: Eduardo Garlet e Ana Paula Teixeira Porto

LETRAMENTO LITERÁRIO COM USO DO AMBIENTE VIRTUAL ELO: UMA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Resumo: Explorar ferramentas tecnológicas e recursos digitais, como os ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, são possibilidades produtivas para realizar atividades de mediação de leitura. Esse contexto tornou-se, nos últimos anos, um dos enfoques de estudos relacionados à formação de professores, haja vista do grande interesse em capacitar cada vez mais os profissionais na abordagem de uma mediação de leitura numa realidade tecnológica como a nossa. Partindo dessas observações, nosso trabalho tem por objetivo apresentar a plataforma de ensino digital ELO como um ambiente virtual que possibilita, através de ferramentas dinâmicas, reunir conteúdo educativo e interativo e possibilitar formas de interação com o estudo do texto literário, objeto central de práticas de leitura que apresentamos. Nessa perspectiva, o trabalho apresenta uma proposta de mediação de leitura do conto contemporâneo “Nunca é tarde sempre é tarde”, de Silvio Fiorani (1998) com o intuito de apresentar a possibilidade de trabalhar com o texto literário e outros objetos de estudo mediados pelo ambiente ELO, o qual permite sair de um espaço tradicional de leitura e otimizar um processo atrativo de formação de leitores literários. A pesquisa está fundamentada no método bibliográfico e amparada em estudos de alguns autores como de Lima (2010), Franco (2011), Cosson (2011) em relação a possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas no ensino e a letramento literário. A reflexão mostra como as ferramentas do ambiente ELO podem ser exploradas para estimular o letramento literário, a criatividade em processos de mediação de leitura; além disso, amplia possibilidades de práticas docentes, inter-relacionando leitura e tecnologias e ajudando no desenvolvimento das habilidades de leitura crítica dos alunos.

Palavras-chave: Letramento literário. Tecnologias digitais. ELO. Práticas de mediação de leitura.



Autoras: Rosiana Kist e Ana Claudia Munari Domingos

OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LITERATURA NA PROPOSTA DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

Resumo: Este trabalho busca discutir o documento referente à Base Nacional Curricular (BNCC) do Ensino Médio, especificamente o bloco Linguagens e suas tecnologias, proposto pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para avaliação. O texto, que servirá como referência para o currículo da educação básica das escolas, prevê que apenas as áreas de linguagens e matemática deverão ser oferecidas aos estudantes obrigatoriamente nos três anos finais, levando em conta a reforma do Ensino Médio aprovada em dezembro do ano passado; as outras áreas podem ser distribuídas ao longo dos três anos a critério das redes de ensino. Tomaremos para análise, neste recorte, as referências aos termos relacionados às novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) na perspectiva contemporânea dos multiletramentos - articulados pelo Grupo Nova Londres e apresentados por Roxane Rojo - presentes na BNCC em relação ao modelo anterior das Orientações Curriculares Nacionais (OCN's), já que estas últimas apresentam uma proposta mais clara e mais bem fundamentada em relação aos documentos originais anteriores (PCNEM e PCNs+). Tomamos ainda as proposições de Rildo Cosson, na perspectiva da educação literária, com o objetivo de identificar o lugar do ensino de literatura na BNCC em comparação ao modelo anterior. Percebemos no texto uma integração das múltiplas semioses e das novas práticas de letramento na hipermídia, o que vai ao encontro das reflexões desenvolvidas por Lucia Santaella sobre a passagem da cultura das mídias para a cultura digital e as questões relativas à cibercultura e ao potencial dialógico dos hipertextos. Identificamos ainda uma diluição do ensino de literatura e da leitura literária nas diretrizes da BNCC que dão lugar às práticas culturais contemporâneas - denominadas pelo documento de campos de atuação social - e o incentivo ao fazer poético por meio da escrita literária em diferentes gêneros e mídias.



Autores: Caroline Dambrozio Guerra e Marcus de Martini

O “CÂNONE LITERÁRIO” E SEU (NÃO) ESPAÇO NA PESQUISA ACADÊMICA NA UFSM

Resumo: Este trabalho apresenta os primeiros resultados do projeto “Da universidade à escola: qual o caminho do ‘cânone’ literário?”, coordenado pelo Prof. Dr. Marcus de Martini, professor-adjunto no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal projeto configura-se como um subprojeto do projeto de extensão “O ensino de literatura na escola: história, perspectivas e novas propostas”, cujo objetivo é analisar a formação, as transformações e os desafios atuais do ensino-aprendizagem de Literatura Brasileira, nas universidades federais e nas escolas públicas gaúchas, e propor ações que busquem novas possibilidades para uma educação transformadora e de qualidade. Tendo em vista essa contextualização, esse subprojeto buscou investigar a produção em pós-graduação, na área de Estudos Literários, da UFSM, além da relação estabelecida entre essas pesquisas e a presença de um “cânone literário”, a partir de uma análise dos autores que figuraram como objetos de estudo nas dissertações de mestrado e teses de doutorado da instituição (de 1991 (ano das primeiras dissertações) a 2017). Para tanto, as discussões suscitadas por esta pesquisa estão respaldadas em hipóteses levantadas por alguns autores, como Fischer (2014), Eble (2007) e Telles (2015), os quais discutem, dentre outros assuntos, as relações estabelecidas entre as pesquisas a nível de pós-graduação e a presença - ou não - de um “cânone literário” nacional. Sendo assim, acredita-se que os resultados encontrados possam colaborar para a compreensão do papel das universidades na legitimação - ou não - de espaços canônicos, analisando-se as relações entre o “erudito” e o “popular”, assim como entre o “antigo” e o “novo”, além de verificar se há, de fato, um distanciamento entre a realidade da pesquisa universitária e a do ensino de literatura na escola básica.



Autora: Gilmárcia da Silva Picoli

“DAR DE LEER A LOS NIÑOS”: LITERATURA INFANTIL E PROMOÇÃO DE LEITURA

Resumo: Todos têm uma história de leitura e a interrogam algum dia. Quando Yolanda Reyes (2004) escreve que “los padres son El Libro de Cabecera” das crianças, ela também está defendendo esse outro conceito de leitura, ao explicar que os pais são “el primer texto que leen los niños”, ou seja, a leitura que se dá através de outros elementos que não somente os de decodificação de signos linguísticos. Nesse sentido, o termo “leitura” é usado, ao longo deste trabalho, de modo amplo e plural, servindo de acesso ao mundo da linguagem humana, que envolve a escrita como parte indissociável desse binômio. Em se tratando da leitura infantil, é importante enfatizar que, por mais que as crianças ainda não sejam leitoras autônomas de livros escritos, a leitura deve se dar, primeiramente, como fonte de prazer, o que construirá memórias e também irá gerar conhecimento. Questionar a incumbência exclusiva que a escola acaba tendo de garantir uma formação de leitores e ouvir que seu próprio tema e público parecem desqualificá-la, do ponto de vista dos adultos, são algumas questões que vêm à tona quando esse tema é abordado. Frente a um prejulgamento que ainda persiste com a literatura infantil, a legitimação deste gênero acontece em projetos, fundações e ações culturais que vêm ganhando espaço em uma promoção efetiva da leitura. No Brasil, uma fundação que promove algo semelhante, porém de maior abrangência, é a Fundação Itaú Social, que atua com programas próprios visando um desenvolvimento, implementação e compartilhamento de tecnologias sociais em prol do aperfeiçoamento na educação brasileira. O programa “Itaú Criança”, por exemplo, tem como objetivo promover o direito de crianças e adolescentes ao acesso à educação de qualidade, e uma dessas ações é a campanha “Leia para uma criança”, criada por volta de 2011, que promove o incentivo à leitura, faz um convite à atuação voluntária, estimula e dá oportunidade a escritores que querem engajar seu trabalho em uma causa muito maior que somente a promoção de seu nome e produto. Para finalizar, se faz importante relatar que essa campanha tem a recepção positiva das próprias crianças beneficiadas, o que encontra eco em Reyes (2014, on-line), que pensa no que acontece posteriormente a essa fase: ainda que “dar de leer a los niños” possa ser como criar corvos - “[...] van pasando los años, con el rumor de las páginas. [...] los niños construyen, con el material que les damos, esa “habitación propia”, de la que [...] expulsarán a sus padres” - o leitor se liberta ao ter a capacidade de escolher o que deseja ler. Em contrapartida dos cânones, segundo Reyes, (o que também pode ser entendido aqui como leitura instruída por alguém), aflora a liberdade do leitor.



Autores: Cassiano Assunção e Denise Almeida Silva

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A PERSPECTIVA CRÍTICA DE MIRIAM ALVES

Resumo: Esta comunicação pretende analisar a concepção de literatura afro-brasileira, privilegiando o pensamento da escritora Miriam Alves, desenvolvido em sua teoria crítica. Em um primeiro momento, introduziremos o conceito de literatura afro-brasileira partindo da perspectiva de teóricos como Eduardo de Assis Duarte, Zilá Bernd e Ironides Rodrigues. Após, essa concepção crítica será contrastada com a de uma praticante dessa literatura: Miriam Alves. Observaremos o proveito do lugar de fala da escritora para desenvolver essa concepção a partir de sua vivência como negra em nossa sociedade; a partir desse contexto, destacamos o espaço ocupado pela autora no cenário da literatura afro-brasileira. É inquestionável que historicamente o afro-brasileiro foi representado sob a ótica hegemônica e, mais especificamente, sob o ponto de vista de intelectuais diretamente ligados aos ideais eurocêntricos. Em razão disso, o universo artístico-literário brasileiro excluiu a presença de sujeitos negros como agentes de sua própria história. É em oposição a esse contexto de silenciamento da voz afro-brasileira que se destaca a perspectiva de Miriam Alves. A obra da referida autora permite refletir sobre assuntos de raça, classe social e gênero, em dinâmica que se esforça por ressignificar histórias e signos, e elaborar identidades alternativas. Textos teóricos contidos no volume *BrasilAfro* autorrevelado serão analisados para exemplificar o pensamento da autora. Percebemos que sua preocupação é colocar o afro-brasileiro em outras formas de enunciação, distanciando-os dos estereótipos raciais.



Autores: Jaimeson Machado Garcia e Rosane Maria Cardoso

OS CONTOS DE FADAS NO CINEMA: “HANSEL & GRETTEL” DOS IRMÃOS GRIMM COMO HIPOTEXTO DO CONTEÚDO DO FILME THE VVITCH: A NEW ENGLAND FOLKTALE (2015)

Resumo: A partir da metade do século XVII, intelectuais passaram a coletar contos folclóricos, levando-os para espaços eruditos da época, transformando parte deles no que conhecemos hoje como contos de fadas. No começo do século XIX, os contos passam a ser utilizados em outros meios artísticos, como ópera e teatro, dando indícios de que se tornariam a principal forma de storytelling nas mídias de massas dos séculos seguintes. Ora, os contos de fadas são utilizados de forma fragmentada (BACCHILEGA, 2013) ou híbrida (ZIPES, 2016) em diferentes gêneros cinematográficas com o intuito de debater os dilemas da sociedade contemporânea que se encontram em constante transformação. Por isso, nesta pesquisa, buscamos analisar os elementos hipertextuais do filme de terror The VVitch: a new England folktale (2015) com a versão do conto “Hansel & Gretel”, coletada pelos Irmãos Grimm, focalizando o feminino frente ao fanatismo religioso. O estudo se desenvolve a partir das propostas transtextuais desenvolvidas por Gerard Genette (2006) e pelos critérios estabelecidos por Field (2001) para a descrição das cenas.

Palavras-chave: Contos de fadas. Hipertextualidade. Storytelling. Adaptações cinematográficas.



Autora: Jéssica Casarin

O SILENCIAMENTO DA MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DE CONTOS DE MARTA BARCELLOS PARA DISCUSSÃO EM SALA DE AULA

Resumo: Sabe-se que o silenciamento da mulher na sociedade brasileira ainda é uma realidade recorrente. A ideia de que a mulher deve ser um sujeito servil ao homem e a tarefas domésticas precisa ser desconstruída, bem como a autonomia feminina deve ser garantida. Nesse sentido, a literatura tem um papel importante no processo de humanização e denúncia de violências que acometem as figuras femininas, e discutir tal temática em sala de aula pode ser crucial para a formação de sujeitos mais conscientes e comprometidos com os problemas sociais que acometem o país. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os contos “Questão de preferência” e “Dia da Mulher”, de Marta Barcellos (2015), a fim de perceber como o silenciamento da mulher é abordado nessas narrativas, tanto na questão temática quanto formal. Para isso, são apontados estudos de Soihet, Bauman e Ginzburg, que tratam das relações na sociedade contemporânea, a violência contra a mulher e sua relação com a literatura, além de documentos publicados pelo MEC com orientações sobre o ensino da literatura no Ensino Médio. Com a análise, foi possível perceber que as personagens, ambas narradoras idosas, revelam a perspectiva de mulheres desprovidas de liberdade, silenciadas e excluídas, que embora tenham feito sacrifícios em prol da família, não possuem reconhecimento. Na questão formal, o tom testemunhal e a narração em primeira pessoa possibilita a aproximação do leitor com as personagens que relatam suas perdas e sofrimentos. Sabendo que o contexto brasileiro atual é marcado por construções patriarcais que entendiam a mulher como um objeto servil, é importante discutir e questionar, especialmente em sala de aula, tal silenciamento da figura feminina, garantindo, assim, que o papel humanizador da literatura esteja em evidência no ensino de literatura.



Autores: Frederico Dollo Linardi e Luís Roberto de Souza Júnior

A OFICINA LITERÁRIA COMO UM MEIO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Resumo: A Escrita Criativa ganha cada vez mais espaço na academia brasileira. De longa tradição nas universidades de países de língua inglesa, a Escrita Criativa se espalhou pelo mundo e, na última década, várias instituições nacionais instauraram cursos na área. A partir disso, este trabalho aborda a maneira pela qual a Escrita Criativa ajuda na formação de leitores. Este eixo acadêmico, como explica Stephen Koch (2009), busca desencadear o espírito inventivo, que é capaz de criar, de inventar com a própria linguagem. A espinha dorsal do processo são as oficinas literárias, que funcionam com base em estímulos fornecidos por um professor/ministrante para que os alunos/participantes produzam textos. Assim, a Escrita Criativa funciona como um meio tanto para a desinibição textual, primeiro passo para aqueles que almejam se aventurar, mesmo que de modo diletante, no mundo das Letras, como para ajudar na renovação e ampliação da gama de escritores de ofício. Antes de mais nada, porém, uma oficina de escrita, se caracteriza - como enfatizam Assis Brasil (2008) e Francine Prose (2009) - como uma oficina de leitura. A presente comunicação aborda esta vertente, mostrando que, ao proporcionar maior conhecimento e domínio de técnicas ficcionais aos interessados, uma oficina de criação literária, sob a égide da Escrita Criativa, antes mesmo de formar escritores, forma leitores mais competentes.

RESUMOS

RELATO DE EXPERIÊNCIA





Autora: Angelica Oliveira dos Santos

BIBLIOTECA NAS MÃOS DE TODOS: AÇÕES DE ACESSIBILIDADE COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA

Resumo: Este relato de experiência trata sobre a promoção da leitura para surdos através de ações da acessibilidade em biblioteca escolar. Constitui uma análise da biblioteca de uma Escola de Ensino Fundamental para Surdos, do Estado do Rio Grande do Sul. Apresenta como referencial teórico a historiografia da pessoa com deficiência no Brasil, e a relação com a Educação Especial, enfatizando aspectos éticos e morais em que a pessoa com deficiência foi sendo compreendida em cada época. Caracteriza-se como um estudo de caso em que se utilizou do diário de bordo como instrumento, que vinculado ao referencial teórico estipula os elos pedagógicos. Na análise dos materiais - dados com vivências registradas no diário de bordo - espera-se ter respaldo para responder à pergunta de pesquisa: que implicações são evidenciadas na promoção da acessibilidade na biblioteca de uma Escola de Surdos de Porto Alegre, como meio de aprimoramento das práticas de leitura do aluno surdo na perspectiva bilíngue? Os dados foram organizados em conjuntos de incentivo e mediação de leitura para surdo: acessibilidade atitudinal; acessibilidade comunicacional. O primeiro conjunto foi o mais impactante para a comunidade escolar, pois rompeu com estereótipos da biblioteca. O segundo conjunto se caracterizou pela acessibilidade comunicacional na biblioteca, não apenas com a instrução dos atendentes na parte comunicacional conforme pede a ABNT, mas além disso, que envolve desde as estantes às paredes do ambiente. Todos os grupos visam o incentivo e mediação de leitura para o surdo.



Autora: Veridiana de Souza Guimarães

O APRENDIZADO DA LEITURA: ENSINO E DIVERSÃO ATRAVÉS DO MÉTODO FÔNICO

Resumo: O presente estudo tem como objetivo relatar as experiências realizadas com a aplicação do método fônico de alfabetização. Os sujeitos da pesquisa foram 14 alunos de 1^a e 2^a ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, da rede municipal, de Venâncio Aires/RS. Ambas as turmas participaram de atividades previstas no livro Aventuras de Vivi de Leonor-Scliar-Cabral. Ao todo foram feitos 13 exercícios de consciência fonológica, nos dias 28, 29 de setembro e 04, 05, 06 de outubro de 2017. Para finalizar o processo de testagem da leitura, no dia 18 de outubro, foi realizado uma revisão dos fonemas, para, então, culminar com uma avaliação final, no dia 19 de outubro. Foram 07 manhãs dedicadas a auxiliar no aprendizado da leitura através do método fônico. O resultado da experiência de aprendizagem promoveu o desenvolvimento da capacidade de reconhecer os “sons” das letras e, ainda, a aproximação do ato de ler com autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização. Método fônico. Fonemas. Aprendizagem. Leitura.



Autoras: Joseane Rücker e Andréia Scheeren

PROBLEMAS ILUSTRADOS: UMA APLICAÇÃO DO INFOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: A sociedade da era da informação, denominada por Pierre Lévy como cibercultura (LÉVY, 2009), constitui o momento histórico cujas relações se estabelecem por meio da tecnologia e da capacidade de geração e processamento de conhecimentos. Essa sociedade em rede, que revitaliza a democracia, para usar o conceito que dá nome à obra de Manuel Castells (1999), propicia uma interação além de fronteiras espaço-temporais e concretiza novas experiências. Desde a criação do computador em 1945, a mediação digital remodelou atividades cognitivas fundamentais que envolvem, entre outros fatores, a linguagem. Estamos nos referindo a processos de comunicação como transformações contínuas e dinâmicas de estado, perpassadas pela tecnologia como meio de associar saberes. Diante de uma cultura que vivencia tão intensamente a conjunção de e entre códigos, a habilidade de combinar linguagens faz parte das vivências individuais e coletivas e das experiências cotidianas, por natureza, sinestésicas e multimodais. Os signos são negociados a partir de interações sociais, mediados por interesses pessoais e coletivos, e compostos pelos planos de expressão e conteúdo. Não interagimos exclusivamente por meio da fala, mas por imagens, gestos corporais, códigos de vestimenta. A linguagem é essencialmente multimodal. Combinar recursos de multimídia integrados é uma prática relativamente jovem para os discursos que mesclam texto e ilustração em unidades de espaço autossuficiente em sua capacidade de informar (as linguagens se complementam para que a comunicação seja mais eficiente e dinâmica). Nesse sentido, infografia ou infográficos são excelentes exemplos de gêneros multimodais (COLE, 2004) que acompanham a nossa vivência de natureza semiótica. Em meio digital, podem funcionar como problema, narrativa de pesquisa, texto de análise ou produto final de pesquisa multidisciplinar. A relação entre linguagens aumenta sensivelmente os vários tipos de semioteses (MARCUSCHI, 2004) - além de instigar distintas inteligências. Uma pesquisa motivada para a ação, provocada por um problema local, ao final do processo, pode ser facilmente compartilhada por meio de aplicativos que confeccionam infográficos, como o Visual.ly, com a comunidade local e acadêmica. Como texto de divulgação científica, o infográfico sintetiza e compartilha um percurso de investigação. Movidos pela intenção consciente de motivar uma prática docente da e para a vida cotidiana, os docentes partem de um projeto para promover o diálogo, a inter-relação e integração de conhecimentos a fim de agregar conteúdos, alcançar uma concepção mais unitária e menos fragmentada do conhecimento e superar, em última instância, a dicotomia pesquisa e prática, porque observação, conhecimento e ação são apenas tempos diferentes de um mesmo processo. A investigação amparada em metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, quando motivada por questões reais, favorece a dissolução dessas fronteiras. Três termos dessa metodologia, sistematizados por Bender (2014, p. 17), serão empregados e adaptados a esta proposta de ensino: âncora, questão motriz e artefato. Este projeto foi organizado em quatro etapas: construção de formulário de pesquisa, em grupo, para que os estudantes possam iniciar as investigações sobre os problemas em sua comunidade escolar; estudo do gênero infográfico, estabelecendo relações entre linguagens no texto multimodal; criação de infográficos, utilizando aplicativos digitais; exposição dos resultados à comunidade com proposta de intervenção elaboradas pelos alunos.



Autoras: Eneida Aparecida Mader e Samira D’Ornelles

DETETIVES EM MOVIMENTO

Resumo: A atividade artístico-literária “Detetives em movimento” ocorreu, de 24 a 27 de abril, durante as aulas de Língua Portuguesa (coordenadas pelas professoras Ten Samira D’Ornelles e Major Eneida), no Colégio Militar de Porto Alegre, e integram o Projeto Detetives em Ação, cujo objetivo é, essencialmente, permitir que os alunos, a partir da leitura e estudo de narrativas policiais, construam, em grupos pequenos, um personagem-detetive, tanto no plano artístico como no plano literário, atribuindo-lhe características ficcionais, bem como oportunizando a encenação para os colegas em aula.



Autora: Letícia Dell’Osbel

A MÚSICA ATRAVÉS DA LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Resumo: Partindo da concepção defendida por Gianotto e Marques (2014) de que aprender uma língua é um processo embasado pela construção de cidadania, criou-se uma intervenção pedagógica que visou promover o bilinguismo em Língua Portuguesa (LP) e LIBRAS para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Lajeado/RS. Tal intervenção compreendeu, dentre outras atividades, a criação de um vídeo como produto final para inscrição no programa Vida + Viva sem Álcool (-18) e objetivou o letramento de alunos falantes de LP em LIBRAS, levando em consideração as ideias apresentadas por Maturana e Varela (1999) e Mantoan (2004) de que ensinar a língua de sinais para alunos falantes é de grande potencial inclusivo, uma vez que esse ensino aborda diversos aspectos da construção da cidadania e responsabilidade social do aluno. A metodologia de trabalho compreendeu várias etapas, dentre as quais elencam-se o estudo sobre a bebida alcoólica e seus malefícios ao corpo humano; a compreensão do texto paródico e a produção coletiva de uma paródia a partir da música Família, dos Titãs; o detalhamento dos sinais de LIBRAS através do registro de glosa; os ensaios e filmagens da interpretação da paródia em LIBRAS, que apoiaram-se na concepção pedagógica do teatro de Neves e Santiago (2009); além de aulas de informática para edição de vídeos, contemplando o uso de tecnologias nos processos educativos (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006). Como resultado, pode-se destacar que a prática em questão chamou a atenção para campanhas socioeducativas que contemplem a acessibilidade e respeito à diversidade humana. Também foi possível envolver os alunos em uma prática inclusiva, conscientizando-os, ainda, da importância de uma vida saudável, evitando as bebidas alcoólicas. Para concluir, percebe-se, a partir deste trabalho, a educação bilíngue como fator promotor de inclusão, seja por parte do ouvinte no universo dos surdos ou vice-versa.

Palavras-chave: Bilinguismo. LIBRAS. Língua Portuguesa. Alcoolismo. Inclusão.



Autora: Luciane Demiquei Gonzatti

O TANGRAM COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR E MOTIVACIONAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Resumo: A escola atualmente se depara com a facilidade de acesso às informações, proporcionadas pelos avanços tecnológicos nos meios de informação aos quais os usuários ficam expostos, e cada vez mais influenciam nas formas de interação e comunicação dos estudantes. Neste contexto a leitura e a escrita continuam sendo essenciais na formação do ser humano, o qual ingressado ao mercado de trabalho, acaba mostrando os desvios na construção da linguagem motivados pelo uso excessivo de linguagem abreviada, reduzida, e até mesmo errada, possibilitada pela comunicação on-line, constatada também pelo precário nível de leitura. Com objetivo de fazer o confronto desses problemas gerados a partir dessa realidade, foi proposto um projeto interdisciplinar para o ensino de Língua Portuguesa ao 6º ano do ensino fundamental. A leitura e escrita correta foram pauta de um processo motivacional para a produção de textos atrelados ao aspecto visual do Tangram, um quebra-cabeça constituído por sete peças poligonais. Os resultados apontaram que o Tangram promoveu, interesse, rendimento, envolvimento, dedicação, emoção e satisfação dos estudantes por terem aprendido amplamente os temas tratados de diferentes maneiras, ou seja, embora usando o mesmo objeto de estudo cada disciplina aplicou sua metodologia. Na Língua Portuguesa, através da produção individual e um trabalho de autoria com a confecção de um livro de histórias pelos estudantes, foram intensificados essencialmente os processos de aprendizagem de produção e escrita de textos.



Autora: Vanessa Cordeiro França

AVALIAÇÕES MULTIDISCIPLINARES A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo mostrar como são realizadas as avaliações multidisciplinares na Escola Notre Dame Menino Jesus, de Passo Fundo/RS, exemplificando com um trabalho que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física, História, Geografia, Química e Filosofia. Tais avaliações têm como ponto de partida o Projeto de Leitura desenvolvido pela Rede de Educação Notre Dame (“Lendo e Escrevendo na Escola: atitudes necessárias e sustentáveis”), o qual estimula a leitura de obras clássicas da literatura brasileira e estrangeira. Assim, tendo sempre como base a obra literária lida por todos os estudantes de um mesmo ano do ensino fundamental II, os trabalhos são desenvolvidos abrangendo o maior número de disciplinas possível. Para tanto, cabe lembrar, de acordo com Fazenda, que “Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores” (FAZENDA, 2008). Nesse sentido, os professores que elaboram tais atividades, não fazem apenas uma “junção” de seus conteúdos em forma de trabalho. Para a elaboração desses instrumentos de avaliação, por exemplo, os professores escolhem uma obra literária, sobre a qual elaboram pesquisas/atividades referentes aos conteúdos trabalhados em suas respectivas disciplinas ao longo do trimestre. Assim, os estudantes percebem que todas as disciplinas escolares podem conversar entre si e que todo conhecimento adquirido pode ter pontos em comum e complementarem-se. Essas atividades vêm ao encontro da necessidade cada vez maior de trabalhar as disciplinas de modo conjunto, procurando transpassar as barreiras de isolamento antigamente existentes.



Autora: Alessandra Avila Martins

O LER E O ESCREVER NA VOZ DO LICENCIANDO EM LETRAS

Resumo: Na formação dos cursos de Letras, os alunos cursam disciplinas de língua portuguesa, estrangeira (se for o caso), literaturas e disciplinas da área pedagógica. Como a leitura e a escrita são o motor desses cursos, neste trabalho, investigaremos dez narrativas, que versam sobre leitura e escrita, produzidas por estudantes do primeiro ano do curso de Letras Português/Espanhol de uma instituição pública federal brasileira. Abordaremos as concepções de escrita/leitura que emergem dos dizeres à luz da teoria bakhtiniana, com foco no dialogismo e no acento de valor e, ainda, a partir de autores que debatem a formação docente. Na análise, observamos que os textos dos participantes, que são sujeitos altamente ativos e dialógicos, imprimem diferentes representações ao ato de ler e de escrever, como: presença da literatura, libertação, pensamento crítico, formação profissional, necessidade, importância para si. Ressaltamos que os dizeres analisados estão permeados por vozes sociais que conferem um papel importante para o ingresso no mundo da escrita e da leitura e evidenciam o caráter dialógico da linguagem, uma vez que seus enunciados dialogam com discursos presentes, passados e futuros. Destacamos que a pesquisa de narrativas pode contribuir significativamente no processo de formação inicial. Além disso, a escuta dos estudantes contribui com as práticas pedagógicas docentes do ensino Superior, já que possibilita o (re)conhecimento dos sujeitos em formação.



Autores: Cristiano Sandim Paschoal e Carlos Rene Ayres

A LÍNGUA E SUAS DIFERENTES ROUPAGENS

Resumo: O presente resumo tem como principal objetivo relatar a experiência vivida em um estágio obrigatório de um Curso de Letras, realizado no nono ano de uma escola pública municipal. Ancorando-se em concepções da linguagem como sendo um processo interativo que se realiza nas práticas sociais, tendo como arcabouço fundador estudos de Sociolinguística, Semântica, Linguística da Enunciação, Análise do Discurso e Dialogismo, o projeto de estágio colocado em prática buscou criar, juntamente com os alunos, concepções de linguagem verbal, construindo conceitos como língua, linguagem, o verbal e o não verbal, variação, concepções de gramática, noção de contexto e situação de comunicação ou condições de produção, entre outros. Atrelado a essas conceituações, nasce, a partir da observação por parte do estagiário de certas peculiaridades quanto ao uso da linguagem da região, a ideia de criar, juntamente com os alunos, um minidicionário da região de Passo da Areia, interior da cidade de Rio Pardo/RS. Para tal criação, foram feitas pelos alunos entrevistas informais com os moradores da região, a fim de compilar o maior número de expressões idiomáticas possíveis. Ao fim do estágio, compilaram-se mais de 30 expressões que, em sua maioria, descontextualizadas, parecem não fazer sentido. Entretanto, quando enunciadas pelos falantes da região de Passo da Areia, naquele determinado contexto discursivo, fazem total significação, sinalizando que muitas vezes o sentido é dado pela situação de uso. Além disso, a iniciativa de se construir um minidicionário próprio da região suscita a ideia de uma prática pedagógica que reluta contra a perspectiva prescritiva do ensino de língua e, conseqüentemente, significa um não ao preconceito linguístico.



Autora: Claudiele da Silva Pascoal

O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO

Resumo: Este trabalho visa a relatar as experiências de uma graduanda do Curso de Licenciatura em Letras da UFSM durante o período da prática de Estágio Supervisionado. O estágio supervisionado é composto de um período de observação do contexto da escolar e de prática docente, em que, na primeira etapa há investigação do contexto e reflexão para que haja o investimento adequado na etapa seguinte, a prática. Por meio de um questionário diagnóstico respondido pelos alunos é possível perceber fragilidades no processo de ensino-aprendizagem que receberão mais investimentos na regência. O objetivo é relatar os avanços que aconteceram durante o estágio supervisionado realizado na disciplina de Língua Portuguesa, ocorrido em 2014, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Santa Maria. Verificou-se no período de observação da turma que os estudos gramaticais recebiam destaque nas aulas e que a produção textual e o estudo de gêneros textuais não recebiam nenhum espaço. Dadas essas circunstâncias, optou-se por desenvolver um projeto de ensino que tivesse como base o apoio dos gêneros textuais que explorasse produções textuais. Para tanto, como embasamento teórico teve-se estudos de Antunes (2003), Kaufman (1995), Schneuwly e Dolz (2004) e Machado (2009) acerca de leitura, escrita e gêneros textuais. Quanto à metodologia, havia discussões acerca do contexto e da situação comunicativa, seguidas de exploração e produção de gêneros textuais. Ao final do processo foi possível perceber: uma mudança na visão e importância dada ao estudo dos tópicos gramaticais, dos gêneros textuais e das produções textuais (devido à autoavaliação dos alunos) e uma mudança na interação entre aluno-professor e aluno-aluno (houve participação e envolvimento nas tarefas). Dessa forma, o trabalho contextualizado e embasado nos gêneros textuais contribuiu para que ocorressem os avanços.



Autora: Louise Cervo Spencer

DEBATE REGRADO: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE UM GÊNERO ORAL

Resumo: Este trabalho tem como propósito apresentar uma prática de ensino realizada com duas turmas de ensino médio, tendo em vista o uso do debate regrado como forma de desenvolvimento da argumentação oral em sala de aula. Com isso, buscou-se uma aproximação entre os estudos de gêneros orais desenvolvidos a partir de perspectivas interacionistas, com a questão do ensino-aprendizagem de língua na educação básica, em especial, no ensino médio. Para embasar este estudo, temos o aporte teórico-metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (1999) e de Bronckart e Machado (2009), apoiado nos estudos de Vygotsky (1988) e Bakhtin/Voloshinov (1975), bem como os estudos realizados por Koch (2011). Conseguimos, com o desenvolvimento desta atividade, demonstrar que os gêneros orais podem servir de suporte para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, buscou-se que os alunos compreendessem que a argumentação está presente em diversos momentos da prática social, em diferentes instâncias de interação social, e que não está voltada somente ao dizer ou ao querer dizer, mas é, principalmente, uma forma de interação que se caracteriza como um ato social. Percebemos que o aluno necessita de tempo para avaliar, pensar, refletir para depois agir sobre o conhecimento. Dessa forma, é fundamental que o professor disponibilize atividades que exigem troca de opinião e cooperação mútua para sua execução. Portanto, entendemos que as práticas escolares devem girar em torno de atividades que visem a motivação do aluno e a real utilização da língua, não partindo de trabalhos que deem atenção somente aos aspectos prescritivos e analíticos desta. Assim, o aluno passa a apresentar condições de iniciar o processo de produção escrita, estabelecendo um diálogo com o outro e consigo mesmo, para que expresse, em um momento posterior, o conhecimento internalizado.



Autoras: Jaqueline dos Santos Sarmento e Garine Andrea Keller

CYBERBULLYING: AÇÕES VIRTUAIS, CONSEQUÊNCIAS REAIS

Resumo: A leitura em sala de aula é, sem dúvidas, fundamental para a formação do aluno-leitor, pois além de colaborar para aperfeiçoar a escrita, também amplia, de forma significativa, as visões de mundo. Portanto, o professor tem o papel de promover estímulos para despertar em seus alunos o gosto pela leitura. Essa prática pode acontecer, primeiramente, pela escolha de textos significativos para que possam atrair e motivar os alunos. Desta forma, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato da prática de estágio de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, focado na obra Todos Contra Dante, de Luís Dill. Para realizar essa atividade, os alunos foram divididos em duplas/trios e ganharam as cópias do livro para lerem em sala de aula durante os períodos ministrados. A leitura foi dividida em etapas, ou seja, a cada aula os alunos recebiam páginas para serem lidas. A partir da leitura foram desenvolvidas diversas atividades, incluindo uma proposta de escrita criada pelos alunos, para o personagem Dante. A escolha do livro teve como objetivo incentivar o apreço pela leitura, bem como conscientizar os alunos sobre a prática do Cyberbullying. Os resultados foram bastante positivos, pois os alunos demonstraram entusiasmo e concentração nos momentos de leitura. Além disso, eles ficaram surpresos com o desfecho da história. Percebeu-se também, que a professora titular da turma aprovou e elogiou o uso do livro no planejamento das aulas. Atividades como essa demonstram a viabilidade de se incluir nos planos de aula a leitura de obras literárias completas, com temas e linguagem que promovam o interesse pela leitura.

Palavras-chave: Leitura em sala de aula. Aluno-leitor. Cyberbullying.



Autoras: Camila Cristina Martins Fonseca e Garine Keller

PONTOS DE VISTA EM DEBATE: A ARTE DE ARGUMENTAR

Resumo: Na atualidade, percebem-se dois principais problemas no ambiente escolar com relação ao ensino da Língua Portuguesa: o primeiro é que existe, por parte dos alunos, a dificuldade de transitar entre as diferentes situações interacionais de comunicação, principalmente quando elas exigem um registro mais formal da língua, seja ele escrito ou falado. Já o segundo é que se criou o mito de que, justamente por não dominarem com maestria os registros mais formais da língua, os alunos “não sabem falar o idioma”. No intuito de desmitificar essa última ideia e dar aportes que oportunizem o uso do idioma em ambientes de fala mais formais é que pensou na prática pedagógica a ser apresentada neste relato, que teve como intuito melhorar o potencial de argumentação dos alunos. Essa prática é um recorte de um planejamento maior que apresenta como teóricos norteadores Marcuschi (2008) e Possenti (1998), que embasam o trabalho com a oralidade em ambientes formais de educação. A metodologia de trabalho previu a leitura de textos argumentativos, a fim de perceber a posição tomada pelos autores, o desenvolvimento de senso crítico por meio da tomada de decisões sobre questões relevantes da atualidade e a produção de um vídeo que contivesse a opinião do aluno baseada em argumentos relevantes e consistentes. Por fim, pode-se afirmar que os alunos ultrapassaram o objetivo proposto para as atividades de oralidade, mostrando-se plenamente aptos a argumentar utilizando a variedade formal do português, derrubando, assim, a ideia de que não eram competentes linguisticamente. Entretanto, percebeu-se que algo essencial para amenizar os problemas mencionados foi a mudança na abordagem pedagógica, que propôs aos alunos um planejamento mais aberto, que levasse em conta as peculiaridades da turma e introduzisse no ambiente da sala de aula as tecnologias digitais, que são muito presentes no cotidiano de todos.



Autor: Matheus Gazzola Tussi

A COPA DO MUNDO EM REPORTAGEM: A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO EM UMA PRÁTICA ATIVA DE APRENDIZAGEM

Resumo: A presente sequência didática teve os seguintes pressupostos: a oportunidade de desenvolver um projeto com base em um evento real de grande repercussão; a necessidade de se criarem práticas significativas em sala de aula por meio de metodologias ativas que deem espaço à autonomia do estudante; a importância do trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação; e os ganhos auferidos com a interação entre alunos de séries diferentes. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 1ª série do Ensino Médio com o objetivo geral de produção de reportagens em forma de hipertextos sobre a Copa do Mundo de 2018. Os objetivos específicos foram: caracterizar os gêneros notícia e reportagem; conhecer as possibilidades do hipertexto; discutir sobre fake news; estimular diálogo com outras disciplinas; e criar ambiente de interação com a 3ª série por meio de tutoria. A primeira etapa foi de leitura de notícias e reportagens diversas para caracterização dos gêneros. Depois, discutiram-se o conceito de informação e a proliferação de notícias falsas atualmente. Em seguida, definiram-se oito temas sobre os quais grupos de quatro a cinco alunos pesquisariam e desenvolveriam a reportagem. Um dos grupos ficou encarregado de produzir um site e de fazer algumas estatísticas dos jogos comparando o resultado esportivo com índices socioeconômicos, como educação, corrupção, PIB etc. Ao final do trabalho, houve um momento de tutoria com os alunos da 3ª série para troca de experiências. A avaliação dividiu-se entre a participação no desenvolvimento do trabalho e o produto final: a reportagem em hipertexto inserida no site.



Autoras: Ana Luiza Martins e Fabiana Veloso de Melo Dametto

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DO VESTIBULAR À ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Resumo: A experiência como integrantes de banca de avaliação de redações de vestibular permitiu-nos observar alguns aspectos relevantes acerca dos textos produzidos pelos candidatos a vagas no ensino superior. Dentre esses, particularmente os seguintes nos serviram de base para repensarmos nossas práticas em sala de aula como professoras de língua portuguesa e de produção textual escrita: a) a relação recíproca entre o nível de qualidade dos textos produzidos e a taxa de concorrência do curso para o qual o candidato está pleiteando uma vaga; b) a tendência à padronização estrutural, linguística e informacional presente nas redações de candidatos a determinados cursos; c) o precário domínio da capacidade crítica e reflexiva evidente nos textos de grande parte dos candidatos - independentemente do curso para o qual estejam concorrendo. Considerando esses aspectos, propusemos e aplicamos, em aulas de produção textual, uma metodologia de ensino que alia os conhecimentos advindos das Ciências Humanas às propostas de prática de escrita advindas das teorias do texto e da Linguística Textual (COELHO & PALOMANES, 2016; KOCH, 2014; VAL, 1999). Nessa perspectiva, acreditamos que promover discussões acerca de temáticas pertinentes – sob o viés da História, da Filosofia, da Sociologia ou da Antropologia –, aliadas a uma prática de escrita argumentativa consistente, possa colaborar fortemente com o aumento do desempenho da competência escrita dos estudantes, em especial daqueles que estão no Ensino Médio ou concluindo essa etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino. Produção Textual. Redação do vestibular.



Autoras: Liana Bairros de Souza e Janaína da Silva Forte

ESTUDO DO VOCABULÁRIO A PARTIR DE TEXTOS NA AULA ONLINE

Resumo: Estudo do vocabulário a partir de textos na aula online O presente relato tem como objetivo compartilhar nossa experiência no estudo do vocabulário a partir de textos na aula online. Nosso contexto é formado por alunos adultos, entre 20 e 45 anos, inseridos no mercado de trabalho, com a necessidade específica de melhorar seu vocabulário na língua inglesa. Esses alunos têm aulas particulares online, geralmente uma vez por semana. Os textos são, na maioria, adaptações de/ou material autêntico (Mishan, 2005). A escolha desse material é criteriosa e condizente com o perfil do aluno em questão, buscando, não só atender seu objetivo, mas também despertar seu interesse e, muitas vezes, até informá-lo sobre assuntos de sua área afim. Com a vasta gama de informação que a internet nos disponibiliza hoje, ao expor o aluno a material autêntico, mostrando-lhe o quanto são capazes, conseguimos motivar sua independência como leitores (Berardo, 2006), bem como desenvolver seu potencial como autores de seu próprio aprendizado (Freire, 1996).

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Aulas online. Estudo de vocabulário. Empoderamento.



Autoras: Marina Hofstätter Eidelwein e Lívia Pretto Mottin

BRAZILIAN STEREOTYPES: A LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO PARA ROMPER PARADIGMAS

Resumo: Muito além dos conteúdos comuns das salas de aula de inglês, os alunos precisam conhecer o poder que a aprendizagem de uma segunda Língua lhes proporciona. Assim, o presente projeto objetiva possibilitar aos alunos o uso da Língua Inglesa como instrumento para atuar de forma crítica e criativa frente aos estereótipos comumente relacionados ao Brasil, divulgando informações verídicas sobre o país onde vivem e exercendo a cidadania de forma consciente. Para tanto, primeiramente os alunos participarão de dinâmicas que possibilitarão o conhecimento sobre o que são estereótipos e quais são comumente associados ao Brasil e a outros países. Em seguida, serão explorados textos e outros materiais autênticos relacionados aos estereótipos brasileiros, oportunizando aos alunos o conhecimento do vocabulário relacionado ao tema. A partir da exploração desses materiais, os alunos serão convidados a criarem cartazes desmistificando estereótipos brasileiros através de frases curtas e objetivas. Logo após, os estudantes trabalharão com o gênero foto-legenda, percebendo as principais características e funções do mesmo. Assim, após o estudo do tema e do gênero a ser produzido, os alunos serão divididos em grupos que poderão escolher um dos estereótipos brasileiros estudados para o trabalho final, que consistirá na produção de fotos com legendas. Os próprios alunos deverão criar uma cena na qual o estereótipo em questão seja evidenciado e outra na qual ele seja desmistificado. As cenas serão fotografadas e logo após legendadas pelos alunos. Como forma de divulgar as aprendizagens construídas ao longo do projeto, o produto final poderá ser postado em uma rede social da escola.



Autoras: Marine Laísa Matte e Pollyana Bittencourt

SIMULAÇÕES DO TESTE IELTS: DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Resumo: Este trabalho é um relato de uma experiência de docência compartilhada que ocorreu durante o curso preparatório para o exame IELTS - International English Language Test System - no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para uma turma de nível intermediário (B2). O objetivo do programa é promover a internacionalização do ensino superior por meio da oferta de cursos presenciais de língua e da aplicação do teste de proficiência TOEFL ITP. O curso preparatório para o exame IELTS contou com 64 horas ministradas ao longo de 16 aulas em uma turma composta por alunos de graduação e pós-graduação de diferentes cursos da UFRGS. As dinâmicas das aulas envolveram tarefas preparatórias para o IELTS, bem como simulações do teste, priorizando as quatro habilidades avaliadas no exame oficial. Desse modo, as habilidades praticadas ao longo das aulas foram de produção, writing e speaking, e compreensão, listening e reading. De forma a tornar as aulas menos exaustivas, atividades diversas como jogos e discussões foram realizadas de maneira intercalada com as simulações. A avaliação dos alunos levou em conta a frequência e a participação em aula, bem como a realização dos simulados. Ao final do curso, os alunos demonstraram estarem aptos a realizar o teste IELTS, visto a melhora no desempenho ao longo dos simulados praticados.



Autoras: Paula Cortezi Schefer Cardoso e Simone Sarmento

APRENDENDO A SER FORMADORA DE PROFESSORES EM UMA TURMA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA

Resumo: O estágio de docência é um componente obrigatório para os bolsistas do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). O Programa, coordenado pela CAPES, tem como principais objetivos preparar o pós-graduando para a docência e qualificar o ensino de graduação. Amparada pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1989; MASON, 1996), neste trabalho, analiso a minha aprendizagem como bolsista CAPES PROEX em uma turma de Estágio de Docência em Língua Inglesa do curso de Graduação em Letras em uma Universidade Federal pública. Os dados foram gerados durante quatro meses por meio de observação e de notas de campo, transformadas posteriormente em diário de campo. Além da participação nas aulas da turma, ocorreram outras formas de contato com os alunos e a professora titular, sendo elas: a) encontros com a professora titular para planejamento e discussão das aulas; b) observação de aulas nas escolas dos alunos de estágio; c) feedback para os alunos de estágio sobre a observação de aulas nas escolas; e d) correção dos relatórios finais dos alunos, juntamente com a professora titular. Halu (2014) afirma que a formação de professores que atuarão no ensino superior foca na pesquisa acadêmica e negligencia o ensino. Dessa forma, por meio do estágio de docência na graduação, o PROEX promove uma formação integral para o doutorando, integrando prática de ensino e pesquisa acadêmica. Estar inserida no atual contexto de formação profissional na minha área demonstrou ser uma oportunidade benéfica para o meu processo de ensino/aprendizagem, pois favoreceu a troca de experiências entre os alunos estagiários da turma de Estágio de docência, a professora universitária e eu. Assim, fica evidente que, no contexto analisado neste trabalho, as práticas vivenciadas por mim contribuíram para me preparar para a docência, um dos objetivos do estágio de docência CAPES PROEX.



Autora: Justina Inês Faccini Lied

PRACTICING ENGLISH THROUGH READING AND LITERATURE

Resumo: As a permanent English professor I have dedicated my professional career to teaching and researching on new methodologies and approaches to teaching English. During my Doctors on Language and Modern Literature time ago I indeed got in contact with English Literature. By reading and discussing books, novels, poetry, and poets in class I have recognized how Literature enlarges knowledge about culture, history, people, and social aspects of the target language besides enriching the English Language performance. Since then I started to introduce short stories, poems, and novels in the courses I taught and results have been great. Besides enjoying the task, most students have taken reading Literature as a habit. It motivated me to organize the publication “Practicing English through Reading and Literature”, which mostly intends to provide valuable insights for any English language learners whose English has reached an intermediate level. It is also intended to provide English teachers with extensive reading material in order to stimulate them to experience reading English stories and poems in class. It comprehends texts, short stories and poems I have read during my teaching career. In order to help readers to work on their own or teachers to develop activities in class, I have given a number of exercises in four categories - text comprehension, vocabulary practice, grammar practice, and writing. By stimulating the reading process, the publication also aims to contribute for improving teaching and learning English Language process.



Autoras: Livia Pretto Mottin e Makeli Aldrovandi

ON CAMPUS AND OFF CAMPUS GUIDE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Resumo: Este relato tem por objetivo apresentar um projeto de Inglês como língua adicional para alunos brasileiros de níveis mistos do ensino superior, desenvolvido na disciplina Língua Inglesa I - Leitura e Produção de Texto. Baseado na perspectiva de aprendizagem por meio de projetos (HERNANDEZ, 2014; SCHLATTER & GARCEZ, 2012), e considerando a necessidade de um processo de ensino de língua adicional significativo, foi desenvolvido um projeto para criar um guia para alunos intercambistas que chegam à universidade. Para a elaboração deste guia, foram mobilizados 140 alunos de 5 turmas, orientados por duas professoras. O guia - produto final do projeto - foi disponibilizado para a Diretoria de Relações Internacionais da instituição para que fosse distribuído aos intercambistas que têm conhecimento na língua. Iniciamos apresentando nossa percepção sobre o objetivo do ensino de língua inglesa como disciplina institucional na educação superior e as referências sobre projetos pedagógicos que conduziram o trabalho. Em seguida, descrevemos o contexto e as etapas de planejamento, execução e avaliação do projeto. Terminamos expondo nossas considerações sobre os resultados atingidos e as perspectivas e os desafios que se apresentam ao se escolher esse caminho. Concluímos que o trabalho com projetos permite que todos os alunos se envolvam de forma integral, oferecendo ao grupo uma gama de conhecimentos e habilidades variados e igualmente importantes, fazendo da aula de língua adicional mais do que um momento de aprender regras sobre uma língua, mas um momento de troca de conhecimentos, interação e participação em discursos organizados em língua inglesa.



Autores: Marcela Fischer, Jean Michel Valandro, Monique Izoton, Suzinara Strassburger Marques e Flávia Zanatta

SOBREVOANDO O BRASIL: UMA VIAGEM REGIONAL PELA LÍNGUA E PELA CULTURA NACIONAIS

Resumo: Há inúmeros motivos pelos quais as pessoas desejam aprender novos idiomas: questões profissionais, vontade de viajar e saber a língua nativa do local ou mesmo pelo puro prazer de aprender. No processo de aprendizagem de um novo idioma, é imprescindível conhecer e vivenciar a cultura intrínseca à língua-alvo. Afinal, conforme Fiorin (1997), língua e cultura possuem uma relação simbiótica, além de aparecer como conteúdo que perpassa todas as disciplinas nos escritos da Base Nacional Comum Curricular (2017). Relacionando essa perspectiva de ensino de línguas à demanda de ministrar aulas de Português como Língua Adicional para um grupo de alunos colombianos na Universidade do Vale do Taquari - Univates é que foi desenvolvida uma sequência didática acerca da língua e da cultura brasileiras, que teve como objetivo central apresentar os principais aspectos culturais nacionais e tópicos especiais em Língua Portuguesa, buscando questionar estereótipos acerca do povo brasileiro e suas tradições. A prática possuiu como base o conceito de cultura cunhado por Laraia (2006), a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2008) e o entendimento de lúdico ensinado por Luckesi (2000). A metodologia de trabalho previu a exposição dos alunos a diferentes gêneros textuais e vivências socioculturais, sendo o projeto baseado nas quatro habilidades essenciais ao aprendizado de uma língua adicional: leitura, escrita, escuta e fala, sugeridas pela abordagem comunicativa (ROBERTS, 2004). Pôde-se perceber, ao longo do curso, que as similaridades entre o espanhol e o português muitas vezes ajudaram na aprendizagem, facilitando-a, assim como também foi perceptível a preferência dos alunos por elementos culturais que diferiam de sua própria cultura, motivados pela curiosidade em conhecer algo novo. Ainda, foi perceptível a descoberta/o conhecimento da diversidade e da riqueza plural da cultura brasileira, além da desconstrução de estereótipos brasileiros, muitas vezes criados pela mídia.

Palavras-chave: Cultura. Língua Portuguesa. Língua Adicional. Dialogismo. Ludicidade.



Autora: Aline Diesel

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS REALIZADO EM MACAU/CHINA

Resumo: Práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas de ensino consistem em tirar o foco da transferência de informações, estimulando a busca por conhecimento de forma autônoma. Não trata-se de técnicas, mas de uma abordagem teórica que direciona o docente a planejar estratégias didáticas que privilegiam a centralidade do aluno na aprendizagem. Com isso, o estudante poderá exercitar a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade e o trabalho em equipe (DIESEL, 2016). Essa concepção corrobora com as ideias de Schlatter (2009) sobre o ensino da língua estrangeira, a qual deve partir de uma perspectiva de leitura como prática social e de temas norteadores que sejam relevantes aos alunos. As aulas, assim, tornam-se direcionadas e efetivas, propiciando o auxílio mútuo entre os alunos no processo de aprendizagem. Diante dessas considerações, busca-se, nesse trabalho, descrever e analisar as propostas didáticas desenvolvidas numa disciplina de Língua Portuguesa como língua estrangeira, tendo como base as metodologias ativas de ensino. O trabalho foi desenvolvido na disciplina História, Cultura e Sociedade dos Países Lusófonos, num curso de Licenciatura voltado para o ensino da Língua Portuguesa para chineses, em Macau. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se: peer instruction, realizado por meio do recurso educacional socrative.com, usado para trabalhar o conteúdo história do Brasil; roteiro turístico; mapa conceitual, usado para retomar aspectos do enredo e da cultura brasileira em contos clássicos; dinâmicas diversas envolvendo música; gravação de vídeos; videoconferência, entre outros. Como resultados, evidenciou-se o envolvimento e comprometimento dos alunos nas atividades, o que anteriormente não era habitual nas aulas daquele contexto.



Autoras: Garine Keller, Grasiela Bublitz, Makeli Aldrovandi e Maristela Juchum

NARRATIVAS DE EXPECTATIVAS, PERCALÇOS E CONQUISTAS

Resumo: Na aula de língua portuguesa como língua adicional há angústias, dificuldades e incertezas comuns à condição de estrangeiro. Com o intuito de propor o diálogo entre as diferentes culturas, os componentes do Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, da UNIVATES, através do eixo Linguagem e Ensino, criaram a obra intitulada *Grandes Encontros: Veredas*. O objetivo é reconhecer o pluralismo cultural e o respeito pela identidade própria de cada imigrante do Vale do Taquari que frequenta as aulas ministradas por bolsistas e voluntários do projeto nos ambientes do Colégio Presidente Castelo Branco, de Lajeado. Cabe evidenciar que essas aulas promovem a formação de docentes e investiga metodologias e fundamentos teóricos que subsidiem a definição e a produção de tarefas a serem utilizadas nas aulas e oficinas destinadas aos imigrantes. Nesse sentido, foi assumida uma abordagem intercultural (FERRAZ, 2012) com o intuito não só de ensinar a Língua Portuguesa por meio de gramática e atividades que evidenciam a forma da língua, mas também de construir uma aprendizagem significativa para os alunos, priorizando o uso da língua em situações de interação e fazendo que com estes vejam sentido naquilo que aprendem, sentindo-se acolhidos na nossa cultura. À abordagem, vinculam-se as metodologias propostas por Schlatter e Garcez (2009). Assim, essa concepção está amplamente ligada a um processo interacional, que entende a língua como um lugar de ação social, pautado pelo letramento (SOARES, 2003), pelas identidades (SIGNORINI, 2009) e pela atuação do cidadão no mundo em que vive (CAVALCANTI, 2009). Diante disso, a obra representa um registro histórico de um contato dialógico entre a comunidade acadêmica e a comunidade imigrante, uma vez que contempla narrativas sobre as trajetórias de cada imigrante escritas pelos componentes do projeto. Cada narrativa traça uma vereda diferente trilhada pelos alunos estrangeiros, marcada por expectativas e percalços, mas também por conquistas.

Palavras-chave: Comunidade de imigrantes. Ensino. Interação.



Autoras: Caroline Rocha Ramires, Giovana Lazzaretti Segat e Monica Marino

SENSIBILIZAÇÃO AO LÉXICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO DE PRÁTICA

Resumo: O presente trabalho visa relatar uma prática de ensino, proveniente do planejamento para a disciplina de Estágio de Docência de Língua Espanhola I, oferecida pela licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A prática ocorreu no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS) com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, com alunos em processo de alfabetização. O grupo é composto por 20 alunos que se dividem entre períodos alternados de música e espanhol. Considerando isso, o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira busca sensibilizar os estudantes à língua. Visando explorar o ensino e a aprendizagem de léxico, tanto teoricamente quanto na prática, escolhemos como eixo temático “La salud”, para então trabalhar com o léxico de frutas e de corpo humano, abordando a alimentação saudável. As práticas foram baseadas no enfoque por tarefas e planejadas para que o conteúdo léxico fosse ensinado de maneira lúdica. Por exemplo, considerou-se que eles estavam em processo de alfabetização em língua, sendo assim, evitou-se dar ênfase na palavra escrita. Optou-se por atividades diversificadas para cada aula, como jogos, músicas, tarefas que envolviam pintura, recorte e colagem, ademais da oralidade, tendo em vista que os alunos não permanecem focados em tarefas longas, devido a sua faixa etária. As aulas e os materiais foram todos elaborados pelas estagiárias, com a orientação da professora responsável pelo estágio.



Autoras: Renata Martins da Silva e Mónica Marino Rodriguez

COMPILANDO UM DICIONÁRIO INFANTIL NAS AULAS DE ESPANHOL DO NELE-UFRGS

Resumo: O projeto Dictionarios infantiles ilustrados en la clase de ELE foi criado, em 2017/1, para ser aplicado ao longo do curso de espanhol para crianças do NELE - Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS - para um grupo de até oito alunos de oito anos. As aulas, de 4 horas/aula cada, ocorrem uma vez por semana. Sabendo-se que os dicionários cumprem com a função de consulta de léxico e incentivam a autonomia do aluno no próprio aprendizado, propôs-se aos educandos a criação do seu próprio dicionário ilustrado. Optou-se por fazer a representação do léxico com imagens, visto que crianças partem do representável/concreto para a formação de conceitos. Para tornar o trabalho dinâmico e autônomo, os alunos selecionam as imagens, usando recortes de revistas e desenhos feitos por eles. A montagem passou a fazer parte do projeto na nona aula, momento no qual os alunos já estavam familiarizados com o vocabulário. O trabalho é feito em grupos, que recebem uma folha com a macroestrutura que deve ser representada. Para retomar o vocabulário, são realizadas atividades lúdicas, tais como jogos, leituras ou atividades com canções e contações de histórias que contenham o léxico dicionarizado. A aquisição de léxico é feita através do método comunicativo, trabalhando com destrezas mencionadas no MCER. O produto final será um dicionário de todo o curso, dividido em volumes semestrais, que são entregues a cada aluno no final dos semestres. A elaboração do dicionário faz com que os educandos possam retomar e assimilar o que é estudado ao longo de cada semestre. Todos os alunos participam do projeto como sujeitos do próprio aprendizado e nota-se um intenso envolvimento com o idioma estudado. Ao trabalhar com crianças, toda teoria precisa vir acompanhada de algo concreto e lúdico, que faça sentido para o aluno no momento do aprendizado.



Autor: Dogomar Gonzalez Baldi

CONSTRUCCIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESCUELAS MUNICIPALES DE CACHOEIRINHA QUE PRESENTAN ELEVADA CONFLICTIVIDAD SOCIOFAMILIAR. UN ABORDAJE A PERTIR DE LA LITERATURA COMPARADA

Resumo: El presente trabajo tiene por objetivo divulgar el resultado de la experiencia de la aplicación de los principios y postulados de la Literatura Comparada en la construcción del aprendizaje de la lengua española en dos escuelas municipales de Cachoeirinha, RS. El artículo pretende compartir las metodologías aplicadas en clase que prescinden del uso de la GTN. En efecto, los textos de enseñanza de español existentes en el mercado, en la mayoría de los casos, no contemplan la realidad sociocultural brasilera. Teniendo en vista esta situación, el autor decidió aplicar una sistemática de cuño antropológico-social, con la elaboración de material propio, para alcanzar un saber que haga sentido a la realidad del discente. El referencial teórico aplicado cuenta con las propuestas de Lev Vigotsky, de Edgard Morin, de la Pedagogía profana de Jorge Larrosa, y por fin las teorías y principios de la Literatura Comparada acuñados por Mikhail Bakhtin y Henry H. H. Rimack. Estas visiones se complementan con la óptica y vivencia del propio autor.

Palavras-Chave: Lengua española. Literatura comparada. Escuela municipal. Conflictividad sociofamiliar. Periferia.



Autora: Luise Frantz Veronez

APLICAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO “LITERATURA MARGINAL: ALTERNANDO VOZES” PARA UM COLETIVO FEMINISTA NA PERIFERIA DE PELOTAS/RS

Resumo: Propõe-se relatar a experiência e as considerações resultantes do Projeto de Ensino “Literatura Marginal: Alternando Vozes”, realizado com meninas entre treze e vinte anos participantes do Coletivo Rosas do Gueto, no bairro Guabiroba, zona oeste de Pelotas/RS. Em função do grupo trabalhar questões como feminismo e racismo, foi dado destaque à produção feminina e/ou negra dentro deste meio, buscando apresentar possíveis autoras com as quais elas estabelecessem uma relação de identidade, a qual servisse como incentivo à produção textual. A partir das ideias de Eagleton (2000) sobre muticulturalismo e da problematização em Souza (2004) a respeito do que é literatura, o trabalho compõe-se por seis planos de aula focados em produções independentes: a Literatura Marginal é conduzida desde a Geração Mimeógrafo, passando pelos Cadernos Negros e pela Literatura Periférica dos anos 90 até chegar aos escritores atuais que declamam suas poesias pelas ruas, em saraus ou em campeonatos de “Slam”. Nesta trajetória, são mencionadas algumas das principais autoras, e trabalhados textos nos gêneros poema, música e poesia falada, através de registros em vídeo. Ao repensar e ressignificar o que é a arte literária, com exemplos que apresentam a realidade das periferias, procurou-se diminuir a distância entre as obras literárias e o cotidiano das participantes, criando um espaço em que elas produzissem textos para manifestar suas opiniões, sonhos, desejos e indignações de maneira saudável e artística.



Autoras: Aline Rubiane Arnemann e Ana Rita Bandeira Marchesan

TRABALHO COM O CONTO “PASSEIO NOTURNO”, DE RUBEM FONSECA, POR MEIO DA SEQUÊNCIA BÁSICA: COMPARTILHANDO ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA

Resumo: Este trabalho diz respeito a um relato de experiência sobre uma atividade de Literatura, desenvolvida em uma aula da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, do curso de Letras Português e Literatura à Distância (UAB/UFSM), com os acadêmicos da referida disciplina. O desenvolvimento da atividade surgiu da demanda da turma que, no último semestre do curso, necessita realizar estágio na disciplina de Literatura. Para esses acadêmicos, trabalhar com Literatura representa um desafio. Assim, nós (tutora e professora da disciplina), buscamos subsídios em Cosson (2016) e, diante dos poucos encontros presenciais, optamos por investir no desenvolvimento de uma atividade prática com os acadêmicos, explorando a sequência básica proposta pelo autor em questão, pois entendemos que, em nossas posições, também somos responsáveis por promover o diálogo entre a teoria e a prática. Nesse sentido, selecionamos uma obra literária, no caso, o conto “Passeio noturno” de Rubem Fonseca. Para explorar a etapa referente à “Motivação”, perguntamos aos acadêmicos “Qual é seu hobby?” e pedimos para que escrevessem em uma pequena folha e pusessem em uma caixa. Feito isso, realizamos a leitura dos hobbies e observamos que a maioria se assemelhava. Após, passamos à “Introdução”, na qual apresentamos o título da obra a ser trabalhada, “Passeio noturno” e algumas informações acerca do autor, Rubem Fonseca. Na terceira etapa, “Leitura”, realizamos a leitura, no grande grupo, da obra. Finalizada essa etapa, sem a necessidade de intervenção, os acadêmicos, espontaneamente, expuseram que identificaram o hobby do protagonista e compararam com os seus hobbies, explorados na “Motivação”. Por fim, a quarta etapa, a “Interpretação”, convidamos os acadêmicos a escreverem o “Passeio noturno da versão da vítima”, a qual não foi realizada em aula, diante do estreito tempo. Com o desenvolvimento dessa prática, mostramos possibilidades aos acadêmicos e onde podem buscar subsídios.



Autoras: Raquel Cunha Pospichil e Karina Cordeiro de Freitas

RELATOS DE EXPERIÊNCIA: CONTOS E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo: Este trabalho é um relato de experiência desenvolvido em duas turmas de Jardim - B na Rede Municipal de ensino de Rosário do Sul. Cada turma é composta por quinze estudantes com idades entre cinco e seis anos, sendo as autoras professoras de cada uma destas. A proposta tem como objetivos motivar a prática de leitura através de estratégias diferenciadas que favoreçam a compreensão, participação e estimulem a formação de leitores na Educação Infantil e favorecer a integração entre escola, estudante e família. Assim, foi proposta a “Maleta Viajante”, uma maleta que “viaja” até a casa das crianças composta por um livro Infantil escolhido pela professora juntamente com uma atividade relacionada à história, seja de dobradura, completar o desenho sobre a história, etc. Quando retornam à escola, a criança conta aos colegas a história ouvida em casa mostrando sua produção. A segunda proposta é a “Contaçãõ de histórias a partir de sequências de imagens”, quando as crianças devem criar histórias com personagens e enredos a partir da imagem. Outra atividade realizada em sala de aula, trata-se do “Deleite Estourado”, onde o professor organiza na sala de aula balões coloridos contendo em cada um deles uma página de revista com imagem de paisagem ou lugar, a criança escolhe o balão e o estoura, e, ao descobrir a imagem, deve contar uma história acontecendo naquele lugar. Por fim, destacamos a “História Coletiva” tendo seu início criado pela professora e, em seguida, os alunos deram a continuidade do conto. Para auxiliar nessa construção foi disponibilizado aos estudantes máscaras e fantoches de animais para utilizarem na dramatização. Logo depois, os alunos ilustraram a história e também construíram um desenho/ pintura coletiva. Dessa forma, percebemos que os objetivos propostos foram alcançados e que, ainda conquistamos uma maior desenvoltura, desinibição e melhor narrativa nas produções das crianças.



Autoras: Milena Maso e Cláudia Inês Horn

EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS ATRAVÉS DA EXPLORAÇÃO DE SUCATAS

Resumo: O Projeto de Extensão Veredas da Linguagem vem desenvolvendo suas atividades na Universidade do Vale do Taquari - Univates, desde o ano de 2016. Tem como objetivo promover oportunidades de formação teórico-prática a acadêmicos e diplomados sobre a linguagem e suas múltiplas interfaces. O Projeto é composto por seis eixos distintos, porém articulados entre si através da “linguagem”: Cognition, Tecnologia, Ensino, Ludicidade, Artístico-literário e Corporeidade. Neste trabalho será abordado o Eixo Linguagem e Ludicidade, o qual realiza suas atividades com turmas dos Anos Iniciais de uma Escola Estadual na cidade de Lajeado. O Eixo Linguagem e Ludicidade defende o brincar livre e criativo, que busca no sujeito brincante a sua potência lúdica. Dito de outro modo, o eixo problematiza o brincar escolarizado, institucionalizado e pedagogizado, o qual vem rodeado de disciplina e controle dos tempos e espaços. Diante disso, no primeiro semestre de 2018 foram desenvolvidas com as turmas do 3º ano da escola parceira do projeto oficinas lúdicas baseadas nas obras do artista brasileiro Vick Muniz. Essas oficinas possibilitaram com que os alunos tivessem uma experimentação artística diferenciada, através de livre criação com sucatas: tampas de garrafa pet, rolos, caixas de papelão e outras variedades de materiais que foram utilizados para a confecção das obras de arte de cada turma. Acredita-se que utilização de materiais recicláveis potencializa a criação e a imaginação dos alunos participantes, de modo que estes desafiam-se a pensar novas possibilidades e formas para um material que seria descartado.



Autoras: Juliana Battisti e Caroline Seberino

FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PEQUENO LEITOR: A TAREFA PEDAGÓGICA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PARA O LETRAMENTO

Resumo: O presente trabalho objetiva contribuir com as discussões sobre a formação literária do pequeno leitor, apresentando uma tarefa de contação de história elaborada para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. Além disso, objetivamos refletir, a partir dos pressupostos teóricos de formação do pequeno leitor, sobre como uma tarefa pedagógica pode organizar o evento social de contar histórias. Tendo por base um relato de boas práticas, o trabalho propicia uma reflexão sobre as atividades realizadas, abordando implicações dessa proposta para a prática de sala de aula. Para isso, contextualizamos o programa de distribuição de livros de literatura infantil no âmbito do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e apresentamos nossas diretrizes para o ensino de literatura infantil, baseadas nas obras de Colomer (2003; 2005) e Simões et al. (2012). A proposta foi organizada em tarefas de pré-leitura (exploração do título e da capa; levantamento de conhecimentos prévios e de expectativas), leitura/audição da história e atividades de pós-leitura. O livro escolhido, então, foi *Muito, muito longe*, de John Segal, que narra uma briga entre dois porcos, um cuidador adulto e uma criança que decide ir embora de casa. O diálogo entre eles é rico em expressões faciais, cenas imaginativas, ironia, carinho, o que permite explorações produtivas para o pequeno leitor. Os dados para análise foram gerados considerando o planejamento das atividades e os registros em diário de campo, realizados a partir de observação participante no dia do desenvolvimento da proposta. Acreditamos que a repercussão da atividade de contação de história relaciona-se a aspectos amplos da educação escolar, que incluem alfabetização, oralidade, expressão corporal e socialização, e que consolidam, assim, o compromisso que tem a escola com a formação de leitores de literatura.



Autores: Adriele Sieben, Luciana Lucian Pedó e Róger Sullivan Faleiro

O PEQUENO PRÍNCIPE: COMO CATIVAR LEITORES

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de leitura realizado no Projeto Vida Moinhos, de Lajeado. No ano de 2018, a equipe docente buscou um tema norteador que oportunizasse o desenvolvimento de diferentes abordagens ao longo do ano. Sendo assim, escolheu-se a obra “O Pequeno Príncipe” do escritor Antoine de Saint-Exupéry, em razão da narrativa proporcionar aos seus leitores reflexões importantes para o desenvolvimento do letramento literário, além de formar indivíduos mais críticos e empáticos. Já que a obra escolhida possui grande quantidade de metáforas que não são compreendidas por leitores iniciantes, iniciou-se o projeto promovendo aos alunos a leitura integral da obra com a finalidade de desenvolver a compreensão e interpretação textual. Depois de finalizada leitura, buscou-se abordar os valores e princípios apresentados na narrativa. Sendo assim, confeccionou-se o personagem principal em tecido, uma caixa e um diário. O conjunto era sorteado pelo professor e o ganhador deveria levá-lo a sua casa por dois dias para realizar atividades com o Pequeno Príncipe, com o objetivo de cativá-lo, ou seja, criar laços e, conseqüentemente, agregar a família ao projeto. Terminado o período de visita, o aluno tinha a responsabilidade de escolher um objeto que considerasse importante para si, para colocar dentro da caixa. Ao fim, o diário deveria ser preenchido pela família com um relato sobre a experiência de conviver com o personagem e de conhecer a obra. A trajetória era concluída com uma roda de conversa realizada pelo professor e colegas a fim de socializar a escolha do objeto inserido na caixa, como também, os momentos vivenciados durante a estadia do boneco. Através do projeto, concluiu-se que a ligação entre professor/aluno se torna essencial para o letramento literário, além disso, práticas de leitura se tornam mais relevantes quando conseguem aproximar a família e o âmbito escolar.



Autora: Denise Almeida Silva

VIOLÊNCIA, TV E ALIENAÇÃO EM “A GENTE COMBINAMOS DE NÃO MORRER”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Resumo: Elemento constitutivo da cultura brasileira desde seus primórdios, a violência motiva, hoje, a formação de uma nova vertente temática e estilística em nossas letras que tem focado, dentre outros, ações envolvendo bandidos e a população em situação marginal. É nesse contexto que se desenvolve a história dos momentos finais da vida de um traficante, morador de favela, no conto proposto para análise, “A gente combinamos de não morrer,” de Conceição Evaristo. A narrativa, tripartida entre o protagonista, sua companheira e sua mãe, traz à luz diferentes percepções da violência e reações a ela. Propõe-se a análise da representação da violência no conto, ressaltando-se, ainda, o papel alienante da TV na tentativa de sua evitação. Inicialmente, situa-se a obra dentro da tendência da prosa brutalista, expondo-se, ainda, o conceito que embasa o trabalho, da autoria de Johan Galtung (1990), segundo o qual constitui violência toda a diferença negativa entre o potencial para a realização das necessidades humanas e a condição real, causada seja por dano físico ou psíquico, distribuição desigual de recursos e serviços ou aspectos da cultura que legitimam esses atos. Após a análise da representação da violência, através, sobretudo, da apreciação das metáforas do pó e da fumaça, que sugerem a finitude e fragilidade humana, passa-se a apresentar o entretenimento como estratégia de enfrentamento a essas realidades, contrastando-se a atitude escapista da mãe do protagonista com a evitação do entorpecimento causado pela TV por parte de sua companheira. Reflexões sobre a TV como instrumento de criação de realidade e força de banalização baseiam-se em Pierre Bourdieu (1997) e Muniz Sodré (2006; 1984), e ressaltam a violência exercida através da mídia. Ao focar as diferentes formas de agressão presentes no conto, demonstra-se como, na obra em análise, há uma visão sistêmica do modo como violência gera violência.



Autora: Rita de Cássia Cavalcante

ESQUECIDOS: NÃO SERÃO

Resumo: O presente relato busca compartilhar uma experiência nascida das respostas a diversas leituras realizadas junto aos estudantes do oitavo ano da Escola Experimental. O ano era 2013. Na imprensa e nas redes sociais, registros diários das diversas vozes da sociedade; nas ruas, as de milhares de pessoas em busca de melhores condições denunciavam abuso de poder e injustiças sociais. O estudo dos textos publicizados (registros nas redes sociais, manchetes e notícias de revistas e jornais) foram somados aos textos literários (canção, conto, peça de teatro) que versavam também sobre o tema. Esse foi o território para que minhas alunas e meus alunos escolhessem na imprensa uma história real, de uma pessoa comum, considerando uma opressão que quisessem denunciar. O projeto, intitulado pelo grupo como “Esquecidos: não serão.” voltou-se, então, à produção de cartazes que foram compartilhados em uma parede virtual, o Tumblr. No que se refere à abordagem temática, 10 cartazes eram sobre bullying; 7 denunciavam casos de homofobia; 5 consideraram situações de violência contra a mulher; 4 dos textos trouxeram crimes que tratavam de situações de abuso ou exploração sexual. 10 estudantes produziram cartazes denunciando crimes do Estado; 11 deles abordaram diferentes casos de violência contra a infância; 12 foram os relatos sobre casos de violência urbana. Não serão esquecidos os alunos que abraçaram uma proposta de ensino voltada à formação cidadã, cujo olhar volte-se para o mundo, com empatia. Não serão esquecidos aqueles que se tornaram agentes sociais, porque reconheceram o poder do (seu/nosso) discurso, por acreditarem que a palavra é memória, representação, diálogo, ponte.



Autores: Jean Michel Valandro, Magali Beatriz Baierle, Sabrina Feldmann e Juliana Thiesen Fuchs

MÚLTIPLAS LEITURAS DE MONTEIRO LOBATO: UMA EXPERIÊNCIA NO REINO DAS ÁGUAS CLARAS

Resumo: Levando em consideração o conceito amplo de tecnologia defendido por Kenski (2008), bolsistas, professores e voluntários do eixo Linguagem e Tecnologia do Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, promoveram, com turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Lajeado, a experiência de múltiplas leituras de um capítulo do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Os principais objetivos foram desenvolver competências como a leitura com base na produção de inferências, o trabalho em equipe, o raciocínio lógico e a capacidade de valer-se de diferentes tecnologias para decifrar enigmas. Para tal, foram propostos três diferentes momentos: um inicial, em que se fez a leitura teatralizada da história; outro, que exigiu habilidades como leitura de mapas e QR codes para decifrar elementos importantes na resolução do problema proposto; e o último, que previa a solução de enigmas com base em pistas visando resolver o problema final: encontrar a “pílula” que faria com que Emília, a boneca de pano, falasse. A atividade, que teve duração de três horas com cada turma contemplada, contou com a utilização de diversos recursos tecnológicos desde livros, cartazes, mapas, até tecnologias digitais como celulares e tablets. A metodologia de trabalho apoiou-se nas concepções de leitura defendidas por Kintsch e Rawson (2013), Freire (2005) e Chartier (1998), além do entendimento de jogo educativo proposto por Neves e Santiago (2009). Ao final da ação, promoveu-se uma roda de conversa a fim de refletir sobre os aprendizados construídos, momento em que os alunos participantes ressaltaram os novos modos de leitura aprendidos e a relevância dos desafios propostos para estimular a imaginação e o raciocínio, bem como o gosto pela leitura. Acredita-se que, a partir de experiências de múltiplas leituras como esta, é possível tornar a leitura mais significativa.



Autores: Luis Fernando Loch de Borba e Antonio Marcos Vieira Sanseverino

A LETRA E A VOZ NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Resumo: Motivado por discussões desenvolvidas na disciplina de Educação e Literatura do curso Especialização em Literatura Brasileira, ministrado na UFRGS em 2015, o relato de experiência em questão surgiu como uma proposta de intervenção nas aulas de literatura em uma turma do ensino médio noturno de uma escola pública estadual em Butiá, cidade periférica de Porto Alegre. A proposta de intervenção tornou-se uma sequência didática, que buscou utilizar a teoria estudada na disciplina supracitada (o conceito de letramento literário, proposto por Rildo Cosson e Magda Soares; as orientações propostas nas OCN e as reflexões acerca dos textos de Jacques Rancière e Antonio Candido) para fundamentar uma prática que resgata a autoestima de alunos marginalizados e que mostra na literatura um modo de se inserir ativamente em questões sociais no mundo, tornando-os não apenas meros espectadores do mundo, mas protagonistas de sua própria vida. Utilizando então letras de rap (estilo musical amplamente difundido e apreciado entre os jovens em questão) e aproximando-as da literatura de cordel e de outras formas de expressão lírica, foi possível motivar esses jovens. Atentando para o preconceito, o medo, a fome e a pobreza que aparecem em versos não só de rap, mas da poesia dita “canônica”, foi possível encontrar um engajamento por parte deles. O relato de experiência narra, portanto, a construção, desenvolvimento e conclusão dessa sequência didática com esse grupo de jovens.



Autores: João Ricardo Fagundes dos Santos e Marlete Sandra Diedrich

A INTERSUBJETIVIDADE NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA ESCOLA

Resumo: As aulas de literatura e língua portuguesa, pensadas como um exercício da cidadania, devem propor situações em que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Isso mostra que atividades de leitura e produção textual de diferentes gêneros são fundamentais. Dessa forma, esse artigo busca discutir a constituição dos sujeitos eu e tu no trabalho de leitura e elaboração textual da educação básica, por meio de relatos de práticas docentes. O trabalho parte dos princípios teóricos da teoria enunciativa de Émile Benveniste, centrado, mais especificamente, nos aspectos relacionados à intersubjetividade, que enfatizam a conversão da língua em discurso, onde locutor se apresenta como sujeito (eu), que se direciona a outro sujeito (tu) em uma relação intersubjetiva. É essa relação de intersubjetividade que torna possível a comunicação linguística, pois é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Serão então apresentados relatos de três experiências pedagógicas de leitura e produção textual, realizadas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, em que, primeiramente, os alunos produziram textos dirigindo-se a alguém (personagens fictícios da literatura fantástica), baseadas em diferentes obras e em condição de diálogo, e depois realizaram a leitura dos seus textos aos colegas e professor. Com isso, este trabalho pretende evidenciar a importância da relação intersubjetiva na interação entre professor, alunos e texto, visando ao êxito no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que essa abordagem enunciativa no trabalho com o texto em sala de aula é bastante pertinente, incentivando e conduzindo a um processo de qualificação da leitura e escrita.



Autor: Dogomar Gonzalez Baldi

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA Y CINE: “EL ALMOHADÓN DE PLUMAS” DE HORACIO QUIROGA Y “ALIEN, EL OCTAVO PASAJERO”, LA CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD NO HUMANA. UN ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

Resumo: La presente ponencia tiene por objetivo establecer las posibles relaciones de intertextualidad implícita y los aspectos interdiscursivos o dialógicos de cuño convergente existentes en la construcción del otro no humano, entre literatura y cine, a partir del cuento corto “El almohadón de plumas” del autor uruguayo modernista Horacio Quiroga, del primer cuarto del pasado siglo XX y la producción cinematográfica “Alien, el octavo pasajero” de 1979, dirigida por Ridley Scott. Para tal empresa, el ensayo cuenta con los postulados propuestos y defendidos por el filósofo ruso Mijaíl Bajtín sobre discurso e incorporados a partir de la década de los años setenta a los estudios de la Literatura Comparada, junto con los estudios levantados por Henry H. H. Remack en lo que se refiere a los estudios comparatistas de naturaleza inter y multidisciplinaria que hacen posible la confrontación y el diálogo entre literatura con las ciencias exactas, las ciencias biológicas, las artes, la filosofía y la religión. Estas fundamentaciones serán complementadas, también, con la discusión del mitema bestia, del Realismo Fantástico y la Ciencia Ficción, conjuntamente con la óptica de teóricos y estudiosos oriundos de la antropología, filosofía, historia y literatura como Isaac Asimov, Mircea Eliade, José Luis Fiorin, Joaquín María Aguirre, Oscar Hann, y Mario Vargas Llosa entre otros, y la propia opinión del investigador.

Palabras-claves: Literatura. Cine. Realismo fantástico. Ciencia ficción. Otredad no humana.



Autoras: Vera Haas e Patrícia Carra

DA POESIA E DO JORNALISMO LITERÁRIO À INTERDISCIPLINARIDADE: CONHECIMENTO, TECNOLOGIA E LINGUAGEM EM SALAS DE REDAÇÃO

Resumo: O Jornal de Cultura como Trabalho Interdisciplinar (TI) do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) teve início em atividades conduzidas nas disciplinas de História e de Literatura. A leitura de poemas de Safo de Lesbos tanto para a demonstração da poesia lírica em sua origem a fim de tratar de aspectos relativos à teoria literária quanto para o estudo da sociedade grega clássica foi o primeiro passo nesse sentido. Simultaneamente, a apresentação de textos de Eliane Brum preparou os estudantes para a leitura literária, retomando trabalhos realizados em História e Português, relativos à notícia e à reportagem. Desses diálogos surgiu o Jornal de Cultura, ao qual aderiram os professores de Sociologia, Geografia, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Biologia, Química e Matemática. O Projeto procura utilizar diferentes formas de linguagem para aplicar e construir conceitos de várias áreas do conhecimento, a fim de compreender processos por meio dos quais esses saberes interagem e constituem matéria da vida vivida. Trabalha com competências que possibilitem entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe; ler e interpretar; reconhecer recursos expressivos das linguagens artística, cultural e científica; emitir juízos críticos sobre manifestações culturais; usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica; entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação. O método de trabalho teve como suporte a criação de salas de redação compostas pelo corpo discente e o cumprimento de etapas que foram da formação da pauta ao boneco do Jornal e à exposição da versão definitiva na Feira de Artes e Cultura do CMPA.



Autoras: Renata Toigo e Márcia Cavalcante

FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS

Resumo: As bibliotecas comunitárias são espaços alternativos de incentivo à leitura e entrelaçam diferentes saberes da educação, da cultura e da sociedade. Esses pequenos espaços se desenrolam em locais onde a leitura, não é, a princípio, algo comum, locais onde as pessoas vivem sob uma conjuntura de vulnerabilidade econômica, onde a vida é difícil e as pessoas são, com uma certa frequência, vítimas de algum modo de exclusão. Nesse contexto, a perspectiva da leitura é vista como direito humano, de todos, e não apenas das camadas mais privilegiadas. A importância da biblioteca comunitária como espaço que garante o direito do acesso ao livro e à leitura é a base para o trabalho de formação de leitores e de participação nas políticas públicas. Para isso, não basta termos somente o espaço físico, precisamos da presença de um mediador que dê vida ao espaço, que estabeleça a ponte entre o livro e o leitor, que crie elos fortes constituídos em torno da leitura, que permita a liberdade no espaço como uma segunda casa. As bibliotecas comunitárias, Chocolatão e Arquipélago, gestadas pelo Centro de Integração de Redes - Cirandar, situadas em periferias do município de Porto Alegre, regiões afetadas por desequilíbrio social, migrações forçadas, mas também muitos saberes culturais e populares, são exemplos de espaços acolhedores e bonitos em que se desenvolvem experiências de leitura compartilhada, onde mediador e leitor constituem fortes vínculos e a leitura da literatura é potencial na reconstrução desses sujeitos. Dessa maneira, este relato de experiência pretende socializar, compartilhar práticas de formação de leitores desenvolvidas em espaços alternativos de leitura, nas bibliotecas comunitárias Chocolatão e Arquipélago.



Autoras: Raquel Vian Rodrigues, Bruna Scheeren e Silvane Isse

METADES: NARRATIVAS DE MULHERES APENADAS

Resumo: O projeto de extensão Veredas da Linguagem, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, através do eixo Linguagem e Corporeidade, tem realizado ações de práticas corporais e artísticas em uma instituição prisional feminina desde agosto de 2017. Seguindo essas ações, este resumo tem como objetivo relatar sobre uma das ações realizadas com as mulheres do presídio, em que exploramos o poema Metades de Oswald Montenegro e, a partir disso, gerou-se uma roda de conversa e compartilhamento de experiências entre as presidiárias e os voluntários do projeto. Reunidas no refeitório do presídio, as apenadas foram convidadas a participar da roda de leitura do poema. Após a leitura, convidamos a falarem de suas outras metades: aquela que ainda não conhecíamos. Inicialmente a proposta era que cada uma delas falasse sobre as suas metades de forma livre e espontânea, para que, depois, pudéssemos fazer uma dinâmica de encerramento do encontro, porém fomos surpreendidas com os efeitos e reações que a obra literária causou nelas e claro, em nós. Filhos, família, trabalho, vida no crime, futuro e sonhos foram os assuntos mais comentados. Relatos emocionantes e necessários para que pudéssemos conhecer cada uma delas de uma forma diferente e mais profunda. Cada apenada traça uma vereda diferente as quais gostaríamos de compartilhar. Com isto, concluímos que através da literatura é possível gerar reflexões sobre a vida e suas possibilidades de transformação.



Autores: Diego Grando e Melissa Kuhn Fornari

TRABALHANDO COM IMAGENS POÉTICAS EM SALA DE AULA: RELATO DE UMA ATIVIDADE LÚDICA

Resumo: Em 2015, criamos o curso “Texto poético: leitura e prática”, junto ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, e produzimos material didático inédito envolvendo leitura de poesia e atividades de criação, no contexto específico de estudantes em processo de aprendizado de português como língua estrangeira. Algumas atividades e/ou sequências didáticas desenvolvidas, porém, mostraram-se potencialmente úteis para o trabalho com outros públicos, de crianças em idade escolar a estudantes de graduação e pós-graduação. Dentro desse quadro, apresentaremos uma sequência didática sobre imagem poética envolvendo verbetes de um dicionário escrito por crianças e o poema “Literatura comparada”, do poeta paulista Marcelo Montenegro, fazendo considerações didático-pedagógicas sobre sua aplicação em diferentes contextos.



Autoras: Flávia Alexandra Radeucker Duarte e Cláudia Inês Horn

LUDICIDADE E OFICINAS DE ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Resumo: Este trabalho visa apresentar os objetivos e as ações do Eixo Linguagem e Ludicidade, integrante do Projeto de Extensão “Veredas da Linguagem”, existente na Univates desde 2016. O referido eixo tem o intuito de promover a formação teórico-prática dos ministrantes e voluntários envolvidos no Projeto numa perspectiva lúdica, possibilitando reflexões contemporâneas sobre o brincar. Em 2018, o eixo desenvolveu oficinas lúdicas na escola parceira, através de oficinas artísticas para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo isso em vista, a metodologia deste eixo visa reuniões quinzenais para discussões teóricas e planejamento de situações lúdicas, para posterior realização das oficinas na escola. Nestas reuniões discutem-se novas metodologias, ideias de oficinas criadas pelos integrantes do eixo, leituras em grupo de textos relacionados ao tema, buscando apresentar propostas com intencionalidade aos estudantes envolvidos. Para tal, a realização das oficinas do primeiro semestre visou o trabalho em grupo para criação livre de arte com crianças de 7 a 8 anos do colégio E.E.E.F. Otília Correa de Lima, nas quais foram levadas como exemplo imagens das obras de Vik Muniz, artista brasileiro que cria suas obras com materiais reciclados e descartáveis. Destaca-se a integração do Laboratório de Ensino Brinquedoteca da Univates, que disponibilizou os materiais reciclados, contribuindo de fato com as oficinas do Eixo Linguagem e Ludicidade, pois partilha do mesmo ideal de difundir e fortalecer o aprendizado e ensino através de experiências lúdicas. Ao discutir sobre as oficinas realizadas com os estudantes, observou-se que o interesse do grupo pela atividade fazia-os participar efetivamente da proposta, pois mostraram-se envolvidos em elaborar suas obras em grupo, em que discutiam sobre suas ideias e elaboração e o trabalho em equipe, proposta que potencializa a ludicidade e a criação.

Palavras-chave: Oficina de arte. Prática pedagógica. Linguagem e Ludicidade.



Autor: Luís Roberto de Souza Júnior

O OFICINA LITERÁRIA E O PODER TRANSFORMADOR DA LITERATURA

Resumo: A apresentação consiste no relato da minha experiência de ministrar uma oficina literária para participantes de grupos terapêuticos em saúde mental do SUS, no Hospital Conceição, em Porto Alegre (RS). A oficina, idealizada pelo psiquiatra Luiz Ziegelmann - que acompanhou todo o processo -, durou dez meses, em 2013, com encontros semanais. De início, os 10 participantes receberam estímulos, elaborados com base na metodologia de Escrita Criativa, para que, escrevendo suas narrativas de vida, conseguissem ressignificar traumas e sofrimentos. Nesse caso, a escrita representou uma força contra as angústias do vazio, da incompletude, da rejeição, da dúvida, do medo, do desespero, da raiva e da tristeza. Com o tempo, e após algumas palestras sobre gêneros literários, passaram a também produzir ficção. Os resultados foram surpreendentes. Enquanto Luiz Ziegelmann me dizia que estávamos gerando potência clínica, com resultados práticos na vida dos pacientes, eu lhe informava que muitos dos textos valiam como literatura. A partir dessa constatação, houve uma seleção dos textos resultantes, que foram então retrabalhados pelo grupo e reunidos no volume *Contos sem tarja preta*, com histórias tanto de ficção quanto da vida real. Segundo Tzvetan Todorov, toda arte é um conhecimento do mundo, um conhecimento do outro (exercício da alteridade), um conhecimento de nós mesmos (seres humanos); assim a literatura pode ser definida como palavras que nos ajudam a viver melhor. Foi o que aconteceu. De forma lúdica e poética, a oficina possibilitou aos participantes outro olhar sobre si mesmos e a vida.



Autores: Milena Eduarda de Carvalho, Cristina Isabel da Silva Pressler, Luiza Decker, Róger Sullivan Faleiro e Rosiene Almeida Souza Haetinger

POESIA DELIVERY

Resumo: Este trabalho originou-se de uma prática desenvolvida na disciplina de Literatura Brasileira III, pertencente à grade curricular do curso de Letras. Desafiados a criar uma intervenção poética durante o semestre, os autores buscaram uma estratégia que abordasse as leituras de poemas realizadas na disciplina supracitada, assim como oportunizar outros estudantes a terem contato com o referido gênero literário. Sendo assim, criou-se o evento “Poesia Delivery”, realizado no dia 12 de junho, no prédio de conveniência da Univates. A estratégia tinha como objetivos incentivar a leitura através da distribuição de poemas no Dia dos namorados, data em que as pessoas estão mais sensíveis e predispostas a expressarem seus sentimentos. A fim de alcançar esses objetivos, criou-se um espaço ornamentado com corações e outras imagens alusivas à data, incluindo um cesto com poesias dos autores Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, entre outros. Durante o evento os participantes puderam escolher uma poesia para ser entregue (de forma anônima ou não) pelos organizadores a algum pretendente ou a amigos. Além disso, tinham a opção de escolher alguma obra para ler e levar consigo. Durante a intervenção, foram entregues alguns poemas, já outros, que estavam dispostos em uma mesa, foram levados por participantes/leitores. No decorrer do evento percebeu-se que os participantes após lerem os poemas se sentiam mais alegres e dispostas a interagir com os autores, outros contavam a sua história de relacionamento para que tivessem ajuda em encontrar uma poesia que se encaixasse em sua história. Apesar de algumas pessoas não terem demonstrado interesse, através do evento, pode-se notar que a poesia alenta muitos corações, e traz muita alegria e momentos de reflexão.



Autoras: Ivani Miriam Birck e Flávia Zanatta

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA APRIMORAR O USO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL

Resumo: Tendo em vista a importância dos nexos de sequenciação - especificamente as conjunções coordenativas e subordinativas - para a coesão textual e a dificuldade de muitos estudantes quanto ao seu emprego no texto dissertativo-argumentativo, procedeu-se à realização de um estudo que buscou averiguar se atividades que desafiem os estudantes a pensar e organizar suas ideias de forma clara, para um melhor entendimento do que querem transmitir, contribuem para que eles se sintam mais confiantes quanto ao emprego dos nexos de sequenciação e compreendam sua importância para que o texto seja dotado de coesão e coerência. A pesquisa foi realizada com estudantes de 3º ano de ensino médio de uma escola pública do Vale do Taquari entre março e junho de 2018. Embora o tempo de duração desse estudo não tenha sido muito longo, os resultados obtidos mostram que houve uma significativa melhora nas produções textuais dos estudantes tanto no que se refere ao emprego adequado dos nexos quanto na variedade dos mesmos e uma presença maior e mais qualificada da subordinação. Pode-se afirmar, portanto, que se valer de atividades desse tipo, em vez de simplesmente levar os alunos a classificarem orações coordenadas ou subordinadas adverbiais, desafia-os a organizar seu pensamento para a construção de novos períodos que farão parte de uma produção textual, a qual, conseqüentemente, apresentará elementos que contribuem para a coesão e coerência, e o mais importante, fará com que esses estudantes tenham propriedade para empregar com precisão os nexos e construir períodos coesos e coerentes.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Produção textual. Coesão sequencial. Nexos de sequenciação.

TRABALHOS COMPLETOS

ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA





ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE: NOÇÕES TEÓRICAS PARA UMA PESQUISA ENVOLVENDO A SITUACIONALIDADE NO DEBATE PÚBLICO REGRADO¹

Monize Pereira Albiero²

Vaima Regina Alves Motta³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante o primeiro semestre de 2018, a disciplina Linguagem e Interação abordou os principais preceitos teóricos que fundamentam as pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, em Estudos Linguísticos, da linha cujo nome é o mesmo, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A autora deste artigo desenvolve sua pesquisa, de mestrado, no Ensino Básico, com apoio na metodologia da pesquisa-ação. No âmbito da sala de aula, investiga o critério de textualidade, respaldado pela Linguística do Texto (LT), denominado situacionalidade. O gênero oral argumentativo debate público regrado é o instrumento que, por meio de oficinas – realizadas, na disciplina de Língua Portuguesa, com alunos do Ensino Médio –, oportuniza tal investigação.

O presente artigo objetiva apresentar os pontos de junção da teoria, adotada pela linha de pesquisa Linguagem e Interação e estudada na disciplina de mesmo nome, com a dissertação da autora, ou seja, revelar como escopos teóricos podem subsidiar um trabalho de pesquisa, em nível de Pós-Graduação, que envolve a sala de aula.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Fiorin (2015) e Koch e Elias (2016) apoiam as discussões sobre a argumentação. Bakhtin (2000) e Bakhtin e Volochínov (2009) pautam a abordagem dialógica da linguagem. Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (1985) fundamentam os apontamentos sobre a situacionalidade. Kerbrat-Orecchioni (2006), Elias (2018) e Costa (2014) respaldam a oralidade e o debate público regrado. Vygotsky (1991), com sua teoria sociointeracionista, corrobora para a realização da pesquisa em sala de aula.

Com este trabalho, espera-se mostrar que a teoria exposta pode possibilitar uma pesquisa em sala de aula, estabelecendo um vínculo entre Pós-Graduação e Ensino Básico. Em razão disso, cabe enfatizar que o foco está na apresentação e discussão dessa teoria e sua relação com a pesquisa da autora, não na metodologia, sistematização de oficinas, geração de dados ou resultados.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e desenvolvido, no primeiro semestre de 2018, para a disciplina Linguagem e Interação, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

2 Autora deste trabalho. Mestranda em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem e Interação, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: monizealbiero@hotmail.com.

3 Orientadora deste trabalho. Professora Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da UFSM. E-mail: vaimamotta@gmail.com.



A ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Neste tópico, a argumentação será discutida a partir da concepção bakhtiniana, pelo viés de uma linguagem cuja natureza é dialógica. O intuito é promover uma compreensão sobre noções importantes a respeito do discurso argumentativo e seu processo de construção, uma vez que argumentar é uma ação discursiva que faz parte do cotidiano humano, isto é, das relações sociais do homem enquanto sujeito racional e crítico.

Nesse sentido, destaca-se que a linguagem é o lugar da interação verbal, que representa a língua, em seu processo evolutivo, de forma dialógica. Tal representação dialógica pressupõe a enunciação de dois indivíduos (enunciador e enunciatário) por meio de enunciados (orais e escritos) concretos – não psíquicos individuais –, que se organizam coletiva e socialmente tendo em vista os interesses comunicativos de determinados grupos sociais. Bakhtin e Volochínov explicam melhor essa questão ao afirmarem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 126)

Sob esse viés, tal realidade – interacional – fundamental da língua necessita de uma interação – dialógica – que ocorre por meio de uma enunciação, a qual se utiliza da palavra, compreendida, aqui, de acordo com Bakhtin e Volochínov (2009), como um signo ideológico, para refletir, materialmente, determinada realidade social. Logo, o homem, para se constituir como tal, necessita da linguagem, pois, ao interagir, produzirá enunciados repletos de signos.

A palavra, enquanto signo, representará um discurso ideológico que será apresentado por meio dos gêneros discursivos. Esses são tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2000) que se adequam ao contexto da interação, permitindo o bom funcionamento da língua, por meio da linguagem, ou seja, os textos utilizados nas mais diversas esferas sociais.

No que tange à argumentação, compartilhando desse pensamento bakhtiniano, Koch e Elias (2016, p. 23) asseveram: “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus querer e saberes, então, *argumentar é humano*”. Para Fiorin (2015), seja para defender, seja para refutar ou, até mesmo, para apoiar determinado ponto de vista, o enunciador, em seus enunciados, apresentará discursos ideológicos, por meio da palavra, que argumentarão, de maneira responsiva, sobre outros discursos.

A argumentação possibilita, além de uma discussão com teor ideológico, alcançar a aceitação de que o posicionamento apresentado é mais verossímil, não necessariamente uma verdade absoluta, em determinado contexto interacional. Para tanto, o ato de argumentar passa por um processo que considera a construção do discurso enunciado. Referente a isso, é relevante destacar que:

Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. Portanto, às vezes é distinção apreciada ser uma pessoa com que outros discutem. O racionalismo e o humanismo dos últimos séculos fazem parecer estranha a idéia de que



seja uma qualidade ser alguém com cuja opinião outros se preocupem, mas, em muitas sociedades, não se dirige a palavra a qualquer um, como não se duelava com qualquer um. Cumpre observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma “palavra do Evangelho”, ele não dispõe dessa autoridade que faz com o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18)

Consequentemente, como Fiorin (2015) comenta, argumentar é elaborar um discurso cujo principal objetivo é persuadir. De acordo com Koch e Elias (2016, p. 24), a argumentação é uma “combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva”.

Quanto ao enunciador e ao enunciatário⁴, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 28), são fatores cruciais na construção da argumentação, visto que o enunciador tem a obrigação de adaptar seu discurso ao raciocínio do enunciatário, pois “o fundo e a forma de certos argumentos, apropriados a certas circunstâncias, podem parecer ridículos noutras”. O discurso argumentativo, desse modo, procura dominar o que é passível de aceitação do público ao qual quer convencer, fornecendo razões para que o enunciatário aceite o que está sendo defendido.

Além disso, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), estabelece-se um acordo entre enunciador e enunciatário, ou seja, um ponto de partida para a argumentação, que define sobre o que versará a enunciação, tendo em vista o que pode ser presumidamente aceito pelo enunciatário, todavia, essa adesão, inicialmente esperada, pode ser recusada. Isso reforça, ao enunciador, sua obrigação de adaptar, de forma persuasiva, o seu discurso para alcançar a aceitação do enunciatário. Percebe-se, então, que a argumentação necessita de estratégias que facilitem a negociação entre o enunciador e o enunciatário.

Esse viés estratégico da argumentação pode ser considerado pela perspectiva da situacionalidade, critério de textualidade da LT, que pode, por meio de suas doze estratégias, contribuir para a transformação do enunciado em um discurso argumentativo relevante aos interlocutores. Em razão disso, o tópico seguinte apresentará a situacionalidade e sua relação com a oralidade.

O CRITÉRIO SITUACIONALIDADE E A ORALIDADE

Situacionalidade é o critério de textualidade, da LT, abordagem teórica proposta por Beaugrande e Dressler (1981), que se dedica à produção estratégica e à recepção de um texto, pois considera como ele poderá ser mais facilmente recebido e aceito. A situação comunicativa, a qual envolve produtor, receptor e contexto interacional, determinará a forma como o texto será produzido e encaminhado, por meio de estratégias, ao seu objetivo final, o que tornará possível uma negociação entre os envolvidos. Koch

⁴ Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) mencionam como orador e auditório.



(1985), revisando os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), aponta doze estratégias. A seguir, as seis primeiras:

Estratégia 1 – Para iniciar um discurso, convém usar um controle da situação;

Estratégia 2 – Se o controle de outrem não estiver de acordo com a nossa própria opinião, não se deve aceitá-lo. Pode-se, então: a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle;

Estratégia 3 – Para encetar a escalada do quadro de planos, convém valorizar o objeto pedido ou a ação que se está sendo solicitado a executar;

Estratégia 4 – No caso de um controle não ser aceito, deve-se substituí-lo por outra versão menos mediatizada [...];

Estratégia 5 – É conveniente projetar os próprios desejos e objetivos nos demais participantes, desde que não haja evidência em contrário;

Estratégia 6 – Quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópico envolvidos; [...] (KOCH, 1985, p. 24-25)

A primeira estratégia aborda uma das ações discursivas propostas por Beaugrande e Dressler (1981), o controle da situação, que pode se referir à ausência de uma mediação, ou seja, a falta de uma continuidade na interação, assim como ao rebaixamento literal da situação comunicativa e à resolução da discussão. Já as demais estratégias pressupõem a outra ação discursiva, também apresentada pelos teóricos supracitados, denominada direcionamento da situação, a qual se refere ao processo de negociação até a resolução da discussão, isto é, a obtenção do controle da situação.

A partir da segunda ação discursiva – direcionamento da situação – instaura-se uma interação cujo objetivo é persuadir à recepção e à aceitação do ponto de vista apresentado. Com isso, espera-se obter a primeira ação discursiva – controle da situação – que, conseqüentemente, resultará no encerramento do discurso. Esse discurso, por sua vez, utilizará da argumentação em suas estratégias, uma vez que uma de suas finalidades é persuadir determinado receptor, em um contexto interacional específico. Na sequência, outras possibilidades para dar continuidade ao direcionamento da situação comunicativa:

Estratégia 7 – Havendo possibilidade de um controle direcionado para um plano ser desacreditado, não se deve apresentá-lo, mas também não comprometer-se com o oposto;

Estratégia 8 – Se houver risco de um controle ser desacreditado, convém não apresentá-lo diretamente, mas indagar dos outros participantes as razões pelas quais ele não seria plausível;

Estratégia 9 – Quando se deseja obter objetos ou favores de outros, convém rejeitar seus pedidos, invocações ou informações até que a escalada do plano atinja o estágio de barganha [...];

Estratégia 10 – Para evitar a renúncia aos próprios objetivos ou a escalada extrema do parceiro, pode-se mostrar indecisão nas próprias recusas [...];

Estratégia 11 – Para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos, para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos; [...] (KOCH, 1985, p. 25-26)

Tais estratégias revelam tentativas de recuperação ou manutenção do controle. O produtor deseja que o seu receptor aceite o ponto de vista que está debatendo e, para isso, utiliza, por exemplo,



na estratégia 11, do argumento de autoridade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), ao informar ou invocar opiniões de terceiros. Além disso, em caso de nenhuma das estratégias citadas resultar na adesão esperada, o produtor poderá evidenciar o tempo e os recursos que serão necessários, na situação comunicativa, para que se chegue a uma resolução favorável, persuadindo o receptor à cooperação e, então, ao encerramento da discussão. Essa é a última estratégia proposta por Beaugrande e Dressler (1981): “Estratégia 12 – Para encorajar a cooperação, é aconselhável depreciar o dispêndio do tempo e de recursos que os outros terão de empregar para favorecer nossos objetivos” (KOCH, 1985, p. 26).

Dessa maneira, pensando no que foi discutido no tópico anterior, o enunciador/produtor, com base no acordo estabelecido na interação, utilizará as melhores estratégias, dentre as propostas por Beaugrande e Dressler (1981), para direcionar, de modo persuasivo, o enunciatário/receptor e, assim, obter o controle da situação. A situacionalidade, portanto, é um critério estratégico que tem estreita relação com a argumentação, pois suas estratégias, ao oportunizarem uma negociação, revelam um papel importante na construção de um discurso cujo propósito é persuadir.

Importa salientar que, para negociar, manter ou retomar o controle, é necessária uma continuidade, uma troca de papéis, o que é mais perceptível na modalidade oral da língua, em que os interlocutores⁵ ora são enunciador/produtor/locutor ora são enunciatário/receptor/interlocutor. Em vista disso, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8) define a comunicação oral face a face como uma “experiência linguística por excelência na qual pelo menos dois falantes se exprimem cada qual em seu turno e exercem uns sobre os outros uma rede de influências múltiplas – falar é trocar e mudar na troca”.

Conforme Elias (2018) destaca, no texto escrito, o produtor pode acabar perdendo totalmente o controle sobre seu texto, a partir do momento em que ele é posto em circulação. Quando o texto escrito interage com diferentes receptores, estes podem não compartilhar da mesma perspectiva do produtor e, – ao contrário do que acontece no texto oral, que possibilita uma “troca organizada de turnos” (ELIAS, 2018, p. 19) – ele, na maioria das situações, não tem como retomar o controle para defender o seu posicionamento.

Por conseguinte, o discurso, que é enunciado por meio da modalidade oral da língua, ocorre concomitante ao seu processo de construção, ou seja, é elaborado no decorrer da interação e da troca comunicativa entre os interlocutores. Ele é planejado e negociado no momento presente, por meio do que é verbalizado oralmente. A sua produção envolve todos os participantes (interlocutores) da situação comunicativa, que se preocupam em produzir e negociar enunciados coerentes ao seu propósito de fala.

Dessa forma, o texto oral, por meio da troca de turnos, permite que os participantes gerenciem a situação comunicativa, em conversações espontâneas, ou sejam orientados por um moderador, em contextos mais formais de interação, o que demonstra o porquê de ser a escolha mais adequada para verificar as estratégias argumentativas de situacionalidade. O próximo tópico versará sobre o que já foi discutido, reforçando como a teoria, a respeito da argumentação, que é essencialmente dialógica,

⁵ Locutor e interlocutor, tendo em vista a dualidade e a troca simultânea presentes no texto oral.



relaciona-se ao critério situacionalidade e à oralidade, por meio do gênero debate público regrado na sala de aula, tendo em mente um viés sociointeracionista.

O DEBATE PÚBLICO REGRADO E O SOCIOINTERACIONISMO

Até o presente momento, discutiu-se que a argumentação é um discurso, essencialmente dialógico. Por essa razão, ocorre por meio da interação entre dois sujeitos – enunciador e enunciatário –, os quais utilizam da linguagem para elaborar enunciados (orais e escritos) repletos de signos ideológicos, cujo principal propósito é persuadir.

Nesse discurso argumentativo, o enunciador pode construir sua argumentação com base em um raciocínio lógico, mas, precisa, também, levar em consideração uma adequação à aceitação do enunciatário. Há um acordo, entre enunciador e enunciatário, que determina o que será discutido, no entanto, esse acordo, na maioria das vezes, precisa ser negociado e renegociado durante a situação comunicativa.

O critério de textualidade situacionalidade apresenta doze estratégias, propostas por Beaugrande e Dressler (1981) e citadas, neste artigo, por Koch (1985), que abordam duas ações discursivas: a) controle da situação; e b) direcionamento da situação. A primeira se refere ao controle que o enunciador pretende obter ou manter, no decorrer da interação, e a segunda se refere ao direcionamento que oportuniza, ao enunciador, tentar negociar o controle. Essa segunda é a ação que encaminha e adequa o texto, por meio de várias estratégias, como a utilização do argumento de autoridade, para a compreensão e a adesão do enunciatário.

Como uma negociação pressupõe uma troca entre enunciador e enunciatário, percebeu-se que a situacionalidade é um critério que pode contribuir muito para a construção da argumentação, em especial, na modalidade oral da língua. A oralidade, por sua vez, pensada a partir do viés dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), pode ser empregada por meio de gêneros mais informais, como a conversa espontânea, ou gêneros mais formais, como o debate público regrado, que, além de ser oral, é um gênero do campo argumentativo.

Para Costa (2014), o gênero debate público regrado é um debate que possui regras, como um moderador para assegurar a ordem, não permitindo dispersões desnecessárias entre os debatedores e o público. Esse moderador, pensando no contexto da sala de aula, poderia ser o professor⁶, que orientaria o processo de ensino e aprendizagem do gênero sistematizado.

Nesse contexto, o trabalho do professor/pesquisador seria respaldado pela teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1991), que fundamenta o desenvolvimento do saber, a partir da interação com o outro, ou seja, por meio da mediação do outro e da consideração da influência que aspectos sociais, culturais e históricos possuem no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a habilidade argumentativa do aluno⁷ seria aprimorada, por meio da oralidade e da situacionalidade, na sala de aula, posto que o professor/

6 No contexto da pesquisa-ação – metodologia utilizada pela autora –, poderia ser, também, o pesquisador.

7 Participante de pesquisa, que atua, de forma colaborativa, na pesquisa-ação.



pesquisador poderia promover o acesso a uma forma de argumentação que exige, do aluno/participante de pesquisa, uma construção argumentativa, que envolve a necessidade de utilizar estratégias argumentativas, como as propostas por Beaugrande e Dressler (1981), para atingir à adesão dos seus colegas.

Desse modo, considerando tudo que foi discutido neste artigo e sabendo que a situacionalidade apresenta uma série de estratégias que podem auxiliar na construção do discurso argumentativo, evidencia-se a possibilidade de unir um dos critérios de textualidade da LT – o investigado pela autora em sua pesquisa de mestrado – a um trabalho em sala de aula. Esse trabalho, com a argumentação e a oralidade, deve ser, cada vez mais, potencializado, sendo o gênero debate público regrado apenas um exemplo de como a teoria pode se aproximar da pesquisa, em um contexto como o do Ensino Básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se apresentar, no primeiro tópico, da fundamentação teórica, a partir da teoria estudada na disciplina Linguagem e Interação, que a argumentação é intrínseca do ser humano e ocorre por meio de uma interação dialógica, a qual deve considerar alguns elementos. Em vista disso, deu-se maior ênfase para o enunciador, o enunciatário e a negociação que há entre eles, revelando, assim, o caráter estratégico do discurso argumentativo.

Na sequência, no segundo tópico, abordou-se a noção de situacionalidade, um critério de textualidade, da Linguística do Texto, que possibilita um trabalho com a argumentação por meio de uma interação contínua, que pressupõe a troca de papéis entre enunciador e enunciatário e a utilização das ações discursivas controle e direcionamento da situação, a partir das doze estratégias apresentadas por Koch (1985). Essa abordagem promoveu não só a relação da situacionalidade com a argumentação e a oralidade, mas também com a teoria estudada, na Pós-Graduação, e a pesquisa desenvolvida, na sala de aula, pela autora.

No último tópico, o gênero debate público regrado foi apresentado como instrumento que pode possibilitar essa relação, entre a teoria discutida e a pesquisa da autora, uma vez que é um gênero oral argumentativo que pode ser sistematizado a partir das doze estratégias de situacionalidade, envolvendo as ações discursivas controle e direcionamento da situação. Por fim, o sociointeracionismo respaldou, de forma breve e teórica, como esse gênero pode ser mediado em sala de aula.

Portanto, com este artigo, a investigação da autora, por meio do critério de textualidade denominado situacionalidade, revelou-se, além de pertinente – visto que promove uma pesquisa, vinculada à Pós-Graduação, em sala de aula –, coerente ao escopo teórico da linha na qual se insere, uma vez que a teoria, discutida neste trabalho, mostrou-se muito próxima do que é explorado, pela autora, em sua pesquisa de mestrado.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London/ New York: Longman, 1981.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2018.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. V. “A situacionalidade como elemento de textualidade”. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre: PUCRS, 1985.
- _____.; Elias, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA

Danielle Baretta¹
Patricia de Andrade Neves²
Caroline Bernardes Borges³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo estabelecer uma conexão entre estudos acadêmicos e práticas da sala de aula, considerando diretrizes curriculares centradas no desenvolvimento de competências e habilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) preconiza a formação de valores e de atitudes que desenvolvam a cidadania e, ao mesmo tempo, o domínio de competências e de habilidades que preparem o educando para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Na mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem que a escola deve promover a ampliação dos conhecimentos prévios do educando, tornando-o capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e de produzir textos eficazes em variadas situações comunicativas. Com efeito, o desenvolvimento da compreensão leitora emerge como fator central e essencial nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, nesse texto, procura-se apresentar brevemente pressupostos teóricos referentes à compreensão e ao processamento da leitura, relacionando teoria e prática por meio da descrição de atividades didáticas elaboradas para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: compreensão leitora, atividades de leitura, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) preconiza a formação de valores e de atitudes que desenvolvam a cidadania e, ao mesmo tempo, o domínio de competências e de habilidades que preparem o educando para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Na mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem que a escola deve promover a ampliação dos conhecimentos prévios do educando, tornando-o capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente.

Com efeito, o desenvolvimento da compreensão leitora emerge como fator central e essencial nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, nesse texto, procura-se apresentar brevemente pressupostos teóricos referentes à compreensão e ao processamento da leitura, relacionando teoria e prática por meio da descrição de atividades didáticas elaboradas para o Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que leve o aluno a ativar os conhecimentos que já possui, relacionando-os aos dados apresentados para, assim, compreender os sentidos de textos de gêneros variados.

1 Doutoranda em Linguística no PPGL da PUCRS. Bolsista CAPES. Professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Porto Alegre. E-mail: daniellebaretta@hotmail.com

2 Doutoranda em Linguística no PPGL da PUCRS. Bolsista CNPq. E-mail: andradeneves.patricia@gmail.com

3 Doutoranda em Linguística no PPGL da PUCRS. Bolsista CNPq. E-mail: carolineh_borges@hotmail.com



1. COMPREENSÃO E PROCESSAMENTO DA LEITURA

A leitura, na abordagem cognitiva, é entendida como um processo cognitivo de apropriação de conteúdos por meio do processamento das informações realizado pelo leitor durante a leitura. Esse processamento pode acontecer de forma ascendente (*bottom-up*) ou descendente (*top-down*) (KATO, 2007).

O processamento *bottom-up* constitui-se numa leitura vagarosa e minuciosa, na qual o leitor parte das unidades menores para as maiores. Nesse tipo de processamento, todas as pistas visuais são utilizadas para, a partir do reconhecimento de palavras, frases, orações compor um todo até chegar à compreensão.

No processamento *top-down*, por sua vez, o leitor parte do seu conhecimento prévio, seja ele linguístico ou extralinguístico, para atribuir sentido ao texto, realizando antecipações sobre a leitura. Nesse tipo de processamento, o leitor utiliza as pistas visuais somente para testar suas hipóteses e reduzir incertezas.

Segundo Goodman (1991), o processamento da leitura sofre a influência de diferentes fatores, tais como: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo, condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. São esses fatores que determinam o processo de leitura, ascendente ou descendente.

Esses dois tipos de processamentos, contudo, não são excludentes, mas complementares, uma vez que, como afirma Leffa (1996), a leitura implica correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto, gerando novos conhecimentos. Dessa concepção, provém um terceiro tipo de processamento: o interativo, que combina características dos outros dois modelos. No processamento interativo, o foco não está nem no leitor, nem no texto, mas na interação entre os conhecimentos já possuídos pelo leitor e os dados apresentados pelo texto.

Esse processamento da leitura se dá por meio de estratégias de leitura. Essas estratégias referem-se aos passos dados pelo leitor na construção do sentido do texto (KATO, 2007, LEFFA, 1996, SOLÉ, 1998). Dependendo do nível de consciência do leitor, as estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas.

As estratégias cognitivas são inconscientes, caracterizam-se por um processo automático, apoiado nos conhecimentos das regras gramaticais e do vocabulário, ou seja, são ações que o leitor realiza para atingir um objetivo de leitura sem estar ciente delas. São exemplos de estratégias cognitivas pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto é, *a priori*, coerente, a de que determinadas ordenações são impossíveis e a de que a escrita, em nossa cultura, ocorre da esquerda para a direita (CASTRO e PEREIRA, 2004).

As estratégias metacognitivas referem-se a atividades intencionais e reflexivas no processo de compreensão do texto, são ações que o leitor realiza de forma consciente, podendo explicá-las. Segundo Kato (2007), o uso dessas estratégias caracteriza o leitor maduro, pois contempla o automonitoramento das atividades que levam à compreensão. Atividades como a definição e controle do objetivo de



leitura, a identificação das partes mais importantes do texto, entre outras são exemplos de estratégias metacognitivas (CASTRO e PEREIRA, 2004).

Estudos sobre as estratégias de leitura apresentam e caracterizam diferentes tipos de estratégias que são ativadas no processo de leitura. Entre elas, podemos destacar as elencadas a seguir.

O *scanning* caracteriza-se pela ação de percorrer o texto com olhos na busca por uma informação específica. A inferência é uma dedução realizada pelo leitor baseada em pistas linguísticas e em elementos contextuais. A predição, estratégia que encontra suporte na inferência, consiste na antecipação de conteúdos do texto com bases em pistas linguísticas e no conhecimento prévio do leitor. O automonitoramento, a autoavaliação e a autocorreção são estratégias geralmente associadas. Ao realizar a leitura, o leitor monitora os procedimentos que utiliza para chegar à compreensão, avaliando-os e corrigindo-os, caso detecte algum equívoco no processo.

As estratégias de leitura, conforme afirma Solé (1998), desempenham um papel muito importante nos processos envolvidos na compreensão leitora, pois auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, abandonar ou alterar hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo que está lendo.

Sendo assim, Kleiman (1993), considerando o contexto escolar, menciona que as tentativas de ensino de leitura somente serão válidas quando as atividades realizadas não privilegiarem a leitura do professor e sim o ensino de estratégias de leitura. Desse modo, os alunos serão capazes de manejar os diferentes elementos constitutivos do texto e as diferentes estratégias que levam à compreensão textual.

2. DA TEORIA À PRÁTICA: ATIVIDADES DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste tópico, será apresentada uma proposta de atividade de leitura para alunos do Ensino Fundamental com foco no desenvolvimento de estratégias de leitura.

Atividade Chico Bento e a lara

Leia a história em quadrinhos abaixo, em que o Chico Bento, personagem da Turma da Mônica, encontra a lara. Em seguida, responda às questões.

1. O que o Chico Bento foi fazer na lagoa onde estava a lara? O que você observou para responder a essa pergunta?

Para responder a essa questão, o aluno deverá realizar uma **inferência**, relacionando informações apresentadas no texto como, por exemplo, o fato de Chico Bento estar com uma vara de pescar, ao seu conhecimento prévio sobre o contexto de uma pescaria e sobre as características do personagem. Com isso, será capaz de concluir que Chico Bento pretendia pescar no lago onde encontrou a lara.

Ao explicar o que observou para responder à pergunta, o aluno é levado a refletir sobre seu processo de compreensão. Esse tipo de pergunta favorece o ensino da compreensão, pois permite que o aluno tome consciência dos elementos envolvidos nesse processo.



2. Por que Chico Bento preocupou-se quando viu a lara?

Essa questão solicita que o aluno percorra o texto com os olhos, buscando uma informação específica. Essa estratégia, denominada **scanning**, é uma das mais usadas em sala de aula, onde as atividades de leitura, muitas vezes, limitam-se a pedir que os alunos copiem informações do texto. Embora esse tipo de atividade não seja suficiente para desenvolver a compreensão leitora, é uma estratégia muito útil no processamento da leitura, uma vez que informações específicas relacionadas a eventos, personagens, lugares etc. servem de suporte para outras estratégias como a inferência e a predição. É por isso que, ao pedir que os alunos encontrem informações específicas no texto, o professor deve observar que informações são mais relevantes para a construção dos sentidos e, por meio das perguntas elaboradas, direcionar o olhar do aluno para elas. Nesse caso, a informação é relevante, pois ajudará a entender as atitudes posteriores do personagem que resultaram no humor do texto.

3. A lara estava tentando atrair o Chico Bento? O que você observou para responder a essa pergunta?

Nessa pergunta, o aluno é, novamente, estimulado a fazer uma inferência. Para tanto, precisa reconstruir o percurso trilhado pelo autor, reconhecendo as pistas não verbais deixadas por ele no texto como, por exemplo, a expressão de surpresa da lara ao ser interpelada por Chico Bento. A pergunta apresentada busca, portanto, orientar o aluno a observar esses elementos e como eles são utilizados na construção do sentido do texto. Além disso, o aluno é, mais uma vez, instigado a verbalizar seu raciocínio, de modo a tomar consciência de seu processo de leitura.

4. Na HQ que você leu estão faltando os últimos quadrinhos. O que você acha que vai acontecer com o Chico Bento?

A quarta questão explora a utilização da estratégia de **predição**. Essa estratégia encontra amparo na inferência, pois, assim como esta, é realizada com base em pistas linguísticas presentes no texto e no conhecimento prévio do leitor. A diferença reside no fato de que enquanto na inferência o leitor deduz uma informação que não está explícita, na predição ele faz antecipações, adivinhações sobre conteúdos do texto que ainda não foram apresentados, formulando hipóteses que podem ou não serem confirmadas no decorrer da leitura (PEREIRA, 2009).

Castro e Pereira (2004) destacam que o uso dessa estratégia torna menos trabalhoso o processamento da leitura, pois, antecipar aspectos do texto, permite que as relações entre as sequências sejam estabelecidas sem demandar muitas retomadas. Quanto mais experiente for e mais conhecimentos tiver o leitor, mais uso fará da estratégia de predição. Em função disso, as autoras comentam que é importante que a escola crie situações propícias para o uso dessa estratégia com certa regularidade.



5. Leia, agora, a HQ completa. Sua hipótese se confirmou? O que aconteceu?

A quinta questão leva os alunos a verificarem a validade de suas hipóteses ao analisar os elementos que contribuem para a quebra de expectativa do leitor e que conferem humor ao texto. A predição é considerada uma estratégia abrangente, pois se realiza em conjunto com outras, já que se supõe que quem formula uma hipótese sobre um texto tentará verificar sua validade. Sendo assim, a questão, ao solicitar que o leitor reflita sobre a predição realizada anteriormente, desenvolve o uso da estratégia de **automonitoramento**, pois estimula o aluno a acompanhar seu processo de leitura de forma atenta, monitorando os procedimentos utilizados para a formulação de hipóteses. Esse monitoramento encaminha o leitor para o uso da estratégia de **autoavaliação**, que consiste em avaliar as hipóteses formuladas durante a leitura, no que se refere à sua adequação e eficácia (PEREIRA, 2009).

Segundo Castro e Pereira (2004), o que diferencia o leitor proficiente do leitor não proficiente é justamente a capacidade de, frente a um problema de compreensão, avaliar seu percurso de leitura e direcionar sua atenção para o ponto possível gerador da falha de compreensão. Desse modo, é importante que as atividades de leitura estimulem não só a realização de inferências e predições, como também a capacidade de monitoramento e reflexão sobre a própria compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das dificuldades de compreensão evidenciadas por alunos da Educação Básica, procurou-se, neste artigo, apresentar uma proposta para trabalhar a leitura com foco no desenvolvimento de estratégias de leitura.

Com isso, pretendeu-se oferecer aos professores uma sugestão de trabalho que ajude o aluno a reconhecer as marcas linguísticas do texto e a ativar os conhecimentos que já possui, relacionando-os aos dados apresentados para, assim, compreender os sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases**, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 18 de agosto de 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CASTRO, J. S. e PEREIRA, V. W. Leitor e texto: a preditibilidade faz a interação. **Calidoscópio**. São Leopoldo: Unisinos, v. 2, n. 1, 2004.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, n. 4, p. 9 – 43, 1991.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



NEOLOGISMOS DE ORIGEM ESTRANGEIRA: O CASO DOS ANGLICISMOS

Kleber Eckert¹

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a síntese dos resultados alcançados no projeto de pesquisa intitulado “Observatório de Neologismos da Língua Portuguesa”, desenvolvido no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, no que se refere à presença de estrangeirismos em textos escritos em língua portuguesa. Portanto, o presente trabalho apresenta uma parte dos resultados alcançados no projeto anteriormente citado, quais sejam, os neologismos em forma de estrangeirismos.

Os objetivos do projeto foram: compreender o conceito de neologismo em suas diferentes acepções; identificar a formação de neologismos da língua portuguesa a partir de um corpus previamente delimitado; classificar os neologismos nos dois principais subtipos: os de forma e os de sentido; identificar, nos neologismos, a presença de estrangeirismos; e identificar, nos neologismos, os processos de formação de palavras.

Para alcançar os objetivos propostos, um percurso metodológico foi percorrido. Definiu-se o corpus de extração, isto é, os textos que serviram de base para o levantamento dos neologismos, formado pelos textos dos colunistas da Revista *Época* on-line Jairo Bouer, Marcio Atalla e Bruno Astuto, cujos temas são Saúde, Educação Física e Celebidades, respectivamente, publicados entre janeiro de 2016 e julho de 2017. Desse corpus, foram selecionados 60 candidatos a neologismos, dos quais 30 foram efetivamente classificados como unidades neológicas e, desses 30, 18 foram classificados como estrangeirismos.

Quanto à organização deste texto, na primeira parte apresenta-se a questão do léxico estar em permanente mudança, seja pelo desuso de palavras – os arcaísmos, seja pelo surgimento de novas – os neologismos. Nessa perspectiva, explicita-se o conceito de estrangeirismo, bem como se analisa a intensa presença de anglicismos na língua portuguesa e o porquê do fenômeno. Nessa primeira parte, explica-se, ainda, como os estrangeirismos podem ser integrados à língua de uma comunidade, a tal ponto de nem mais serem sentidos como palavras alienígenas pelos seus falantes

A segunda parte do trabalho está dedicada à apresentação dos estrangeirismos selecionados no corpus de extração em seu contexto de ocorrência. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais pontos destacados na análise dos dados e abre-se a possibilidade para estudos futuros.

¹ Doutor em Letras e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *campus* Bento Gonçalves.



1 OS ESTUDOS NEOLÓGICOS: A PRESENÇA DOS ESTRANGEIRISMOS

As pesquisas que abordam os neologismos numa língua situam-se, teoricamente, no campo dos Estudos do Léxico ou da Lexicologia. Logo, à Lexicologia cabe o estudo científico do vocabulário, e o léxico de uma língua é compreendido por Correia e Almeida (2012, p. 11) “como o conjunto de todas as palavras que dela fazem parte”.

Para Alves (2002, p. 5), o acervo lexical da língua portuguesa, assim como acontece com todas as línguas vivas, renova-se o tempo todo: “enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes” (ALVES, 2002, p. 05). Conceção semelhante é apresentada por Correia e Almeida (2012, p. 16), ao afirmarem que o léxico costuma ser, assim como o são os demais elementos de uma língua, afetado por mudanças linguísticas, as quais se manifestam em dos níveis: os arcaísmos e os neologismos. Aqueles referem-se a palavras que caem em desuso numa determinada comunidade linguística, e estes referem-se a palavras novas que vão surgindo nessa mesma comunidade.

De acordo com Correia e Almeida (2012, p. 33), os léxicos das línguas se valem, principalmente, de três mecanismos para a incorporação de novas palavras: “a construção de palavras, recorrendo a regras da própria língua; a atribuição de novos significados a palavras já existentes; a importação de palavras de outras línguas” (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 33).

Conforme Alves (2002, p. 05) “um neologismo pode ser formado por mecanismos oriundos da própria língua, os processos autóctones, ou por itens léxicos provenientes de outros sistemas linguísticos”, os chamados estrangeirismos. A mesma visão é apresentada por Carvalho (1987, p. 26-26), segundo a qual as novas palavras são construídas utilizando-se diversos tipos de elementos presentes na língua: os prefixos, os sufixos, a redução, a composição, as siglas, a derivação imprópria e os empréstimos de outras línguas.

Alves (2002, p. 72) reforça que o léxico de uma língua não se limita à ampliação de seu acervo a partir de, apenas, processos vernáculos. Ele se amplia também pelo contato dos falantes com outras comunidades linguísticas, através do qual surgem os chamados estrangeirismos. Esse processo é percebido por Monteiro (2002, p. 197) como altamente disciplinado e o fenômeno possibilita o enriquecimento da língua sem que se causem danos relevantes. O processo pode ocorrer, segundo o autor, “de forma direta, pelo contato das línguas, ou de forma indireta, através dos meios de comunicação” (MONTEIRO, 2002, p. 197).

Garcez e Zilles (2001, p. 15) explicam que o estrangeirismo “é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. Eles acrescentam que se trata de um fenômeno bastante comum entre comunidades linguísticas e nomeiam o processo como empréstimo de outra língua. Por fim, esclarecem que a noção de estrangeirismo “confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que origina o empréstimo” (GARCEZ; ZILLES, 2001, p. 15).

Garcez e Zilles (2001, p. 16) afirmam que os valores que os falantes de português conferem aos falantes de inglês, por exemplo, podem ser de dois tipos. Por um lado, admiram o dinamismo progressista,



o consumo, a comodidade, o avanço tecnológico; e, por outro, desejam combater valores como o conservadorismo retrógrado, a grosseria, a artificialidade insensível e o poder nocivo. Todos esses valores podem ser associados, por analogia, também à língua inglesa.

Alves (2002, p. 06) recupera, na história de evolução da língua portuguesa, as heranças lexicais que provieram de outros sistemas linguísticos, seja por empréstimos decorrentes da proximidade das comunidades de fala portuguesas com outros povos, seja por empréstimos culturais, que ocorreram a partir de relações sociais entre os falantes de português e os de outras línguas. Ainda nesse ínterim, a autora ressalta a influência da língua francesa sobre o léxico da língua portuguesa, sobretudo desde o século XVIII até a metade do século XX. Atualmente, é “da língua inglesa que o português tem recebido empréstimos, particularmente abundantes dos domínios técnico e científico” (ALVES, 2002, p. 06).

Carvalho (1987, p. 58) explica que, embora atualmente a língua inglesa forneça a maioria dos estrangeirismos presentes no português, “a França já foi a grande influência em nossa vida cultural. Hoje continua esta influência em termos de moda e alta sociedade: godê, privê, taieur, grife, evasê (...)”. Ademais, quando o assunto é culinária “manda o italiano, além de nos brindar com a popular despedida *chau*, e sua variante *chauzinho*, bem brasileira” (CARVALHO, 1987, p. 58, grifos da autora). A pesquisadora cita ainda exemplos do espanhol, do árabe e do japonês, todos em menor proporção.

Numa abordagem semelhante, Monteiro (2002, p. 197) esclarece que a origem dos estrangeirismos não ocorre por acaso, uma vez que eles sempre advêm de uma língua de prestígio, seja ele político ou cultural. Nessa perspectiva, o autor recupera, na história linguística ocidental, alguns exemplos que ilustram seu ponto de vista. Os povos bárbaros, depois de invadirem o império romano, adotaram muitos termos latinos. Pelo prestígio internacional, muitas palavras do francês foram absorvidas pelo português. “Hoje, (...) a principal língua fonte de empréstimos é o inglês, em virtude naturalmente do poder econômico exercido pelo capitalismo americano sobre outros países (MONTEIRO, 2002, p. 198).

Correia e Almeida (2012, p. 68-69) argumentam que, de todos os processos disponíveis para a inovação lexical, o que mais ‘fere os ouvidos’ é a importação de palavras de outras línguas. Em primeiro lugar, por serem produzidas em sistemas linguísticos diferentes dos da língua portuguesa, essas palavras “apresentam características formais que, além de as tornarem opacas, são violadoras do sistema linguístico importador” (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 68). Um segundo argumento tem a ver com a descaracterização do idioma receptor, pois, se essa importação começar a acontecer em massa, pode ocorrer inclusive a substituição de palavras vernáculas.

Por outro lado, é impossível evitar a importação de palavras, até porque vivemos num mundo globalizado e, em virtude dos meios de comunicação estamos em “contato direto com comunidades falantes de outras línguas” (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 69). Um ponto de vista semelhante tem Alves (2002) sobre a importância dos meios de comunicação social sobre a divulgação dos estrangeirismos:

Na linguagem publicitária de jornais e revistas, estrangeirismos são frequentemente citados em propagandas referentes a produtos importados (...). Em anúncios que apresentam artigos não-técnicos, o estrangeirismo pode ser motivado por uma razão apelativa, característica do estilo publicitário (ALVES, 2002, p. 75).



Além disso, Alves (2002, p. 73) acredita que o estrangeirismo tem uma penetração no idioma principalmente em alguns vocabulários técnicos, como os esportes, a economia e a informática. E se uma palavra estrangeira for utilizada com muita frequência da língua portuguesa, pode acontecer que logo esse estrangeirismo passe a ser considerado “parte componente do acervo lexical português” (ALVES, 2002, p. 79). O exemplo citado pela autora é ‘jeans’ que, de tão empregado na atualidade, parece estar plenamente adaptado ao uso no português.

Quanto à classe gramatical dos neologismos havidos por empréstimo de outras línguas, Alves (2002, p. 80) afirma que “da mesma maneira que em outros sistemas linguísticos (...), distribuem-se sobretudo entre a classe substantival e, mais raramente, entre adjetivos e verbos”. A pesquisadora lembra que “numa primeira etapa, o elemento estrangeiro empregado em outro sistema linguístico é sentido como externo ao vernáculo dessa língua. É então denominado estrangeirismo, ou seja, ainda não faz parte do acervo lexical do idioma” (ALVES, 2002, p. 72).

Bagno (2001, p. 78-79) explicita que cada época do desenvolvimento da humanidade teve a sua língua franca. E que, atualmente, qualquer pessoa, seja um cientista ou um internauta, que deseje ter seus trabalhos conhecidos e reconhecidos mundialmente, terá que se comunicar em inglês. Portanto, compreende-se por que o inglês é a língua que mais gera estrangeirismos nas demais línguas, e no português não seria diferente.

Nessa linha, segundo Correia e Almeida (2012, p. 69), “dado o predomínio da língua inglesa como língua de comunicação internacional (científica, técnica, política), pelo predomínio geoestratégico de países de fala anglo-saxônica, a maioria das demais línguas são importadoras de palavras da língua inglesa”. A mesma percepção é apresentada por Carvalho (1987), para quem “os atuais empréstimos resultam de uma adaptação à concepção da sociedade e modo de vida americano pela imprensa, literatura, turismo, indústria, comércio e cinema, enfim pela pressão econômica e cultural do imperialismo norte-americano” (CARVALHO, 1987, p 56-57).

Ademais, a influência da língua inglesa “no vocabulário de todos os povos se dá através da exportação dos bens de consumo, da expansão das multinacionais, das músicas, dos modismos e dos enlatados da TV” (CARVALHO, 1987, p. 57). É preciso acrescentar a essa lista, hodiernamente, a força da tecnologia de informação, das redes sociais e das questões de saúde e atividade física.

As considerações de Monteiro (2002, p. 198) acerca da presença de anglicismos na língua portuguesa não difere da perspectiva adotada por outros teóricos da área. Para o autor, “cada vez mais se empregam no Brasil termos de procedência inglesa, mesmo quando existem substitutos vernáculos. Em geral, são vocábulos ligados à ciência e tecnologia, ao comércio e meios de produção industrial” (MONTEIRO, 2002, p. 198).

Numa perspectiva semelhante, Garcez e Zilles (2001, p. 22-23) destacam as principais áreas que, atualmente, mais inserem anglicismos na língua portuguesa. São elas: a tecnologia da informação e a pesquisa avançada, o universo de consumo e dos negócios, a máquina capitalista e globalizante, a mídia e a indústria de entretenimento. Os autores ressaltam que um processo parecido, guardadas as devidas



proporções, ocorreu no início do século XX com os galicismos, cuja maioria incorporou-se ao português sem maiores problemas e, na atualidade, muitos deles nem mesmo são sentidos como alienígenas.

Para Garcez e Zilles (2001, p. 18), não é fácil apontar, claramente, o status de um estrangeirismo, uma vez que palavras que hoje se consideram plenamente pertencentes ao português já foram, em algum momento, exemplos de palavras estrangeiras. Os autores citam palavras como *sutiã*, *garçom*, *esporte* e *clube* para exemplificar a sua argumentação.

O mesmo argumento é apresentado por Bagno (2001, p. 80), para quem

uma quantidade enorme de termos que hoje soam perfeitamente naturais para um falante de português de qualquer extrato (sic) social foram, num primeiro momento, termos importados que, com o processo lento e gradual de aportuguesamento, se incorporaram de pleno direito no nosso vocabulário mais comum e trivial (BAGNO, 2001, p. 80).

Garcez e Zilles (2001, p. 18) ainda questionam se se devem considerar estrangeirismos palavras originadas do latim – como *status* – importadas quando o português já estava consolidado enquanto língua. Também citam palavras do árabe, acrescentadas ao português após séculos de dominação da Península Ibérica. Por fim, concluem que aquilo “que hoje é parte legítima da língua, mas já não foi ontem, já indica que não é simples dizer o que é português puro, nem é simples dizer como algo deixa de ser um estrangeirismo e passa a ser parte da língua da comunidade” (GARCEZ; ZILLES, 2001, p. 19).

Carvalho (1987, p. 55) explica que a “palavra estrangeira, ao ser incorporada à língua, é um neologismo por adoção, por empréstimo”. E complementa que essa palavra só passa a ser sentida como parte da língua receptora quando se integra bem a essa língua. Pode acontecer, como consequência, que o estrangeirismo nem mais seja percebido como tal.

A autora explica que a adoção linguística de uma palavra estrangeira passa por diversas fases até ela ser identificada como uma palavra pertencente à língua que a acolheu.

Na primeira fase de aceitação, o termo é definido como peregrino, tomando como exemplo *cartoon*. Só será empréstimo posteriormente, quando adotado verdadeiramente pela integração na forma da língua e pelo uso corrente entre os falantes. Passa a não ser notado então como um termo estrangeiro: *cartum*. Se o termo importado permanece na grafia original, mesmo sendo muito usado, será um xenismo (CARVALHO, 198, p. 55-56, grifos da autora).

Por fim, para aqueles que se preocupam com a descaracterização da língua portuguesa, Bagno (2001, p. 74) lembra que essas palavras em nada alteram as estruturas da língua, ou seja, a sua gramática. Por isso, ao contrário do que julgam os conservadores, os estrangeirismos não são capazes de destruir uma língua.

2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Dos 30 neologismos inicialmente selecionados, 18 foram classificados como estrangeirismos, divididos em duas classes gramaticais: substantivos e adjetivos. A seguir, apresentam-se esses estrangeirismos em seu contexto de ocorrência.



- (1) “Você fez uma tatuagem no dedo recentemente, um coração... é a sua primeira *tatoo*? Tatuagem sempre tem um significado” (Bruno Astuto).
- (2) “O clima será informal, com direito a *finger food*, acarajé e decoração com detalhes em folhas de bananeira” (Bruno Astuto).
- (3) “Luiza, a personagem de Camila Queiroz em *Pega Pega*, vai ganhar uma festa *black tie* logo no terceiro capítulo da novela (Bruno Astuto).
- (4) “*Sould out*, o evento para 230 convidados também servirá para divulgar os projetos apoiados pela fundação” (Bruno Astuto).
- (5) “Some-se a isso um investimento pesado na reformulação da imagem da marca (a última campanha só teve modelos negros), nas contas da marca nas redes sociais e em seu *e-commerce*” (Bruno Astuto).
- (6) “Apesar de serem de Chicago, o ex-presidente e a ex-primeira-dama decidiram fixar residência na capital americana porque uma das filhas do casal, Sasha, faz o *high school* em uma escola de lá” (Bruno Astuto).
- (7) “Foram quase 200 milhões de plays, entre downloads e *streaming*. O evento foi transmitido ao vivo” (Bruno Astuto).
- (8) “Para ficar no campo dos filmes, aposto que, se um dos atores famosos de Hollywood (também na Califórnia) tirasse uma embalagem de camisinha do bolso e simulasse a colocação antes do momento íntimo com a protagonista de algum dos filmes *blockbusters*, o efeito protetor na população seria bem maior” (Jairo Bouer).
- (9) “Os sucos *detox* funcionam?” (Márcio Atalla).
- (10) “Como não virar escravo dos braceletes *Fitness*” (Márcio Atalla).
- (11) “Posso usar algum suplemento de carboidrato e *whey protein*?” (Márcio Atalla).
- (12) “Já tentamos várias dietas e ele conseguiu perder uns 10 quilos com *shakes*” (Márcio Atalla).
- (13) “Aparelhos chamados pedômetros, aplicativos de *smartphone* e relógios ajudam a calcular os passos e as calorias gastas” (Márcio Atalla).
- (14) “Posso treinar com uma assessoria de corrida, fazendo preparação física com exercícios funcionais e de *crossfit*?” (Márcio Atalla).
- (15) “Gostaria de saber os benefícios e os riscos de praticar remo a seco, em aparelhos como *Waterrower*” (Márcio Atalla).

No corpus analisado, também surgiram três neologismos formados a partir de siglas oriundas também da língua inglesa, processo nomeado por Monteiro (2002) como *acrossemia*. A primeira delas é a sigla de *Human Chorionic Gonadotrophin* – *HCG* – que em português é gonadotrofina coriônica humana, que é uma glicoproteína hormonal, produzida pela placenta durante a gestação.



- (16) “Estou terminando uma dieta *HCG*. Que tipo de alimentação é ideal para ter saúde e manter o peso?” (Marcio Atalla).

A segunda sigla é *Hiit*, advinda da expressão *High-intensity interval trainig* e pode ser traduzida como Treino Intervalado de Alta Intensidade. É usada para definir um tipo de treino físico, como pode ser visto no exemplo:

- (17) “Não gosto de academia. Para me exercitar, prefiro dançar, mas tenho vergonha de fazer aulas. Estou seguindo aulas de *aero Hiit* pela internet. Posso fazer todos os dias ou há alguma restrição?” (Marcio Atalla).

A última sigla identificada no corpus é *TRX*, que provém de *Total-body Resistance Exercise* ou Exercício de Resistência do Corpo Inteiro. É o nome dado também ao aparelho usado para a execução de treino em suspensão, que é uma espécie de fita com a qual se desenvolvem os exercícios físicos.

- (18) “Continue fazendo suas aulas de aeróbica em casa e procure outros estilos de aulas, como a ginástica localizada, funcional, *TRX*, exercícios com elásticos” (Marcio Atalla).

Acerca dos neologismos formados por siglas, Alves (2002, p. 56) acredita que sua formação dá-se por economia discursiva, já que “o sintagma é reduzido de modo a tornar-se mais simples e mais eficaz no processo de comunicação”. A presença de siglas formadas em língua inglesa não ocorre por acaso, já que “o inglês é a grande fonte contemporânea de empréstimos ao português e às demais línguas” (GARCEZ; ZILLES, 2001, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os estrangeirismos extraídos dos textos publicados pelos colunistas da Revista Época on-line foi possível chegar a algumas conclusões. Em primeiro lugar, percebe-se uma predominância absoluta de anglicismos, o que está de acordo com a tendência atual de entrada de estrangeirismos na língua portuguesa. No presente caso, nos textos das três áreas escolhidas – Saúde, Educação Física e Celebridades – em todas elas houve a presença sistemática de unidades neológicas oriundas do inglês.

Em segundo lugar, embora fossem encontrados anglicismos em todos os textos analisados, houve uma presença mais sistemática dos artigos sobre Celebridades e sobre Educação Física, 7 e 10, respectivamente, e apenas 1 registro nos textos da área da Saúde. Esses dados estão de acordo com o defendido por Possenti (2001, p. 165), ao afirmar que “as línguas apenas acompanham a invasão de homens (exércitos), negócios, produtos, costumes”. E quanto às questões de Educação Física e Celebridades, não poderia ser diferente.

Destaca-se o fato de os anglicismos estarem reduzidos a substantivos e adjetivos. Essas classes gramaticais comprovam que os estrangeirismos não modificam uma língua, apenas influenciam, de alguma maneira, o léxico. A estrutura sintática mantém-se inalterada, uma vez que substantivos e adjetivos ocupam certos espaços nessa estrutura sem, no entanto, conseguirem modificá-la. Evidencia-



se, ainda, a formação de siglas a partir de expressões em inglês, tais como HCG, Hiit e TRX, todas elas provenientes de textos da área da Educação Física.

Finalmente, acredita-se que o objetivo da pesquisa tenha sido plenamente alcançado, uma vez que foi possível identificar os neologismos, analisar os estrangeirismos e perceber que todos eles são provenientes da língua inglesa. Talvez esta pesquisa abra caminho para outras a serem feitas, talvez até mesmo alguma exploração no campo do léxico especializado ou da terminologia. Ademais, os resultados alcançados poderão, ainda, ser utilizados em aulas de língua portuguesa na Educação Básica, e até mesmo na formação e aperfeiçoamento de professores de língua e literatura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo** – criação lexical. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BAGNO, Marcos. Cassandra, Fênix e outros mitos. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- CARVALHO, Nelly. **O que é neologismo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.
- GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos – desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- POSSENTI, Sírio. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos: guerra em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- Revista Época on-line. Disponível em: <https://epoca.globo.com/> Acesso em: 18 de dez. de 2017.



PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA APRIMORAR O USO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL

Ivani Miriam Birck¹

Flávia Zanatta²

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar propostas de atividades para trabalhar com os nexos de sequenciação – especificamente as conjunções coordenativas e subordinativas – visando ao aprimoramento de seu uso por parte dos estudantes de Ensino Médio, sobretudo nas produções textuais de tipo dissertativo-argumentativo. Considera-se que se valer de atividades que desafiem os estudantes a pensar e organizar suas ideias de forma clara, para um melhor entendimento do que querem transmitir, desafia-os a organizar seu pensamento para a construção de novos períodos que farão parte de uma produção textual, a qual, conseqüentemente, apresentará elementos que contribuem para a coesão e coerência, e o mais importante, fará com que esses estudantes tenham propriedade para empregar com precisão os nexos e construir períodos coesos e coerentes.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Produção textual. Coesão sequencial. Nexos de sequenciação.

INTRODUÇÃO

A produção textual vem se apresentando como uma das atividades que mais evidenciam o baixo domínio de linguagem do estudante brasileiro³. Não há dúvidas de que o processo de elaboração de um texto é bastante complexo e que, para construí-lo, é preciso lançar mão de estratégias cognitivas que nem sempre os estudantes dominam. Mas a dificuldade em gerar uma boa produção textual também está no parco domínio dos mecanismos linguísticos que conferem ao texto textualidade, dentre os quais se destaca a coesão.

Koch (1989) aponta que há duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial. É devido à coesão sequencial que o texto progride, sendo os conectores interfrásticos responsáveis pelo tipo de encadeamento a que se tem denominado conexão ou junção. Tais conectores são conjunções, advérbios e outras palavras que mantêm entre as orações ou enunciados relações de significado.

- 1 Graduada em Letras Português-Inglês e acadêmica do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. ivani.birck@universo.univates.br
- 2 Orientadora. Docente do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates. flavia.zanatta@universo.univates.br
- 3 De forma mais empírica, isso é atestado por professores que, frequentemente, se queixam das produções escritas dos alunos (respostas dissertativas, redações, trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação), destacando tanto problemas gramaticais (ortografia, acentuação, pontuação) quanto organizacionais (estruturação do parágrafo e do texto, articulação e encadeamento das ideias). De forma mais analítica, os resultados da redação no ENEM, por exemplo, podem atestar as lacunas em relação às habilidades de uso da língua materna. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2017, apenas 53 das 4,72 milhões de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) corrigidas tiraram nota mil. Esse número atesta um padrão de queda que vem ocorrendo nas últimas edições da prova. No ano de 2016, foram 77 notas máximas obtidas na prova; em 2015, 104; e em 2014, 250.



Esses mecanismos são tão importantes na constituição do texto, que o ENEM cobra como uma das competências a ser dominada pelos estudantes “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (MEC, 2017, p. 22). Essa ênfase dada pelo ENEM ao domínio dos mecanismos linguísticos que conferem coesão ao texto já representa uma justificativa para se discutir a abordagem deles que é feita ao longo da Educação Básica. Mas para além dessa cobrança no ENEM, a experiência de sala de aula como professora de língua portuguesa mostra que é preciso repensar a forma como se promove o aprimoramento da habilidade de escrita.

Após duas décadas de trabalho com alunos de ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa e com base na análise da produção textual desses estudantes no que se refere à construção de um texto que apresente clareza e também no que se refere àquilo que se entende como coesão e coerência, observa-se a dificuldade de muitos quanto ao emprego dos nexos, mais especificamente os de sequenciação⁴, e isso é um empecilho à escrita de um texto, posto que é devido à coesão sequencial que ele progride. Some-se a essa funcionalidade o fato de os nexos de coesão serem fundamentais para a materialização da coerência que, segundo Koch (2001), diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Frente a esse cenário, um questionamento emerge: por que os estudantes do ensino médio apresentam dificuldades para empregar satisfatoriamente os nexos de coesão sequencial? Alguns fatores podem ser apontados, mas dentre eles destaca-se o estudo desses mecanismos sob uma perspectiva classificatória e de memorização.

Embora haja autores que apresentem um trabalho diferenciado com o emprego dos nexos, como, por exemplo, Guedes (2003), não é incomum encontrar atividades que somente visem à sua classificação mecânica em frases e à memorização de seu sentido. Enunciados do tipo “Classifique as orações destacadas nos períodos” são bem frequentes⁵. Isso quer dizer que o estudo dos nexos não promove uma análise das inúmeras questões que envolvem seu emprego. Portanto, atividades que demandem a memorização ou que simplesmente foquem na classificação pouco colaboram quando do emprego dos sequenciadores. Já atividades que desafiem o estudante a pensar, a criar períodos com os nexos de sequenciação, variando a coordenação e a subordinação, fazem com que ele perceba a importância dos nexos para a expressão mais clara do seu pensamento. Além disso, percebe toda a construção necessária que acontece junto à organização das orações, como tempo/modo verbal ou outras adaptações dentro da oração ou do período a fim de dar clareza ao que pretende transmitir, conseqüentemente deixando seu texto coeso e coerente.

Diante desse panorama relativo ao trabalho com os nexos de sequenciação, considera-se que há a necessidade de uma intervenção para um trabalho que possibilite aos estudantes aprimorar o uso desses recursos linguísticos. Por isso, partiu-se da pergunta “Que tipo de atividade tem potencial para que os estudantes de ensino médio aprimorem o uso dos nexos de coesão sequencial na elaboração

4 Quando se menciona neste trabalho nexos de sequenciação, a referência é às conjunções coordenativas e subordinativas.

5 Nesse sentido, é preciso que o professor seja crítico quanto à escolha do livro didático e de atividades dele decorrentes.



de seus textos?” para definir o objetivo deste trabalho, qual seja: apresentar propostas de atividades desenvolvidas para trabalhar com os nexos de sequenciação – especificamente as conjunções coordenativas e subordinativas – visando ao aprimoramento de seu uso por parte dos estudantes de Ensino Médio, sobretudo nas produções textuais de tipo dissertativo-argumentativo.

Para dar conta de tal objetivo, serão feitas algumas considerações de cunho teórico acerca da coesão, e a seguir serão apresentadas as atividades aplicadas.

2 A COESÃO TEXTUAL

Segundo Koch (2001), podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos.

Conforme Halliday & Hasan (apud KOCH, 1989), a coesão textual é um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto.

Para que um texto apresente coesão, é necessário que haja um encadeamento, uma articulação, elos entre orações ou períodos. É dessa maneira que há a sequência, a continuidade do texto. Para Antunes (2010), essa continuidade transparece já na superfície do texto e podemos reconhecê-la, formalmente, em seus diferentes tipos de nexos.

Ainda, de acordo com Antunes (2010), Halliday e Hasan, em um de seus trabalhos de 1989, distinguem diferentes tipos de nexos: nexos de equivalência, nexos de contiguidade, nexos de associação e nexos de conexão ou sequenciação.

Fávero (1991) salienta que há inúmeras propostas de classificação das relações coesivas que podem estabelecer-se formalmente num texto. Para Halliday e Hasan (apud FÁVERO, 1991), a coesão textual, isto é, as concatenações frásicas lineares, dependem de cinco categorias de procedimento: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico.

Ainda, Fávero (1991) apresenta uma nova proposta de reclassificação: uma classificação de acordo com a função que os mecanismos já citados exercem na construção do texto. Ela propõe três tipos de coesão: a referencial, a recorrencial e a sequencial *stricto sensu* (porque toda coesão é, num certo sentido, sequencial).

Já para Koch (1989), há duas grandes modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial. Este trabalho se ocupará da coesão sequencial.

2.1 A COESÃO SEQUENCIAL

Halliday e Hasan (apud Koch, 1989), no que diz respeito à conjunção, apresentam que os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que se estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Para se obter a coesão é importante a escolha do conectivo adequado para expressar as diversas relações de sentido; o mesmo conectivo pode expressar



relações semânticas diferentes. Portanto, é necessário saber identificá-las. Essas diferentes relações apresentam também diferentes estruturas.

Segundo Koch (1989), as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado se estabelecem através de conectores ou juntores do tipo lógico. Algumas dessas relações são de condicionalidade, causalidade, disjunção, temporalidade, contração, explicação, conclusão, comparação.

Baseando-se na proposta de Beaugrande & Dressler e sem preocupação classificatória, Marcuschi (1983) apresenta quatro grupos de fatores de “conexão sequencial”: repetidores, substituidores, sequenciadores e moduladores. Os sequenciadores são divididos em: tempo, aspecto, disjunção, conjunção, contração, subordinação, tema-remata.

Para Fávero (1991), os mecanismos de coesão sequencial *stricto sensu* são os que têm por função, da mesma forma que os de recorrência, fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional. Diferem dos de recorrência por não haver neles retomada de itens, sentenças ou estruturas. Podem ocorrer por sequenciação temporal e por conexão.

Para Antunes (2010), os conectivos são palavras com função de ligar duas orações, dois períodos, dois parágrafos, dois blocos superparagráficos.

A importância dessa classe de palavras se dá tanto pela sua função conectiva e semântica quanto pela intenção argumentativa que se estabelece entre os segmentos textuais e que marca a orientação das argumentações.

Ainda consoante Antunes (2010), os conectores argumentativos têm como função expressar a orientação argumentativa dos enunciados, conforme seja a intenção de demonstrar uma oposição, uma concessão, um contra-argumento, entre outros.

2.2 CLASSIFICAÇÃO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL

Como os teóricos apresentam classificações diferenciadas dos nexos de sequenciação, esta seção será organizada como base para a fundamentação de certos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, relacionados à forma de abordar o tema dos sequenciadores textuais em sala de aula.

Segundo Koch (1989), as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico. Para a citada autora, existem as seguintes relações: condicionalidade (se p então q), causalidade (p porque q), disjunção, temporalidade, conformidade e modo.

Marcuschi (2014, p.118), por sua vez, apresenta os seguintes operadores argumentativos: oposição (mas, porém, contudo), causa (porque, pois, já que), fim (para, com o propósito que), condição (se, a menos que, desde que), conclusão (logo, assim, portanto), adição (e, bem como, também), disjunção (ou), exclusão (nem), comparação (mais do que, menos do que etc.). Esse autor não se detém muito



na explicitação dos operadores, mas fica evidente que concorda com a classificação dos conectores apresentada por Koch (1989).

Antunes (2010) reúne expressões conectivas em um grupo dividido em conectores argumentativos ou marcadores textuais e seus respectivos valores semânticos.

Para Fávero (1991, pp. 35-38), os operadores do tipo lógico podem estabelecer relações de: disjunção, condicionalidade, causalidade, mediação. Para Fávero (1991, pp. 39-40), os operadores do discurso podem ser, por exemplo, de conjunção, disjunção, contração, explicação, conclusão e comparação.

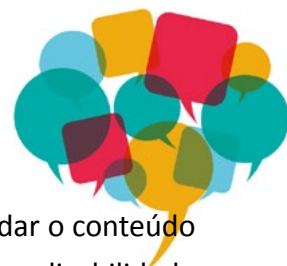
Como se pode perceber, Fávero (1991), assim como Marcuschi (2014), também se aproxima do que Koch (1989) apresenta como nexos de coesão sequencial. Desse modo, constata-se que os autores variam suas colocações em termos de designação, mas não em relação ao sentido que os nexos desempenham na língua. Então, diante de tal variação terminológica, cabe levar em conta aquilo que é já de conhecimento dos estudantes, de modo a não complexificar ainda mais o trabalho com as conjunções.

Nesse sentido, a posição neste trabalho adotada é a de manter a nomenclatura com a qual os estudantes da escola para a qual as atividades foram pensadas estão acostumados, qual seja a nomenclatura definida na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), uma vez que, no currículo escolar, tal conteúdo se apresenta conforme o que prevê esse documento, em que se tem a divisão das conjunções como coordenativas e subordinativas. As coordenativas são divididas em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. E as subordinativas em integrantes, causais, comparativas, concessivas, condicionais, consecutivas, finais, temporais, proporcionais e conformativas. De forma mais específica, o ensino dos nexos de sequenciação ocorre, principalmente, quando são trabalhadas as orações coordenadas e subordinadas (em especial as subordinadas adverbiais).

Sendo assim, as atividades propostas partem do que é de conhecimento dos estudantes e buscam averiguar como, a partir do conteúdo constante do currículo escolar referente aos nexos de sequenciação, levar os estudantes a aprimorarem seu uso a fim de qualificarem, por exemplo, sua produção textual, especialmente de textos de tipo argumentativo, de modo a estabelecer satisfatoriamente a coesão sequencial do texto.

3 ATIVIDADES PARA APRIMORAR O USO DOS NEXOS DE COESÃO SEQUENCIAL

As propostas de atividades aqui apresentadas foram aplicadas a uma turma de 19 estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública do Vale do Taquari. A escolha pelo 3º ano se deveu a dois fatores. O primeiro é que no currículo da escola, no Plano da disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho com os nexos de sequenciação ocorre, principalmente, quando se trabalha, no 2º ano do Ensino Médio, as orações coordenadas e subordinadas adverbiais. Sendo assim, esses estudantes já têm conhecimento prévio sobre o conteúdo. O segundo se refere ao fato de o foco do trabalho ser a proposição de atividades para promover o aprimoramento do uso dos nexos, sobretudo nas produções textuais de tipo dissertativo-argumentativo, e estas são mais frequentes no 3º ano. Como a aplicação dos nexos nos textos dessa



natureza exige um domínio considerável desses recursos, considera-se que é preciso abordar o conteúdo das conjunções com atividades diferenciadas que visem à percepção do seu sentido e a uma aplicabilidade satisfatória nesse tipo de texto.

Em função do público-alvo para o qual as atividades foram elaboradas, sua aplicação se deu após uma breve revisão das conjunções coordenativas e subordinativas,

Foi empregado um período de aula, cuja duração é de 50 minutos para discutir com os alunos a importância do emprego dos nexos de sequenciação para dar maior clareza ao texto, expressando, com mais eficiência, as ideias que se quer transmitir. Também se destacou a importância da variação dos nexos, tanto as conjunções coordenativas quanto as subordinativas.

Nas aulas seguintes, totalizando 3 períodos, foi passado o conteúdo das orações coordenadas e subordinadas adverbiais com as respectivas conjunções. Os alunos copiaram uma parte do conteúdo do quadro, referente às orações coordenadas. Já em relação às orações subordinadas adverbiais, com as respectivas conjunções, pesquisaram na gramática. Houve explicações sobre o emprego dos nexos e discussão logo após. Vale destacar que os estudantes foram orientados a usar esse material nas atividades sobre os nexos e na redação dos textos.

Na sequência dessas aulas, os alunos realizaram três atividades envolvendo o uso dos nexos de coesão sequencial cujo objetivo era fazer com que percebessem a importância do emprego dos sequenciadores para a produção de textos coesos e coerentes aqui apresentadas. O conjunto das atividades foi desenvolvido ao longo de 9 períodos de aula.

3.1 ATIVIDADE 1

A seguir há períodos simples que deverão ser reescritos em um único período composto por coordenação ou subordinação usando as conjunções conforme solicitado e fazendo as adaptações necessárias (inserindo ou suprimindo termos presentes nos períodos originais).

a. Dedicou-se aos estudos. Foi aprovado.
b. Paulo comprou os livros para a irmã. Ele não pôde viajar.

Coordenação
ADITIVA
ADVERSATIVA
ALTERNATIVA
CONCLUSIVA
EXPLICATIVA

Subordinação
CAUSAL
CONSECUTIVA
CONDICIONAL
CONCESSIVA
FINAL

A atividade 1 foi desenvolvidas ao longo de 3 períodos de aula. Ela foi passada no quadro e, após os alunos a copiarem, reuniram-se em grupos para a sua realização. Enquanto trabalhavam, foi possível circular entre os grupos para verificar a aplicação de seus conhecimentos sobre o conteúdo e para auxiliá-los em suas dúvidas, as quais estavam relacionadas ao emprego adequado dos nexos (primeira ou segunda oração), pontuação, flexão verbal e adaptações que precisaram fazer para a correta construção dos períodos.



Após a realização da atividade, foi feita a correção com a participação dos alunos, que foram ao quadro para registrar suas respostas. Também se realizou uma discussão para ver diferentes possibilidades de construção e adaptações das orações construídas.

3.2 ATIVIDADE 2

A. O período que segue é composto por coordenação. Reescreva-o fazendo uso da subordinação, mantendo o sentido que nele há. Faça as adaptações necessárias:

Estava chovendo, mas fui a pé.

B. Termine os períodos abaixo conforme solicitado.

- a. Não só viajou nas férias (oração coordenada sindética aditiva)
- b. Não viajou nas férias (oração coordenada sindética aditiva)
- c. O menino chorou, (oração coordenada sindética explicativa)

A atividade 2 foi desenvolvida ao longo de 2 períodos de aula. Ela também foi passada no quadro e corrigida nos mesmos moldes da atividade 1.

Durante a correção do exercício A, os alunos puderam apresentar diferentes formas de construção, como, por exemplo: *Ainda que chovesse, fui a pé. / Fui a pé apesar de que chovesse. / Mesmo que chova, irei a pé.*

Na correção do exercício B, foi importante frisar a observação do que havia na primeira oração. É com o entendimento dessa ideia apresentada que se consegue construir a segunda. Na letra a, era necessária a percepção da correlação *não só ... mas também (como também)*; na letra b, a compreensão de que era uma adição negativa e de que se fazia necessário o emprego da conjunção *nem*; e, na letra c, o entendimento de que a explicação seria algo acontecido depois do choro do menino, do contrário seria uma causa.

3.3 ATIVIDADE 3

1. O período que segue é composto por coordenação. Reescreva-o fazendo uso da subordinação, mantendo o sentido que nele há. Faça as adaptações necessárias:

Aqueles jovens conhecem muito bem os benefícios da leitura, entretanto não leem.

2. Termine os períodos abaixo com orações conforme solicitado:

- a. As crianças estão felizes, (coordenada sindética explicativa)
- b. Naquela turma, os estudantes não apresentaram a pesquisa (coordenada sindética aditiva)
- c. Os alunos não só apresentaram a pesquisa (coordenada sindética aditiva)

3. A seguir há períodos simples que deverão ser reescritos em um único período composto por coordenação ou subordinação usando os conectivos conforme solicitado e fazendo as adaptações necessárias:

*Lúcia treinou durante vários dias.
Ela venceu a corrida.*

- ALTERNATIVA -
- ADVERSATIVA -
- CONCLUSIVA -
- EXPLICATIVA -
- CONDICIONAL -
- CONDICIONAL (a menos que) -
- CONCESSIVA -
- FINAL -
- CAUSAL -
- CONSECUTIVA -
- TEMPORAL -



A atividade 3 foi desenvolvida durante quatro períodos. Consistiu na realização de um conjunto de exercícios que os estudantes fizeram individualmente, mas com consulta aos materiais. Além do emprego adequado dos nexos, o objetivo das questões foi que os estudantes pensassem e organizassem os períodos de forma clara e coerente, empregando adequadamente também os tempos e modos verbais e fazendo outras alterações que julgassem necessárias para que houvesse a adequada elaboração dos períodos compostos. Finalizada essa etapa, os estudantes se reuniram em duplas e cotejaram suas construções, discutindo-as e problematizando-as. Por fim, houve a verificação conjunta das respostas, em que foram vistas e analisadas as construções que geraram dúvidas aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da realização dessas atividades, foi possível verificar, através da observação das produções textuais que, embora o tempo de duração desse estudo não tenha sido muito longo, houve uma significativa melhora no que se refere tanto ao emprego adequado dos nexos quanto à sua variedade, bem como uma presença maior e melhor da subordinação.

Em todas as atividades propostas os alunos tiveram que interpretar uma ideia apresentada e reformulá-la para a elaboração de novos períodos com o uso acertado dos nexos, realizando as adaptações necessárias para a devida clareza. Valer-se de atividades desse tipo, em vez de simplesmente levar os alunos a classificarem orações coordenadas ou subordinadas adverbiais, desafia-os a organizar seu pensamento para a construção de novos períodos que farão parte de uma produção textual, a qual, conseqüentemente, apresentará elementos que contribuem para a coesão e coerência, e o mais importante, fará com que esses estudantes tenham propriedade para empregar com precisão os nexos e construir períodos coesos e coerentes dentro de um parágrafo que integrará uma dissertação argumentativa.

Provavelmente, dando continuidade a atividades que contemplem o estudo dos nexos de maneira diferenciada, assim como propor atividades mais complexas, e propiciando oportunidades de participação e troca de ideias, esses estudantes se sentirão cada vez mais autônomos para a elaboração de maneira acertada de textos que expressem suas ideias com clareza. Da mesma forma é possível que outros estudos possam ser realizados para dar prosseguimento à temática em questão ou aprofundá-la de alguma forma.

Portanto, pode-se confirmar, após a realização de atividades cujo enfoque esteja no trabalho com o sentido dos nexos e seu emprego efetivo nos textos possibilita um entendimento maior de sua função e leva os estudantes a aprimorarem o uso dos nexos de coesão sequencial na elaboração de seus textos.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no ENEM 2017**. Cartilha do participante. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em mar. 2018.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Linguística de Texto: O que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983



LETRAMENTO POLÍTICO NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DE LEITURA COM O USO DE POLITICAL REMIX

Hellen Boton Gandin¹

Ana Paula Teixeira Porto²

A prática da leitura é um dos mecanismos importantes para a formação cultural do ser humano, pois ela permite uma aproximação com a realidade de forma a estimular compreendê-la. O ato de ler e de gerar reflexões a leitura feita possibilita ao leitor um enriquecimento acerca da sua construção de conhecimento e também o auxilia na sua própria formação de senso crítico, visto que, além de dispor de novas perspectivas e horizontes que nos transformam quanto seres humanos, a leitura também nos leva a pensar e a reconfigurar os nossos conceitos já estabelecidos.

Tendo em vista todos esses fatores de relevância quanto à formação de leitores e à constituição de cidadãos pensantes e ativos dentro de suas sociedades, podemos perceber que ainda é dificuldade fundamentar práticas leitoras dentro das escolas, as quais incentivem os nossos alunos a criar hábitos pela leitura, incluindo aquela que se refere a uma formação politizada, o que associamos ao processo de letramento político.

Diante deste cenário, é necessário refletir acerca do perfil dos alunos neste início do século XXI, buscando entender interesses e prioridades nesse processo, visto que eles são sujeitos ativos que contribuem na construção do seu próprio saber. Para realizar com êxito práticas mediadoras de leitura em sala de aula, é necessário entender também o contexto e a realidade dos quais o aluno faz parte, o que incluir levar em conta que ele nasceu e usufrui diariamente de um mundo tecnológico. Dessa forma, compartilhamos a premissa de que, para que o ensino de fato dialogue com essa realidade, as práticas mediadoras de leitura também devem apresentar mudanças a fim de saciar este novo perfil de aluno que hoje transita nas salas de aula.

Considerando esse cenário, este trabalho tem por objetivo apresentar uma nova possibilidade de prática de mediação de leitura com um teor inovador, voltada para a utilização de recursos tecnológicos tanto de informação quanto comunicação, buscando, assim, despertar o prazer e o interesse dos alunos. Assim, damos espaço para o estudo do gênero audiovisual ainda pouco conhecido, o *political remix*. O estudo deste permite dialogar com outros gêneros e textos, como, por exemplo, o conto contemporâneo de André Sant'Anna, "O brasil não é ruim", publicado em 2014, o qual é considerado uma literatura política de teor crítico e que por isso se aproxima com a configuração e o propósito do gênero audiovisual em questão.

1 (Acadêmica do curso de Letras-Ingês, bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), Universidade do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalen, Brasil) hellengadin@gmail.com

2 Doutora em Literatura Brasileira (UFRGS), docente da Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado – Literatura Comparada, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalen, Brasil) anapaula@uri.edu.br



As vantagens que esta prática possibilita são inúmeras. Num âmbito específico, ela contribui para o letramento político de nossos alunos, estes que também se constituem como cidadãos ativos dentro de uma sociedade e que devem cada vez mais aprimorar o pensamento crítico e o posicionamento diante de quaisquer circunstâncias. Pensando num âmbito mais amplo, práticas que utilizem de recursos tecnológicos acabam sendo atrativas aos alunos de hoje, podem otimizar o estudo da literatura e de língua de outra forma aos alunos – menos convencional, contribuindo para que a formação de leitores seja cada vez mais satisfatória. Nessa lógica, reside na importância de repensar acerca do tema letramento na atualidade.

REFLEXÕES TEÓRICAS: FORMAÇÃO DE LEITORES E LETRAMENTO

A formação de leitores ainda é vista como um desafio para a educação brasileira, visto que os alunos - e também boa parte da população - não demonstram intenso interesse pela leitura de livros, conforme sinalizam pesquisas científicas referentes aos hábitos de leitura dos brasileiros, cujos dados são alarmantes. Essa realidade incita a refletir sobre as práticas que permeiam a realidade escolar atualmente.

Chartier (2009, p. 35) afirma que “o ensino da leitura é meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo”. A leitura deve ser apresentada ao aluno como uma prática transformadora, que está além da decodificação das palavras agrupadas nas folhas dos livros e que o sentido do texto não é somente o que o autor quis apresentar, pois a significação também depende do que nós, como seres carregados de vivências e experiências, compreendemos e agregamos sentido no ato da leitura. Assim, Chartier explicita esse mistério que é a leitura e o ato de ler: ler no amplo sentido, não somente para desvendar os símbolos do texto sem permitir uma internalização do que lemos:

Ler é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. (2009, p. 108)

No plano de estudo desse trabalho, objetiva-se focalizar o letramento político, desenvolvendo o pensamento crítico e posicionamentos dos alunos diante de situações que exigem esse conhecimento. É essencial planejar momentos de leitura nos quais o aluno se utilize de sua voz para se posicionar e dar sentido a tudo o que o rodeia, o que inclui sua leitura política. Isto posto, é possível unir o ato de ler com a possibilidade de fazer-se ler, já que, como Chartier nos fala, “[...] ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido” (2009, p. 116).

Neste momento de grandes transformações tecnológicas, é importante repensar sobre os conceitos já findados, como é o caso da formação de leitores. Estamos em uma era digital, na qual as consequências desta era já são visíveis aos nossos olhos. Rösing (2016, p. 38) esclarece as novas formas de leituras necessárias atualmente, quando diz que:



Além do que convencionalmente chamamos de texto, é preciso ler e escrever gráficos, imagens, sons, números, setas, sinais, cores, programas de computadores, aplicativos etc. estamos diante de uma complexidade tamanha de leituras e escritas que solicitam outros processos de alfabetização e letramentos digitais, sempre no plural.

Essas novas formas de leitura fazem-nos entender a complexidade da leitura digital nos dias atuais, a qual não é menos importante que a leitura do impresso, porém requer do aluno e do professor uma nova forma de letramento, visto que o digital possui uma significação diferente do impresso, e, no momento que esse novo procedimento é proposto à leitura, há exigência de outra forma de olhar, de ler. Ainda segundo Rösing (2016, p. 122-123), podemos então entender a produção de sentido através da leitura digital como um processo que se distingue da leitura de textos impressos:

Além do texto baseado no impresso, formas expressivas como imagens, vídeo, animações e áudio podem ser incorporadas a sistemas pedagógicos. Imagens em movimento e sons, como mídias baseadas no tempo, podem ser adicionadas ao sistema de escrita digital para produção de sentidos diferenciados daqueles produzidos unicamente pela cultura da palavra impressa.

Assim, a formação de leitores desafia-nos, visto que, neste contexto da tecnologia, novos protagonistas surgem e reconfiguram o papel do leitor e também do sujeito que escreve que até então conhecíamos.

O ciberleitor e o ciberescritor são sujeitos nômades, que vivem da perambulação criativa sem fim no ciberespaço. [...] Tudo na rede é leitura e nela as mensagens são escritas à medida em que as rotas, os nexos e outras redes são acionadas por cada leitor-escritor que interage com muitos outros. Na cultura digital, ler é produzir e difundir conteúdo. (RÖSING, 2016, p. 53)

Em nossa realidade, somos chamados a encontrar possibilidades que nos auxiliem na busca por uma formação de qualidade aos nossos jovens, e nesse sentido o letramento digital é um dos caminhos que requerem novas formas de ensino. Rösing (2016), novamente nos desperta acerca deste assunto:

O letramento digital requer um repertório aberto de manipulação e inferência no texto. Estamos diante de um leitor que soma, que de muitas e diferentes maneiras modifica e amplia o texto. O nível de letramento aumenta quando o sujeito é capaz de manipular igualmente texto e suporte, explorando as possibilidades do hipertexto num continuum. (p. 43)

O letramento digital leva-nos a compreender o que as tecnologias podem nos possibilitar em convergência com as formas de letramentos tradicionais, que não seriam capazes de nos proporcionar o mesmo efeito. Postar, compartilhar, curtir, são práticas que viralizam e que, quando mal manuseadas, podem chegar em um âmbito assustador, causando então uma exposição não desejada, o que ocorre frequentemente por meio das redes sociais e se refere a lacunas no letramento digital. Saber filtrar informações, lidando com o que é verídico e o que não é tão confiável, aceitando diferenças e convivendo com a diversidade, são possibilidades apresentadas por uma perspectiva de formação de leitores que leva em conta o letramento digital. Questões como essas, que permeiam a realidade dos jovens, devem ser expandidas até as salas de aula, promovendo reflexões acima disso. Rojo (1998, p. 181-182) contribui neste pensamento quando afirma que:



O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que evolue apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

Essas novas formas de ler presentes em sala de aula conduzem-nos a pensar em outra forma de letramento que se faz importante em nosso estudo, o letramento político. O ato de ver a escola um lugar para tratar de questões importantes e que enriquecem a formação dos alunos reflete em uma boa formação de leitores e nos induz a uma prática de letramento. A partir disso, o letramento político se faz necessário para a formação cidadã e também como meio de gerar posicionamento crítico dos alunos, para que estes possam entender que um ser político não se resume a em questões partidárias, mas sim a ser um cidadão que faz parte de uma sociedade e que possui direitos e deveres dentro dela.

DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA VOLTADOS AO LETRAMENTO POLÍTICO E DIGITAL

Como meio de fundamentar este estudo, apresentamos uma análise de documentos que norteiam o ensino básico do país e que de certa forma orientam práticas de leitura focalizadas em letramentos, como o digital e o político. Dessa forma, objetivamos refletir e destacar pontos nos quais as tecnologias digitais se fazem presentes e quais os seus propósitos como forma de ensino atualmente.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A análise baseia-se no documento referente ao ano de 2017 e no contexto do Ensino Fundamental, visto que no momento da pesquisa, a BNCC referente ao Ensino Médio (público-alvo de nosso estudo) não havia sido publicada.

O documento apresenta algumas competências específicas da área de linguagem que consideram as tecnologias digitais, dentre elas:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63)

Dessa forma, observamos que a prática de manusear diferentes linguagens possibilita a crianças e jovens inúmeras possibilidades, primeiramente porque essas linguagens inovadoras, desde cedo fazem parte da vida desse público, tornando-se assim um ato prazeroso e familiar. Além disso, o exercício de aprender a manusear corretamente as tecnologias digitais, desenvolvendo habilidades com o uso de diversos dispositivos, dentro do ambiente escolar, acaba sendo decisivo no que diz respeito à formação do aluno como sujeito e que se constituiu filho da era digital.

O documento ainda chama a atenção para as mudanças que vêm ocorrendo devido à propagação e ao avanço da tecnologia e que refletem diretamente no ambiente escolar e no perfil de nossos alunos:



As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2017, p. 66)

Inserir práticas inovadoras como essas, que se utilizem de gêneros tecnológicos dentro da sala de aula, é uma possibilidade de despertar nos alunos competências que talvez não seriam visíveis com a utilização de outros meios e recursos, como os convencionais que até então vinham sendo usados. Por isso, a BNCC apresenta uma série de novos gêneros, muitos deles frutos da cultura digital e de construção híbrida. A inserção de gêneros digitais possui o objetivo de trabalhar diversas áreas de conhecimento, bem como a área das linguagens, podendo ser trabalhadas em atividades de leitura e produção de textos sob outra perspectiva. Como competências, a BNCC indica:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, *blogs/microblog*, *sites* e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, *detonado*, *machinima*, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 71)

Como vimos, o gênero audiovisual *political remix*, que está atribuído a este trabalho, também se faz presente no documento, podendo ser uma rica prática a ser realizada em sala de aula, podendo trabalhar diversas habilidades, como:

(EF89LP02) analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (*meme*, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BRASIL, 2017, p. 175)

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

Como prevista no ano de 1996, a Lei de diretrizes e Bases também apresenta alguns pontos que entram em convergência com o tema do trabalho em questão, principalmente que se diz respeito a valores éticos, ou seja, formação de crianças e jovens pautada no desenvolvimento crítico. A lei esclarece, na sua seção IV, referente ao Ensino Médio, que um dos propósitos da etapa é “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Ainda, no parágrafo 8º, na seção IV do Ensino Médio, expressa que:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)



I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996)

Com isso, podemos observar a relevância de se trabalhar questões tecnológicas que permeiam a atualidade, bem como os diferentes gêneros textuais e linguagem. Tudo está associado à finalidade de formar jovens adeptos a manusear de forma proveitosa e consciente as ferramentas tecnológicas que surgem ao nosso meio, contribuindo assim para a transformação da nossa realidade social através de práticas educativas atreladas ao contexto social em que os alunos estão inseridos.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

A matriz de referência do ENEM também contempla conteúdos fundamentais, organizados em habilidades e competências que cada área do conhecimento deve dispor. Na área das linguagens, códigos e suas tecnologias também se encontram, como competências, práticas que envolvam diferentes linguagens, buscando levar em conta as manifestações específicas de cada uma. Na competência de área 7, destaca-se: “H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos” (BRASIL, 2009, p. 4).

Percebemos que dominar diferentes gêneros e ferramentas tecnológicas é uma habilidade importante e necessária não apenas para qualificação dos letramentos, mas também para a preparação para o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. Ainda, o documento também inclui como objeto do conhecimento os gêneros digitais, reforçando a perspectiva de uma formação focada no letramento digital, tal como destacamos neste estudo:

Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias. (BRASIL, 2009, p. 15)

Por fim, em todos os documentos até então estudados, corrobora-se a presença dos gêneros digitais, com utilização de forma crítica acerca das ferramentas digitais e a compreensão das diferentes linguagens no processo de formação dos jovens estudantes. Ainda, é importante destacar que as tecnologias digitais devem ser vistas apenas como ferramentas que podem auxiliar positivamente no desenvolvimento de uma aula, ou seja, não pode ser vista e utilizada como objeto central da mesma. Da mesma forma, entendemos que o letramento político precisa estar associado a essa formação na Educação Básica, princípios que norteiam a realização desta pesquisa.

GÊNERO AUDIOVISUAL: *POLITICAL REMIX*

Por ser um gênero que provém da cultura digital, *political remix* ainda é pouco explorado devido a sua contemporaneidade e também a poucos referenciais teóricos e práticos que o colocam como objeto



central para o ensino. Porém, antes de determos atenção acerca do gênero em si, algumas reflexões acerca do contexto em que o gênero remix surge devem ser feitas.

Primeiramente, Lemos (2005, p.1) pontua que “o princípio que rege a cibercultura é a “re-mixagem”, conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, cut-up de informação a partir das tecnologias digitais”. A cultura do remix criou raízes em meio a nossa cultura alicerçada em inúmeras informações que incitam o homem a transformá-las, propondo a elas outra roupagem, porém mantendo traços de sua originalidade. Buzato (2013) apresenta a concepção de que o remix é aparentado da colagem e da montagem e que essas técnicas possibilitam a criação de novos objetos a partir de outros já existentes. Com isso, torna-se pertinente a seguinte fala de Lemos (2005, p. 2):

Por remix compreendemos as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre (que começam com a música, com os DJ's no hip hop e os Sound Systems) a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias, potencializados pelas características das ferramentas digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea.

Da apropriação de um objeto, transformando-o e reconfigurando-o, podemos obter outro resultado e essa manipulação acontece em diversas mídias, com a hibridização de duas ou mais fontes. O estudioso da cultura do remix Gallagher (2011) afirma que o produto da remixagem é muito semelhante com a publicidade, pois é uma forma de comunicação visual. Ele observa ainda que quem produz o remix o faz voltado a um público específico.

O mundo da remixagem é repleto de possibilidades, como o *political remix*. Este carrega algumas características do gênero remix, como a recombinação de um material dando origem a outro, com um novo significado, porém este trata de questões do âmbito político.

Most *political remixes* are critiques of power structures, highlighting injustices or calls to action, to boycott companies or individuals or join in protest movements. It is a form of protest, criticism, and propaganda in many cases using the media in whatever form it may be consumed by most malleable minds. (GALLAGHER, 2011, s.p., disponível em (<http://www.criticalremix.com/home/2011/12/13/political-remix/>)³

Diante disso, o *political remix* possui muita significação, como também se torna um gênero de diversas possibilidades, pois explora assuntos com um teor crítico, muitas vezes irônico e se propaga por meio da mídia, devido a sua grande amplitude. *Political remix* pode se manifestar através de qualquer mídia audiovisual, como imagens, vídeos, pôsteres entre outros, e estas carregam grande quantidade de simbolismo e significados que nos convidam à reflexão.

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

A partir do que foi exposto, acerca da formação de leitores, novas formas de letramentos, a promoção de novos gêneros digitais por meio da BNCC e de maneira mais específica o estudo do gênero

3 Tradução: A maioria dos remixes políticos são críticas às estruturas de poder, destacando injustiças ou chamadas à ação, para boicotar empresas ou indivíduos ou participar de movimentos de protesto. É uma forma de protesto, crítica e propaganda em muitos casos, usando a mídia em qualquer forma que possa ser consumida pela maioria das mentes maleáveis.



audiovisual *political remix*, neste momento tem-se por objetivo apresentar uma proposição didática voltada ao Ensino Médio que poderá ser trabalhada na disciplina de Língua Portuguesa.

Tal atividade possui como suporte dois objetos distintos: um conto contemporâneo intitulado “O Brasil não é ruim”, de André Sant’Anna, publicado originalmente em 2014 no livro *O Brasil é bom*; e o gênero audiovisual *political remix* estudado anteriormente. O objetivo desta mescla é propiciar uma prática de letramento político, propiciando debates acerca do assunto política no ambiente escolar e ao mesmo tempo utilizando dispositivos digitais e uma mediação de leitura por meio de um conto não canonizado, de forma a promover o crescimento da leitura proficiente dos alunos.

Para isso, apontamos alguns recursos necessários para consolidar a prática aqui sugerida, como, por exemplo, acesso à internet e a aplicativos de editores de vídeos como Movie Maker e Avidemux, que são considerados fáceis de manusear mesmo por quem pouco ou nada domina processos de edição. Ainda é fundamental o acesso à cópia impressa ou digital do conto de André Sant’Anna.

A metodologia se organiza primeiramente na apresentação de alguns exemplos de vídeos acerca do gênero *political remix*. Logo após esta breve apresentação, juntamente com a ajuda do professor, os alunos analisam os pontos comuns presentes nos vídeos assistidos e que caracterizariam o gênero audiovisual *political remix*. Dessa forma, os próprios alunos formam um conceito sobre o gênero e as características que o constituem, desconstruindo a prática tradicional de ensino, na qual o professor oferece um conceito já pré-estabelecido sobre o assunto e os alunos apenas “assimilam”.

Depois de formular os pré-conceitos sobre o gênero, os alunos podem ser instigados a pesquisar mais vídeos referentes ao gênero, podendo assim anular dúvidas, sanando curiosidades e aprendendo em dobro por meio da pesquisa. Neste momento, apresenta-se à turma o conto de André Sant’Anna, “O Brasil não é ruim”, um texto breve que pode ser lido em aula. Considerado uma literatura política, os contos que integram a antologia mostram uma infinidade de críticas que são organizadas e expostas até mesmo na capa da obra, na qual há uma banana podre sob um prato que nos remete aos problemas nacionais. Essas críticas são construídas por um discurso irônico, debochado, abertamente crítico. Todos esses pontos de André Sant’Anna acabam por se aproximar intimamente com o gênero *political remix* e com o seu propósito, sendo um objeto interessante para a consolidação do letramento político e digital.

Por isso, outro momento a ser realizado na proposição didática é identificar pontos comuns – tanto no tema quanto na proposta – entre o gênero audiovisual e o conto. Os resultados poderão ser compartilhados em forma de seminário, no qual os alunos podem debater e refletir sobre o tema “política” no contexto geral, mas também de maneira específica, pensando na maneira em que o gênero *political remix* e o conto conduzem a uma leitura de cunho político sobre temas da realidade nacional.

Finalmente, é proposta aos alunos uma produção audiovisual *political remix*, de maneira em que dialogue intertextualmente com o conto. A partir disso, os alunos poderiam utilizar, na re-mixagem, fragmentos que remetesse ao conto estudado, bem como abordar questões da nossa realidade política. Como exemplo de vídeo, os alunos podem apropriar-se da figura de uma personalidade relacionada à



política do país e criar situações que ela seja identificada, mesmo não sendo nomeada, e propor uma leitura crítica sobre a ação dessa personalidade no cenário brasileiro.

Os resultados poderão ser compartilhados com a comunidade escolar, por meio de um evento organizado pela turma, com premiações para os melhores vídeos do gênero *political remix*, bem como a elaboração de alguns critérios para auxiliar a avaliação dos produtos criados pelos alunos. A propagação desses vídeos fora da sala de aula possui como finalidade incentivar os alunos a desenvolverem mais atividades como estas, em que tenham oportunidade desenvolver o próprio senso crítico sobre assuntos tão importantes, contribuindo assim, para melhores resultados acerca da formação de leitores, leitores que estejam aptos para desenvolver qualquer tipo de atividade que lhes forem dadas. O letramento político associado ao letramento digital, possibilitado através da leitura do conto de André Sant'Anna e a produção de *political remix*, parece ser um caminho produtivo para ampliação de competências leitoras no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de julho de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/matriz_novoenem.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2018.
- BUZATO, Marcelo El Khouri; SILVA, Dáfnie Paulino da; COSER, Débora Seclim; BARROS, Nayara Natalia de; SACHS, Rafael Salmazi. **Remix, mashup, paródia e companhia::** por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000400011. Acesso em: 26 ago. 2018.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- LEMOS, André. **Ciber cultura remix**. São Paulo, Itaú Cultural, agosto de 2005.
- GALLAGHER, Owen. **Critical Remix: Political remix**. 2011. Disponível em: <http://www.criticalremix.com/home/2011/12/13/political-remix/>. Acesso em: 25 de set. 2018.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RÖSING, Tania. **Literatura e Identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: UPF, 2016.
- SANT'ANNA, André. O Brasil não é ruim. In: _____. **O Brasil é bom**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 8-11.



ESTUDOS DE COMPREENSÃO LEITORA: INSTRUMENTO *ON-LINE* OU *OFF-LINE*?

Gabrielle Perotto de Souza da Rosa¹

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que há, no ambiente escolar, uma grande quantidade de discentes que apresentam dificuldade de aprendizagem, em todas as áreas educacionais. Em um estudo sobre o fracasso escolar, Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) investigaram casos recorrentes, frequentemente relacionados ao insucesso discente. Relatam que não se devem considerar apenas os aspectos cognitivos, pois eles não somente significam incapacidade de aprender, mas também podem ser atribuídos à falta de novos modelos no processo de ensino-aprendizagem e à falta de políticas públicas modernas, que atendam à nova demanda estudantil. No que se refere à dificuldade de aprendizagem, percebe-se, dentre tantas, dificuldade na compreensão textual, que reflete diretamente na aprendizagem, pois é necessário que se compreenda o que se lê para que se aprenda.

Para se realizar efetivamente o ato de ler e compreender, é necessário considerar os aspectos psíquicos, cognitivos e sociais que condicionam o processo comunicativo instaurado entre leitor e autor. Ler e compreender exigem esforço e reflexão constantes e, paralelamente, o indivíduo vai se tornando mais consciente sobre a linguagem e o mundo que o cerca.

No estudo realizado por Santos et al. (2002), os autores trouxeram novas informações sobre a viabilidade de utilização do procedimento *Cloze*, reafirmando sua boa qualidade como instrumento para a avaliação de compreensão leitora.

Da mesma forma, o Reconto é considerado um instrumento de investigação de compreensão leitora bastante eficaz, visto que é uma técnica aberta: o leitor pode ser solicitado a recontar o texto, recontar apenas as principais ideias, resumir o texto, ou a responder questões sobre informações presentes ou inferidas a partir do texto (GOLDMANN; WOLFE, 2004).

Tendo em vista esses aspectos e entendendo a importância da compreensão da leitura na esfera social, surge esta pesquisa, que tem como objetivo apresentar o procedimento *Cloze* como um instrumento *on-line* para a investigação da compreensão leitora e o Reconto como instrumento *off-line* e diagnosticar qual dos dois instrumentos avaliam da melhor forma a compreensão leitora. A amostra da pesquisa foram doze estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

¹ Doutoranda em Linguística PPGL/PUCRS. Docente de Língua Portuguesa Município de Alvorada/RS. Contato: gabiperotto@gmail.com



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 COMPREENSÃO LEITORA

A Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística estudam a leitura explicando-a passo a passo. A leitura modifica as conexões cerebrais, pois, à medida que melhora, a região occípitotemporal esquerda tem a sua ativação aumentada (DEHAENE, 2012). O aumento da capacidade da memória também é um efeito proveniente da alfabetização, mesmo naqueles que aprenderam a ler só na vida adulta. Além disso, todas as pessoas ativam a mesma região cerebral ao se tornarem leitoras proficientes, segundo o pesquisador.

Dessa forma, entende-se o quanto é importante o desenvolvimento da linguagem na vida humana, e a escola deve ser a maior incentivadora, no contato com textos escritos, com o incentivo à leitura tanto em sala de aula como em casa. Com a prática desta atividade, o aprendiz terá cada vez mais facilidade com as palavras e ampliará seu conhecimento linguístico. Segundo Paula e Leme (2010),

a criança inserida em um mundo permeado pela escrita, ao encontrar repetidas vezes as mesmas palavras, extrai intuitivamente regularidades em termos de padrões sonoros, ortográficos, semânticos e pragmáticos, mobilizando seu potencial para aquisição de linguagem. (PAULA; LEME, 2010, p. 20)

A compreensão leitora é uma atividade complexa que envolve processos cognitivos, perceptivos e linguísticos (CORSO; SPERB; SALLES, 2012). O acesso ao léxico é primordial na leitura efetiva e é uma fonte potencial de diferenças na capacidade da leitura, segundo Dehaene (2012).

Para Goodman (1970), a leitura é um processo preciso, envolvendo percepção exata, detalhada e sequencial de letras, palavras e unidades linguísticas. Ele teoriza que

ler é um processo seletivo. Envolve uso parcial de pistas linguísticas mínimas apreendidas por input perceptual encaminhado pela expectativa do leitor. Sendo processada essa informação parcial, decisões são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou refinadas enquanto que o leitor avança. (GOODMAN, 1970, p. 37)

A avaliação da compreensão leitora não é uma tarefa fácil, nem simples. Diferentes medidas de compreensão podem apresentar fraca correlação, e podem estar apoiadas por habilidades cognitivas diferentes (JOHNSTON, BARNES, & DESROCHERS, 2008). Os instrumentos de compreensão leitora devem ser criados cuidadosamente, atentando-se aos detalhes da tarefa, e deve-se realizar sua correção minuciosamente. Para o estudo da compreensão leitora, interessa saber tanto o que as pessoas lembram do que leram, quanto entender como os leitores compreendem o texto lido no momento (RAYNER, 1990). Assim, é importante salientar que há diferença entre a avaliação do processamento *on-line* e do resultado da leitura - *off-line*.

A seguir, ver-se-á as particularidades de cada um desses processamentos.



2.2 PROCEDIMENTO *CLOZE* – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO *ON-LINE*

O procedimento *Cloze* consiste em trocar palavras de um texto por lacunas, a partir do segundo parágrafo, na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto. O leitor deve recuperar as palavras retiradas, ao realizar a leitura. O primeiro e último parágrafos, que ficam intactos, devem servir de pistas para auxiliar o leitor no preenchimento das lacunas. O procedimento de apagamento deve atender ao sistema de contagem que não considere as funções ou significados de palavras específicas

Esse procedimento foi apresentado por Wilson Taylor (1953), com a finalidade de medir a inteligibilidade do texto. Porém, houve indicações de que a técnica não se limitava a medir somente a leiturabilidade de um texto, mas era também um instrumento válido e confiável para medir a proficiência de leitura. As variações de acertos no teste discriminam fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco (LEFFA, 1996). O procedimento *Cloze* tem sido considerado um aferidor efetivo de diferenças específicas na compreensão dos leitores, e do sucesso no aprendizado, da inteligência geral e do conhecimento técnico especializado (SÖHNGEN, 2002).

Depois de algum tempo, viu-se também que o *Cloze* era capaz de medir não apenas a competência de leitura, mas também a competência linguística geral do indivíduo. Finalmente, o *Cloze* tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto (LEFFA, 1996). É considerado um instrumento de avaliação *on-line*, pois é realizado durante a leitura do texto. As medidas *online* indicam o que está ativo na memória de trabalho, ao mesmo tempo, durante a leitura (CORSO; SPERB; SALLES, 2012). Sua escolha se dá também porque se busca essa compreensão mais completa e abrangente, durante o processo. Essa técnica, onde os participantes preenchem lacunas do texto, é uma medida de fácil elaboração, aplicação e correção, além de apresentar alta correlação positiva com o desempenho acadêmico (SANTOS et al., 2002).

2.3 RECONTO – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO *OFF-LINE*

Na metodologia *off-line*, a compreensão é examinada após a leitura do texto ter sido realizada. As tarefas avaliam o produto da compreensão, isto é, a representação mental construída pelo leitor, e baseiam-se em índices observáveis dessa representação em atividades. As tarefas podem exigir que o leitor apenas recupere a informação do texto – como o relato – ou podem demandar, além da recuperação, um raciocínio sobre ela – como a resposta a questões sobre informações que não podem ser resgatadas diretamente a partir do texto, mas requerem algum tipo de inferência (CORSO; SPERB; SALLES, 2012). Há distinção entre as técnicas que envolvem reconhecimento e lembrança.

O Relato a partir da leitura de um texto vêm sendo há muito tempo reconhecido e utilizado como uma maneira apropriada de examinar a compreensão do leitor. A questão que aos poucos foi sendo colocada na literatura é como avaliar o relato, no sentido de obter uma medida fidedigna da compreensão do participante (CORSO; SPERB; SALLES, 2012).

A melhor forma de avaliar um relato, segundo Irwin e Mitchell (1983), é uma avaliação holística geral, por meio da classificação desse em cinco categorias diferentes, a partir de critérios como generalizações



para além do texto, coerência, completitude e compreensibilidade. Portanto, para a correção do Reconto foram criados critérios de classificação, expostos no quadro 4, na seção 3.2 desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 PARTICIPANTES

A amostra desta pesquisa foi feita com doze sujeitos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

3.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

O instrumento de investigação *on-line* é o Teste de Compreensão Leitora com o procedimento *Cloze*. O texto utilizado para compor o instrumento foi *A lenda do preguiçoso*, de Giba Pedroza (2011). Para avaliar essa tarefa, o critério estipulado foi o *método de qualquer resposta contextualmente aceitável*. Como pode ocorrer a utilização de palavras sinônimas nas respostas, é necessário estabelecer essa flexibilização. No entanto, para garantir que tal procedimento não dê margem a uma avaliação menos criteriosa, considera-se como correta a recuperação de palavras exatas ou sinônimas que pertençam à mesma classe gramatical do termo original, ou ainda pertencentes ao mesmo campo semântico, como *feijão* ao invés de *arroz*, na lacuna 44, por exemplo. Esse instrumento possui, no total, quarenta e nove lacunas a serem preenchidas.

O instrumento de investigação *off-line* é o Teste de Compreensão Leitora/Reconto. Esse instrumento é constituído de um texto do gênero conto (*O caso do espelho*, de Ricardo Azevedo, 1999), e a tarefa constitui-se da criação de reconto do texto, a ser feito pelos participantes. Na instrução da tarefa, solicita-se que o participante reconte o texto de forma sucinta.

O instrumento de Compreensão Leitora de Reconto é avaliado baseado no modelo de Corso, Sperb e Salles (2012). Portanto, a avaliação do instrumento de compreensão por reconto é feita da seguinte forma: o texto selecionado é dividido em dez tópicos que correspondem a um episódio dentro da sequência das narrativas simples: ambientação, estabelecimento do problema/conflito, reação diante do problema, ação correspondendo à tentativa de resolver o problema, e resultado final/desfecho. Esses dez tópicos devem aparecer no reconto que será descrito pelos participantes. Após a correção do reconto, ele será classificado em uma categoria, de acordo com o seu conteúdo. As categorias foram criadas com base na pesquisa de Corso, Sperb e Salles (2012), com 5 classificações, conforme o quadro 1. Os detalhes sobre cada categoria, especificando o que deve ser observado para avaliá-lo, encontram-se também nesse quadro, criado pela pesquisadora, para padronizar a correção dos instrumentos e classificar o reconto em categorias.

Seguindo esse padrão de correção, pode-se avaliar o reconto em cinco categorias, baseadas na pesquisa de Corso, Sperb e Salles (2012), conforme quadro 1:



Quadro 1 – Correção do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto

CATEGORIA 5	<p>O reconto é completo e coerente. A reprodução da narrativa feita pelo participante segue um eixo em que as relações causais vão sendo explicitadas. Fica evidente que o participante pôde representar por escrito, mesmo que resumidamente, a rede de conexões causais que ligam os eventos da história, revelando uma compreensão adequada do texto. Pode haver interferências que alteram detalhes não importantes da história. Não há reconstruções. Todos os tópicos são contemplados no reconto. O reconto dos tópicos 2, 6 e 10 são essenciais, pois são os que revelam a compreensão do participante de que não eram retratos que eles olhavam, mas um espelho, e por isso cada um via uma imagem diferente.</p>
CATEGORIA 4	<p>O reconto é parcialmente completo, em que cada tópico é recontado com menos detalhes ou com menor precisão. Mesmo assim, a reprodução resumida é coerente, revelando que o participante pôde representar a cadeia causal principal da narrativa, compreendendo que não foi uma foto que os personagens viram, mas um espelho. Podem aparecer interferências, ou mesmo reconstruções, mas, quando presentes, referem-se a detalhes que não alteram o sentido da história, além de serem pouco numerosas. Quanto à presença dos dez tópicos, podem faltar no máximo dois, mas os tópicos 2, 6 e 10 são essenciais. Os critérios que diferenciam essa categoria da categoria 5 são ausência de um ou dois tópicos ou a presença de reconstrução.</p>
CATEGORIA 3	<p>O reconto é incompleto e parcialmente coerente. Os níveis essenciais da história não estão todos reproduzidos no reconto, podendo aparecer metade deles, e os que aparecem apresentam uma ou outra divergência. Nesta categoria, aparecem interferências importantes, que alteram profundamente a narrativa, além de reconstruções, revelando falta de compreensão integral da história. Além disso, as interferências e reconstruções podem ser numerosas. O relato pode ainda ser desorganizado, não deixando clara a sequência de eventos, nem os nexos causais que os unem. O diálogo final pode aparecer de forma confusa, com as falas trocadas entre os personagens. Podem faltar três ou quatro tópicos na narrativa. Os critérios que diferenciam essa categoria da categoria quatro são: ausência de alguns dos tópicos 2, 6 e 10 ou presença de reconstruções numerosas ou importantes, no sentido de que alteram o sentido da história.</p>



CATEGORIA 2	O reconto é incompleto e incoerente. Os poucos tópicos reproduzidos aparecem de forma descontextualizada, sem haver um encadeamento lógico, ou progressão linear do conto. Deve aparecer um dos tópicos essenciais. Aparecem interferências e reconstruções, indicando que o participante não compreendeu de fato a história. As interferências e reconstruções são numerosas. Os tópicos da história não estão todos reproduzidos no reconto, e os que aparecem estão muito incompletos. Podem faltar de cinco a sete tópicos na narrativa.
CATEGORIA 1	O reconto é incompleto e possui diversas incoerências. Mesmo que alguns poucos episódios isolados de alguns dos tópicos da narrativa estejam presentes, o reconto do participante contém muitas interferências e reconstruções. Não há nenhum dos tópicos essenciais da narrativa. O conflito ou problema não se estabelece com clareza, nem a tentativa de solucionar o problema, menos ainda a sua resolução, ou o desfecho final. Mesmo o primeiro tópico, que corresponde à ambientação da história, não é completo ou correto. Podem faltar de oito a dez tópicos corretos.

Fonte: A autora (2017).

3.3 PROCEDIMENTO DA APLICAÇÃO

A escolha dos estudantes para este estudo foi aleatória, com 12 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, convidados pela pesquisadora para realizarem a tarefa. Em locais e datas previamente agendados, a pesquisadora instruiu os participantes e aplicou as tarefas individualmente. O instrumento de Compreensão Textual/*Cloze* levou, em média, de 30 a 40 minutos a ser realizada. O instrumento de Compreensão Textual/Reconto teve uma média de 15 a 20 minutos.

4 RESULTADOS

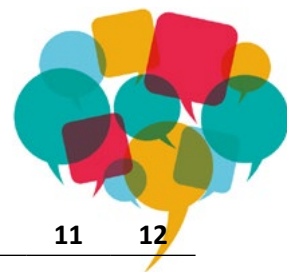
4.1 INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO *ON-LINE/CLOZE*

O instrumento de Compreensão Leitora/*Cloze* possui o total de quarenta e nove lacunas a serem preenchidas. Os resultados dos participantes estão expressos na tabela 1, onde se lê 1 para acerto da palavra da lacuna, e 0 para erro:



Tabela 1 – Resultados do Instrumento de Compreensão Leitora/Cloze

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Lacunas												
1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0
4	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0
5	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1
6	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0
7	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1
9	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0
10	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0
11	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0
12	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
13	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0
16	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
17	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
18	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
24	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
25	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
26	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0
27	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
28	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0
29	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
30	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
31	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
32	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1
33	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
34	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
35	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
36	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
37	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
38	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0
39	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
40	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
41	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1
42	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
43	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1
44	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
45	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1
46	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0



Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Lacunas												
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
49	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
TOTAL	40	35	24	39	33	25	44	30	41	26	42	22

Fonte: a autora (2018)

Em princípio, o comentário de todos os participantes foi de que o texto era muito difícil, com expressões muito complicadas. Eles não conheciam a expressão *ralhou nem vai então que*. Porém, pode-se perceber que o *score* total dessa tarefa foi satisfatório, visto que, mesmo diante da dificuldade encontrada, relatada pelos participantes, três deles realizaram mais de quarenta acertos; cinco, acima de trinta; um atingiu acima da metade; outro exatamente a metade e somente dois ficaram com pontuação abaixo da média. Esses resultados espelham-se em *scores* que repercutem em uma sala de aula real, onde alguns alunos apresentam ótimo desempenho; outros, bom e, alguns, não tão bom. A média da pontuação foi de 33.42 acertos, de um total de 49 lacunas.

Pode-se destacar que houve unanimidade de acertos nas lacunas de números 02 (correspondente à palavra *era*), 14 (correspondente à palavra *no*), 20 (correspondente à palavra *ele*), 21 (correspondente à palavra *era*), 22 (correspondente à palavra *pede*), 47 (correspondente à palavra *do*). Essas se tratavam de verbos, pronomes e preposição com artigo. Porém, em nenhuma das lacunas do texto houve unanimidade de erros.

4.2 INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO OFF-LINE / RECONTO

Obedecendo ao conteúdo do quadro padronizado para correção do instrumento de Compreensão Leitora/Reconto, obtiveram-se, os seguintes resultados (Tabela 2):

Tabela 2 – Resultados do Instrumento de Compreensão Leitora/Reconto

PARTICIPANTE	O RECONTO SE ENCAIXA NA CATEGORIA:
1	5
2	5
3	3
4	3
5	5
6	4
7	4
8	3
9	5
10	3
11	4
12	1

Fonte: a autora (2018)



Nessa atividade, consegue-se perceber quantos participantes compreendem o que leem, reproduzindo o texto de forma coerente e ordenada, contendo o conteúdo principal e, inclusive, seus detalhes. Quatro participantes tiveram seu relato classificado na categoria 5, nível máximo de avaliação do instrumento; três participantes, na categoria 4; quatro na categoria 3; e um participante teve seu relato na categoria 1.

Analisando o desempenho dos participantes nos dois instrumentos, pode-se perceber que os participantes 1, 2, 5, 7, 9 e 11 obtiveram êxito nas duas tarefas, *on-line* e *off-line*. Da mesma forma, o desempenho dos participantes 3, 10 e 12 também se correlacionam, visto que não obtiveram bom êxito em nenhuma das tarefas. A questão interessante foram os resultados dos participantes 4, 6 e 8, pois dois dos participantes obtiveram bom êxito na atividade *on-line* e não tão bom na atividade *off-line*, e com um dos participantes ocorreu o processo inverso.

5 CONCLUSÃO

A habilidade de leitura ocupa papel importante na vida humana, em especial no sistema escolar, que tem como um de seus principais objetivos ensinar conceitos por meio de práticas que requerem habilidades de leitura. O ato de ler é compreendido como um processo, no qual a interpretação do que é lido depende, não só do que está impresso, mas também das hipóteses do próprio leitor, formuladas com base no seu conhecimento prévio, e do estabelecimento de conexões intertextuais que permitem a leitura significativa (SMITH, 1978, 1997).

A pesquisa em compreensão leitora tem seus resultados, em grande parte, condicionados pelos instrumentos de avaliação utilizados. A elaboração cuidadosa desses instrumentos deve levar em conta a importância do uso de tarefas distintas, que se complementem, no sentido de abranger da melhor forma possível a complexa interação de fatores (neuro) psicológicos que compõem o processo de compreensão.

O procedimento *Cloze* constitui-se em um instrumento de múltiplas aplicações. Ele é importante para pesquisas em leitura, como em outras áreas do conhecimento. É uma fonte inesgotável de investigação e provocação à curiosidade científica (SÖHNGEN, 2002). Já o Relato faz com que o leitor seja capaz de lembrar as passagens do texto com precisão, ou faça generalizações sobre a vida enquanto resume o texto (IRWIN; MITCHELL, 1983). A escolha por utilizar duas tarefas distintas – *on-line* e *off-line* - procurou atender a necessidade de abranger da melhor forma possível a interação de fatores (neuro) psicológicos que compõem o processo de compreensão.

Kintsch e Rawson (2013) consideram que há tanto vantagens como desvantagens nas duas medidas (*online* e *offline*), já que, ao final, a compreensão textual – tanto os processos subjacentes quanto os resultados representacionais desses processos – será melhor compreendida com evidências convergentes de medidas diferentes.

Mesmo assim, neste estudo, pode-se comprovar que ambos servem para investigar a compreensão leitora de estudantes. Realizando a correlação entre os resultados das duas tarefas, percebeu-se que uma complementa a outra, pois os participantes que obtiveram os melhores resultados na tarefa *on-line*,



obtiveram o mesmo êxito na tarefa *off-line*. O mesmo ocorreu com os participantes que não obtiveram bom êxito. Porém, fugindo à regra, houve três casos de divergência, dois em que os participantes obtiveram bom êxito na atividade on-line e não tão bom na atividade off-line, e um em que ocorreu o processo inverso. Investigar essa situação com uma pesquisa mais ampla, com maior amostra, seria o ideal para constatar se a divergência foi casual, ou se é comum ocorrer isso.

Acredita-se que o ensino da leitura, apoiado em fundamentos psicolinguísticos consistentes, pode ser um caminho para tornar os leitores mais competentes em suas funções. Então, é fundamental que o professor perceba a leitura, além de um processo interno do indivíduo, como um processo social, com atribuição de sentidos ao texto em uma interação entre contexto e experiências prévias do leitor.

REFERÊNCIAS

- CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tania Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. In: **Revista Neuropsicología Latinoamericana**. Vol. 4, n. 2, p. 22-32, 2012.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GOLDMANN, Susan; WOLFE, Michael. Text Comprehension: Models in Psychology. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, p. 15625-15631, 2004.
- GOODMAN, Kenneth. Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Singer & Ruddell (Eds.), **Theoretical models and processes of reading**. Newark, DE: International Reading Association, 1970.
- IRWIN, P. A., & MITCHELL, J. N. A procedure for assessing the richness of re-tellings. **Journal of Reading**, 26, 391-96, 1983.
- JOHNSTON, A.M., Barnes, M., & DESROCHERS, A. Reading comprehension: developmental processes, individual differences, and interventions. **Canadian Psychology**, 49(2), 125-132, 2008.
- KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: 1996.
- PAULA, Fraulein Vidigal de; LEME, Maria Isabel da Silva. Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n. 01, p. 15-23, 2010.
- PEDROZA, Giba. **A lenda do preguiçoso e outras histórias**. São Paulo: Cortez editora, 2011.
- POZZOBON, Magda; MAHENDRAM Férita; MARIN, Angela Helena. **Renomeando o fracasso escolar**. Psicologia Escolar Educacional. Vol 21, n. 3, 2017.
- RAYNER, K. Comprehension processes: introduction. In: D. A. Balota; G. B. Flores d'Arcais & K. Rayner (orgs.). **Comprehension Processes in reading** (pp. 1-5). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.



SANTOS, Acácia A. Angeli dos; PRIMI, Ricardo; TAXA, Fernanda de O. S. & VENDRAMINI, Claudette M. M. O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(3), pp. 549-560

SMITH, F. (1978). Reading. Cambridge: Cambridge University Press. Smith, F. (1997). Reading without nonsense. Toronto: Teachers College Press

SÖHNGEN, Clarice. O procedimento “cloze”. Letras de Hoje, 2002, v. 37, n.02, p.65-74. Porto Alegre.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new technique for measuring readability. Journalism Quarterly, v. 30, p. 43-48, 1953.



A COPA DO MUNDO EM REPORTAGEM: A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO EM UMA PRÁTICA ATIVA DE APRENDIZAGEM

Matheus Gazzola Tussi¹

1 OPORTUNIDADE E PRESSUPOSTOS

Um evento como a Copa do Mundo mobiliza o planeta. Os fãs de futebol se organizam para viajar ao país-sede, compram novas TVs, entram em férias para acompanhar os jogos. Outros permanecem indiferentes até o dia em que se apita o início do primeiro jogo, e então se envolvem com o esporte por um mês. Há também os que clamam contra um evento ao redor do qual giram tantos recursos que poderiam aplacar muito da fome no mundo. O fato é que na escola não temos como ignorar um evento assim. Mais do que isso: precisamos abarcá-lo e pedagogicamente transformá-lo em atividade.

Pensamos então em utilizar um gênero textual que já estava no currículo – a **reportagem** – para criar um projeto de compreensão, interpretação e produção de texto que lidasse com o tema Copa do Mundo 2018. O objetivo do projeto foi o de construir um **site** com informações sobre a Copa do Mundo e o país-sede em seus elementos socioculturais e históricos, incluindo estatísticas comparativas de dados socioeconômicos com os resultados de campo. O projeto foi proposto para uma turma de 1ª série do ensino médio, à época com 33 alunos.

Para o trabalho que seria realizado utilizamos alguns pressupostos teórico-metodológicos.

Um primeiro pressuposto é a **centralidade do texto** na aula de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as atividades de compreender, interpretar e produzir textos orais ou escritos em contextos diversos precisam se sobrepôr ao tradicional estudo gramatical descontextualizado (ANTUNES, 2014; LUFT, 2002). Para isso é fundamental o trabalho com **gêneros textuais**, na perspectiva de Bakhtin (2003).

Entendemos também que é preciso lidar na escola com **práticas significativas**. Isso quer dizer que o valor de uma atividade na escola está diretamente ligado a uma existência real ou hipotética fora dela. É claro, porém, que esse significado será diferente para cada estudante, conforme vislumbre ali uma atividade que ele poderia/poderá fazer. De qualquer modo, o significado estará ligado a uma potência, uma possibilidade real, ainda que não concretizada.

Nesse sentido, foram utilizados o paradigma dos **letramentos** e a **metodologia de projetos**, na linha de autores como Dewey, Kilpatrick e Hernández (JUCHUM, 2016).

Por fim, outros pressupostos foram o uso de **tecnologias da informação e da comunicação (TICs)**, pois fazem parte da vida e não podem, sendo assim, ficar de fora da escola; a necessária **interdisciplinaridade**, já que o real é complexo e não admite ser dividido em disciplinas (MORIN, 2006); a proveitosa **interação**

¹ Licenciado em Letras/Português e Bacharel em Direito. Mestre em Ciências Sociais (PUCRS) e mestrando em Educação (UERGS). Professor de Língua Portuguesa e Literatura na rede privada. E-mail: matheus.tussi@gmail.com



entre turmas de séries diferentes; e, neste caso específico, a **oportunidade de um grande evento**, que mobiliza a sociedade em determinado momento.

2 PRÉ-JOGO

Antes de iniciar o trabalho, tivemos que pensar em sua organização, dado que a turma escolhida era relativamente grande. A partir disso passamos a observar textos de gêneros informativos, com foco em reportagens em mídia digital.

2.1 ORGANIZAÇÃO

Como organização inicial do trabalho, foi preciso colocar em pauta na turma o assunto Copa do Mundo para perceber os interesses ali presentes e iniciar a divisão dos grupos. Definimos, pelo número de alunos, que seriam **sete grupos**. Depois de uma discussão com a participação de todos, delimitamos os temas que os grupos pesquisariam: História do Futebol; Regras do Futebol; História das Copas; Regras e Tabela da Copa; Participação do Brasil em Copas; História e Geografia da Rússia; e Cultura da Rússia.

Portanto, seis grupos teriam temas para pesquisar e produzir reportagens (**grupos temáticos**). O sétimo grupo ficaria responsável pelas estatísticas e pela produção do site (**grupo técnico**). Os grupos temáticos foram sorteados. Já o grupo técnico foi definido pelo interesse e conhecimento prévio sobre a construção de páginas na internet.

2.2 OBSERVAÇÃO

O passo seguinte foi a **observação de notícias e reportagens**. Damos prevalência para o suporte digital, já que esse era o nosso objetivo, considerando também que o suporte físico hoje está muito afastado da realidade dos alunos. Passeamos por textos de grandes portais, como G1, Terra, Uol, e também por portais mais específicos do campo jornalístico, como Folha, Estadão e Nexo Jornal. A partir desses locais os alunos escolheram notícias para análise e delimitamos características do gênero em estudo, tanto do ponto de vista de forma quanto de linguagem.

Percebemos, com isso, as possibilidades do **hipertexto** em dialogar com diferentes textos, sejam eles do mesmo gênero e do mesmo portal quanto de outros locais, outros gêneros, outros formatos.

Finalmente, nossa conversa foi sobre o problema das **fake news**, algo central, hoje, no campo jornalístico. Esse tema nos serviria para o desenvolvimento do projeto e também era uma oportunidade de tratar de um assunto tão candente e importante.

3 BOLA ROLANDO

Com tudo já organizado e pensado, passamos ao trabalho propriamente dito: pesquisa, produção do texto e do site, e envolvimento da comunidade escolar.



3.1 AS ATIVIDADES

A primeira atividade foi a **pesquisa** por cada grupo em relação ao seu tema. O foco, nesse caso, foi tratar de buscar fontes confiáveis e aprofundar a pesquisa, tentando fugir da tentação de produzir o texto a partir do primeiro link disponível no Google. Junto a isso, os alunos foram orientados a buscar outros textos para incluir hiperlinks na reportagem. Consideramos textos, para esse fim, também fotos, vídeos, imagens.

A **produção do texto** foi realizada primordialmente em aula, com finalização fora do ambiente escolar. Nesse momento realizamos um processo de **interação** com a 3ª série, quando estes foram tutores dos grupos. Assim, os textos foram lidos e os grupos foram orientados a realizar alterações.

Ao final, os textos foram enviados ao professor para revisão e, quando aprovados, remetidos ao grupo técnico para **inclusão no site**. Depois de incluídos os textos, a turma pôde avaliar o site e aprovar sua publicação.

O momento final foi o **envolvimento da comunidade escolar**. Passamos por todas as turmas para mostrar o site e foi incluída uma postagem no Facebook da escola chamando a todos para lerem nossas reportagens e acompanharem as atualizações.

Conseguimos fechar o trabalho alguns dias antes do início da Copa, quando o assunto já estava bastante destacado na mídia, o que favoreceu o interesse da turma e de todos os envolvidos com a escola.

Página inicial do site produzido



Disponível em: < <https://dohmsinaction.wixsite.com/copadomundo>>. Acesso em: 25 set. 2018



3.2 AOS 45 DO SEGUNDO TEMPO

Depois de pronto o site, já com os textos incluídos, discutimos como faríamos as **estatísticas**. A ideia foi a de comparar o resultado de campo com dados socioeconômicos. Assim, buscamos rankings em temas como educação, percepção de corrupção, desenvolvimento humano e felicidade. Com a ajuda do professor de matemática, aproximamos a diferença entre os países para que ficasse parecido com um resultado de futebol. Escolhemos alguns dos jogos da Copa, pois não teríamos condições de acompanhar todos.

Por exemplo, o jogo França e Austrália terminou 2 a 1 para a França. Olhando para o ranking global da educação, produzido por meio de uma pesquisa encomendada à consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU) pela empresa Pearson, identificamos que a França está na posição 25, enquanto a Austrália está na 13. Dessa forma, no dado social a Austrália venceu por 2 a 1. Claro que essa é apenas uma forma mais lúdica de demonstrar que a Austrália está melhor do que a França, sem preocupação com a exatidão dos dados.

Página das estatísticas



Disponível em: < <https://dohmsinaction.wixsite.com/copadomundo/estatisticas>>. Acesso em: 25 set. 2018

4 PÓS-JOGO

Terminado o trabalho, o último passo foi a avaliação da atividade, que ocorreu por três métodos: autoavaliação, avaliação por pares e por meio de instrumento de avaliação da atividade. O conceito final foi formado por esses três indicadores mais a observação do professor quanto à participação de cada aluno no projeto e à qualidade do material produzido pelos grupos.



Na **autoavaliação** os alunos consideraram sua participação no projeto e o desenvolvimento da pesquisa e da produção do texto junto aos colegas. Na **avaliação por pares** cada grupo analisou a reportagem produzida por outro grupo. Já no **instrumento de avaliação** da atividade algumas perguntas foram feitas pelo professor a fim de notar o quanto o projeto despertou o interesse dos alunos, se eles efetivamente se apropriaram do gênero reportagem e se havia uma percepção quanto às diferenças entre as aulas tradicionais e aquelas desenvolvidas por meio de projetos.

5 BALANÇO FINAL

A partir de tudo que foi exposto, é possível fazer um balanço altamente positivo do projeto, tanto para os alunos quanto para o professor.

5.1 O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Por meio do instrumento de avaliação, entre os 30 alunos que responderam, apenas 2 fizeram comentários negativos em relação à pergunta: “Para você, o desenvolvimento de um projeto como este em aula é positivo? Por quê?” Esses comentários referiram que “perde-se muito tempo e dá muito trabalho para aprender quase nada” e “trabalhos individuais são mais positivos”.

Dos 28 comentários positivos, destaco os seguintes:

- Sai da rotina.
- Aprendemos mais.
- É bom compartilhar informações com os colegas.
- É uma forma diferente de aprender.
- Ajuda na participação e interação.
- Há maior envolvimento dos alunos.
- Discutem-se pontos de vista diferentes.
- Fazemos na prática o que aprendemos.
- Corre-se atrás de objetivos.
- Havia uma ligação entre a aula e o momento que vivíamos.
- É mais provável a lembrança desse projeto do que de uma aula com o livro.
- Foi divertido.
- Ajuda a unir a turma.
- Foi uma atividade envolvente.



5.2 O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR

Do ponto de vista do professor, como aspecto positivo houve a confirmação da relevância dos pressupostos assumidos.

Outros elementos, no entanto, precisam ser repensados, como:

- Qualidade da pesquisa, especialmente em relação à autoridade das fontes e à autoria dos alunos, já que há uma tendência a copiar as informações do primeiro site pesquisado, geralmente o Wikipédia.
- Envolvimento dos alunos nas decisões coletivas, pois muitos se abstêm de participar e apenas alguns decidem pelos demais.
- Comprometimento de todos no grupo, uma vez que alguns alunos mencionaram que uns fazem o trabalho pelos outros.
- Maior delimitação dos conceitos estudados. Quando perguntados sobre o que aprenderam sobre “reportagem” com o projeto, apenas 9 alunos mencionaram características do gênero reportagem e apenas 1 mencionou expressamente o termo “gênero textual”.

Portanto, ao final do trabalho reafirmei a concepção de que é preciso propor atividades que busquem ter um significado para os alunos. E esse significado, em linguagem, precisa ser o texto. Ainda hoje o ensino tradicional, que tem como base os postulados gramaticais, continua sendo o norte dos currículos escolares. Porém, sabemos que a mera análise linguística, geralmente descontextualizada, não leva a que os estudantes compreendam e interpretem melhor, menos ainda a que escrevam melhor. Em projetos como o aqui apresentado, a língua aparece viva, e temos, então, que lidar com as adequações e inadequações de acordo com o gênero, com o público-leitor, com nossos objetivos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática descontextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JUCHUM, Maristela. **Letramentos acadêmicos**: projetos de trabalho na universidade. 2016. 171 fl. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: Ática, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.



A MÚSICA ATRAVÉS DA LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Letícia Dell’Osbel¹

Resumo: Partindo da concepção defendida por Gianotto e Marques (2014) de que aprender uma língua é um processo embasado pela construção de cidadania, criou-se uma intervenção pedagógica que visou promover o bilinguismo em Língua Portuguesa (LP) e LIBRAS para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Lajeado/RS. Tal intervenção compreendeu, dentre outras atividades, a criação de um vídeo como produto final para inscrição no Programa Vida + Viva sem álcool (-18) e objetivou o letramento de alunos falantes de LP em LIBRAS, levando em consideração as ideias apresentadas por Maturana e Varela (1999) e Mantoan (2004) de que ensinar a língua de sinais para alunos falantes é de grande potencial inclusivo, uma vez que esse ensino aborda diversos aspectos da construção da cidadania e responsabilidade social do aluno. A metodologia de trabalho compreendeu várias etapas, dentre as quais elencam-se o estudo sobre a bebida alcoólica e seus malefícios ao corpo humano; a compreensão do texto paródico e a produção coletiva de uma paródia a partir da música *Família*, dos Titãs; o detalhamento dos sinais de LIBRAS através do registro de glosa; os ensaios e filmagens da interpretação da paródia em LIBRAS, que apoiaram-se na concepção pedagógica do teatro de Neves e Santiago (2009); além de aulas de informática para edição de vídeos, contemplando o uso de tecnologias nos processos educativos (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006). Como resultado, pode-se destacar que a prática em questão chamou a atenção para campanhas socioeducativas que contemplem a acessibilidade e respeito à diversidade humana. Também foi possível envolver os alunos em uma prática inclusiva, conscientizando-os, ainda, da importância de uma vida saudável, evitando as bebidas alcoólicas. Para concluir, percebe-se, a partir deste trabalho, a educação bilíngue como fator promotor de inclusão, seja por parte do ouvinte no universo dos surdos ou vice-versa.

Palavras-chave: Bilinguismo. LIBRAS. Língua Portuguesa. Alcoolismo. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa descrever uma intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernandes Vieira, durante as aulas de Língua Portuguesa e de Artes, com uma turma de sétimo ano. Esse trabalho foi motivado pelo desejo da turma em participar do concurso cultural promovido pelo Programa Vida + Viva sem álcool (-18), na cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul.

Desde 2011, a ALSEPRO (Associação Lajeadense Pró-Segurança Pública) realiza ações sociais de prevenção à violência, às drogas e ao álcool, promovendo assim a cidadania. Uma dessas iniciativas é o concurso cultural do Programa Vida + Viva, que reúne escolas públicas de todo o Vale do Taquari.

Esse concurso abarca quatro modalidades de participação: teatro, música, vídeo e dança. A turma de sétimo ano, juntamente com a professora de Língua Portuguesa e de Artes e com a intérprete de

1 Graduada em Letras - português/espanhol. Universidade do Vale do Taquari - Univates, leticia_lpn@hotmail.com.



Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), optou por participar na modalidade vídeo, buscando apresentar um curta-metragem preventivo sobre bebida alcóolica. Além disso, desejou-se que a escolha fosse acessível a todos os públicos, por meio da inserção da LIBRAS no vídeo, uma vez que o grupo tem contato com essa língua na escola desde 2015.

2 O BILINGUISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: CIDADANIA EM FOCO

Neste capítulo, serão abordadas as teorias que para além de balizar este artigo, norteiam as práticas e concepções defendidas no ensino de Língua Portuguesa juntamente com LIBRAS.

2.1 O ENSINO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRÁTICA SOCIAL

Aprender uma língua é sempre um processo imbuído de forte caráter cidadão, uma vez que toda e qualquer língua é perpassada, inevitavelmente, por pontos de vista ou concepções culturais. Percebe-se, portanto, a indissociabilidade da cultura e da língua, pois uma constitui-se a partir da outra e as duas fazem parte do processo de construção da cidadania, conforme ensinam Gianotto e Marques (2014).

Levando em conta o que dizem os autores acima, pensa-se que, por si só, falar pressupõe estar integrado, incluído. Porém, como se dá a inclusão quando os cidadãos não utilizam a mesma língua que a maioria das pessoas? Esse é o caso dos surdos, que comunicam-se, em grande parte, por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que, sendo também língua oficial do Brasil, não recebe tanto destaque quando nos referimos ao ambiente escolar, que deveria ser, compulsoriamente, inclusivo.

Pensando em tornar o ensino de línguas cada vez mais inclusivo, é que surgiram as práticas de bilinguismo no âmbito escolar. Tais práticas valem-se, neste caso, da utilização da LIBRAS, da Língua Portuguesa e do conhecimento da cultura surda com relação à ouvinte e vice-versa. Essa ideia recebe respaldo de Maturana e Varela (1999) e Mantoan (2004) que salientam que o ensino de língua de sinais para falantes é enorme capacidade de inclusão, pois consegue-se perceber o outro e exercitar a alteridade através das práticas metodológicas de ensino bilíngue neste contexto.

O processo de legitimação da LIBRAS e a inclusão dela na educação de surdos a partir da proposta bilíngue é ainda uma realidade recente. Isto porque apenas no ano de 2002, conforme a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril a pessoa surda teve a garantia legal do seu direito à educação bilíngue, à inclusão educacional e social e o incentivo de que toda a sociedade conheça e aprenda a se comunicar em LIBRAS. Essa lei também repercutiu no sentido de que os surdos fossem reconhecidos como sujeitos pensados enquanto diferentes em seus aspectos socioculturais.

2.2 AS PRÁTICAS TEATRAIS COMO POTENCIALIZADORAS DO APRENDIZADO DE LIBRAS

Na prática descrita neste artigo, os alunos valeram-se também de experiências que englobaram técnicas teatrais com o objetivo de potencializar a comunicação e expressão do grupo, principalmente no que diz respeito à LIBRAS e sua interpretação. Esse viés de utilização do teatro está embasado em Neves e



Santiago (2009) que defendem a importância da utilização do teatro enquanto ferramenta formadora no ambiente educacional.

De todas as artes, o teatro é a que demanda que a pessoa faça-se presente de diversas maneiras, de forma integral, valorizando não só o corpo como instrumento de comunicação, mas também a afetividade, a racionalidade e o discurso. É no teatro que toda a bagagem de vida do sujeito torna-se importante e isso ganha ainda mais força pensando no aprendizado de LIBRAS, pois a comunicação dessa língua exige além de conhecimento dos sinais, o uso de expressões faciais e gestos comunicativos que auxiliam e significam esse processo.

2.3 AS TECNOLOGIAS A FAVOR DA INCLUSÃO SOCIODIGITAL

A produção de vídeos é algo que ajuda em muitos aspectos a popularização do acesso à LIBRAS, que ainda carece de investimento e propaganda, principalmente, por intermédio de políticas públicas de inclusão. Afirma-se isso pensando que, para muitos brasileiros, o único e exclusivo contato com a língua de sinais, é o momento em que têm-se propagandas como, por exemplo, a eleitoral, que exigem legendas em LIBRAS por via legal.

Dessa forma, quando se discute inclusão social, é preciso que se observem os espaços oferecidos pela sociedade como potenciais meios de estimular o protagonismo no ensino e na aprendizagem da língua de sinais. Partindo dessa perspectiva, pode-se dizer que

o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo a forma de vida da sociedade que a escola não pode ficar à margem dessa mudança. Não se trata simplesmente da implantação de novos projetos, trata-se de entender que são criadas novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso ao conhecimento e de produzi-lo (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 98).

A esse respeito, não se pode entender a tecnologia somente como um recurso acessório à prática do professor, como ocorre em muitos casos. É preciso apropriar-se desse recurso como algo para além do meramente informativo, tornando-o pedagogicamente capaz de oportunizar aos alunos o reconhecimento deles próprios como produtores e não somente consumidores de conteúdos nesse meio.

3 COMO FOI DESENVOLVIDO O TRABALHO EM QUESTÃO?

Inicialmente, nas aulas de Língua Portuguesa, foram oportunizadas situações de pesquisa em que os alunos utilizaram o laboratório de informática a fim de buscar dados sobre o alcoolismo a nível estadual e nacional. Além disso, os dados foram analisados conjuntamente em sala de aula, a fim de verificar os malefícios da bebida alcoólica para o corpo humano e para a sociedade. A partir do debate sobre as pesquisas, iniciou-se o planejamento do vídeo e decidiu-se também que ele seria produzido a partir de uma paródia a ser escrita pelo grupo, o que ocorreria concomitantemente com a dramatização e interpretação na língua de sinais.

A escrita da paródia foi desenvolvida de forma coletiva nas aulas de Língua Portuguesa e de Artes. A música que inspirou a produção da paródia foi “Família”, do grupo Titãs. Nessa produção musical, a



turma contou a história de um jovem que, na adolescência, passa a ter um envolvimento com o álcool, tornando-se alcoólatra, motivado pela pressão do grupo de colegas de sua escola. Quando a família e a escola do adolescente descobrem o ocorrido, realizam, em parceria, um projeto sobre o consumo de bebida alcoólica entre os jovens, que repercute para além do ambiente escolar.

Concluída a paródia, as aulas de Artes tiveram como foco o estudo de técnicas teatrais com o objetivo de enriquecer o trabalho de dramatização a ser representado no vídeo. Estudou-se como fazer o planejamento de cenas e espaços e como caracterizar a atuação das personagens, bem como exercícios de expressão facial em virtude da interpretação da música também ocorrer na língua de sinais.

Ainda nas aulas de Língua Portuguesa, com a ajuda da intérprete, foi possível estudar a paródia e traçar mecanismos de interpretação em LIBRAS. Com o registro da glosa (sistematização escrita da interpretação em língua de sinais), os alunos puderam preparar-se para as filmagens, sendo que após vários ensaios, as aulas passaram a acontecer no laboratório de informática, de modo a concluir a gravação da paródia e o trabalho de escolha das cenas para a produção final do vídeo. Nessas aulas, a turma conheceu o programa *Moviemaker* e aprendeu a fazer pequenas edições em seu material audiovisual.

Na etapa seguinte, que foi a de finalização, seleção e edição dos vídeos, o grupo dirigiu-se à Universidade do Vale do Taquari - Univates a fim de participar de uma oficina de edição de vídeos, ofertada pelo Programa Vida + Viva sem álcool (-18). Na ocasião, foi feita a compilação do vídeo por meio do programa *Adobe Photoshop CS6*, já que o editor de vídeos instalado nos computadores da escola não permitia acrescentar janelas de interpretação em LIBRAS.

4 PARA FINALIZAR

A participação no concurso cultural do Programa Vida + Viva sem álcool (-18) resultou em múltiplas aprendizagens. O trabalho realizado possibilitou uma reflexão significativa em relação ao consumo de bebida alcoólica em nossa sociedade, com a formação de sujeitos mais críticos e seguros de suas escolhas. Porém, o que mais se destacou foi o envolvimento do grupo com a proposta inclusiva, revelando assim seu protagonismo social e sua preocupação com um tema tão importante: o reconhecimento da LIBRAS para além da escola.

A escolha de acrescentar LIBRAS ao vídeo surgiu dos próprios alunos, uma vez que convivem com o bilinguismo em classe. Dessa forma, por meio de um evento cultural, o intuito foi o de chamar a atenção da sociedade para a necessidade de haver mais conhecimento acerca da comunidade surda e mais experiências pedagógicas de inclusão. Afinal, embora a LIBRAS seja a segunda língua oficial de nosso país, ela ainda carece de conhecimento e valorização em âmbito nacional.

Envolvidos na experiência pedagógica de elaboração do vídeo, o grupo pôde aprender mais sobre o texto paródico, aprimorando a linguagem oral e a escrita na produção coletiva desse texto. A partir do teatro foi possível vivenciar experiências de interação social voltadas para o conteúdo e para a técnica cênica, desenvolvendo a expressão, a comunicação e o potencial criativo do grupo.



Os alunos tornaram-se produtores de conhecimento nessa experiência pedagógica que reuniu a arte e a educação, mostrando motivação e envolvimento a cada novo desafio. Ainda, por meio da produção de vídeo, o grupo teve acesso a recursos tecnológicos que desconhecia, desenvolvendo habilidades de análise crítica, planejando situações de construção e reconstrução, permitindo vivenciar o vídeo não apenas como um recurso pedagógico, mas, sobretudo como uma ferramenta potencial e enriquecedora de múltiplos aprendizados.

O desenvolvimento deste trabalho e o reconhecimento de sua relevância através da premiação no Concurso Cultural reforça a discussão e fomenta a necessidade de novos olhares frente aos desafios de inclusão social no Brasil. Além disso, percebeu-se que é fundamental defender campanhas socioeducativas que contemplem a acessibilidade e o respeito à diversidade e que valorizem trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola evidenciando o papel primordial dessa instituição na preparação e promoção da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; MARQUES, Heitor Romero. Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua para falantes da Língua Portuguesa. **Multitemas**, n. 46, Campo Grande, jul./dez. 2004, p. 125-137. Disponível em: <<http://www.multitemas.ucdb.br/article/viewFile/177/217>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, Brasília, jul./set. 2004, p. 36-44. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622/802>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MATURANA, R. H.; VARELA, F. J. **El árbol del conocimiento**. Santiago, Chile: Universitária, 1999.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia B. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 2009.

VIDA + Viva sem álcool (-18). 2018. Disponível em: <<http://www.vidamaisviva.org.br/pagina.php?cont=programa>>. Acesso em: 07 out. 2018.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO¹

Claudiele da Silva Pascoal²

INTRODUÇÃO

O Componente Curricular Estágio Supervisionado é um componente obrigatório aos graduandos no Curso de Licenciatura Letras Português e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria. Tal componente é composto de duas etapas: a primeira constitui um período de observação do contexto escolar para fins de investigação e reflexão para o investimento adequado posteriormente; a segunda etapa constitui o período de prática docente em que se aplicará um projeto de ensino, em uma turma, voltado para as necessidades identificadas. A aplicação de um questionário diagnóstico no período de observação auxilia na percepção das fragilidades no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é relatar os avanços que aconteceram durante o estágio supervisionado realizado na disciplina de Língua Portuguesa, ocorrido em 2014, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Santa Maria/ RS. Verificou-se, no período de observação da turma, que os estudos gramaticais recebiam destaque nas aulas em detrimento do estudo de gêneros textuais e da produção textual. Assim, optou-se por desenvolver um projeto de ensino que abordasse os gêneros textuais, explorando a leitura e a produção textual. Dentre os estudos envolvendo gêneros, os que mais receberam destaque foram a resenha crítica e o seminário.

Para tanto, este trabalho está organizado nas seguintes seções: referencial teórico que serviu de base para o projeto de ensino, a metodologia que explana acerca do desenvolvimento do projeto, resultados alcançados ao final do período de docência e, por fim, as referências bibliográficas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto de ensino elaborado teve por base a concepção interacionista de ensino e aprendizagem proposta por Vygotsky (1984), da qual depreendemos que no espaço escolar o professor é um mediador entre o conhecimento de mundo e de língua que o aluno já tem, devido a sua experiência enquanto indivíduo social, e entre o conhecimento que ele ainda terá, referente à língua, por meio dos aprendizados na escola e nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Vygotsky (1984), por meio da interação com os outros, o indivíduo se desenvolve e se envolve em atividades sociais e desempenha, por influência social, determinados comportamentos. Assim,

1 O presente trabalho foi realizado com o apoio da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

2 Autora e apresentadora do trabalho. Mestranda em Estudos linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFSM. E-mail: dieleenati@yahoo.com.br.



toda ação tem raiz social e ocorre em um processo interativo em que o adulto possui papel importante de mediar as relações do sujeito aprendiz com o meio. A sociabilidade permite a interação com os signos e sujeitos, o acesso à cultura e o contato com os processos de comunicação no qual podem ser agentes.

Aos poucos, os sujeitos vão ampliando e organizando formas de interação, além de desenvolverem-se linguisticamente e psicologicamente. O ser humano precisa da interação social para se constituir enquanto sujeito. Vygotsky (1984) também afirma que “cada exemplo de conduta semiótica da criança era, anteriormente, uma forma de colaboração social e é por isso que o comportamento semiótico, mesmo nos estágios mais avançados do desenvolvimento, permanece como um modo de funcionamento social” (Vygotsky, 1984, p. 56).

Para o estudioso, o aluno se desenvolve cognitivamente por meio da interação com outros indivíduos. Dessa forma, a aprendizagem é resultado de uma experiência social e é mediada pelo uso de instrumentos e signos. Ela é uma experiência social mediada pela interação entre linguagem e ação e ocorre quando o aluno conquista autonomia.

Com relação ao processo de interação, Bakhtin (2014) tratou a comunicação entre os sujeitos como um processo interativo em que não há apenas a emissão de informações pelo locutor, mas sim uma troca de informações entre locutor e interlocutor. Esses dois componentes do processo interativo são fundamentais para que haja interação por meio do uso da linguagem, ou pelo uso das palavras.

Por meio do uso das palavras e signos, os participantes do processo interativo tornam-se sujeitos ativos que, imersos no meio social, carregam consigo ideologias, pois “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela” (BAKHTIN, 2014, p. 36). Dessa forma, a palavra define o sujeito com relação ao mundo.

A leitura, por sua vez, possui papel importante com relação à produção de textos, pois auxilia na ampliação do vocabulário, propicia a formação de um repertório de informações e, conseqüentemente, proporciona conhecimentos que estruturam as ideias do leitor. Por meio da leitura “o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral” (ANTUNES, 2003, p. 70). Por meio dela, segundo Antunes (2003)

se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. (ANTUNES, 2003, p.75)

A leitura também é importante quando se trata da escrita, pois por meio dela os sujeitos constroem seu conhecimento de mundo não só no que concerne às características dos gêneros, à grafia, ao léxico e ao sentido das palavras, mas também com relação aos temas lidos que passam a ser conhecidos. As



experiências de leitura podem auxiliar na articulação das ideias e na utilização dos recursos linguísticos na escrita.

A escrita é o canal que proporciona o processo criativo, a exposição do que se pensa, deseja e imagina. Escrever é um processo que requer reflexão, planejamento e ação. O trabalho com a escrita deve ser orientado pelo professor até que o aluno adquira autonomia. Outro fator importante é a contextualização, pois a exterioridade (condições de produção) interfere na produção escrita.

A escrita serve “para comunicar algo à distância ou para marcar a propriedade de um objeto” (KAUFMAN, 1995, p. 50), a além de materializar a mensagem. Assim, o emissor pode se distanciar do seu discurso, convertendo-o em objeto, o que torna a escrita uma ferramenta cognitiva importante. Também “produzir um texto escrito equivale a decidir o que vai escrever, qual a forma adequada de fazê-lo, tentar uma primeira vez, lê-lo, corrigi-lo, reescrevê-lo, reorganizar o conteúdo e a forma, etc. (KAUFMAN, 1995, p.50)

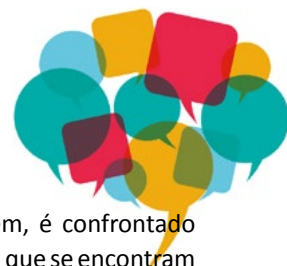
Para haver certo domínio dos textos, é necessário não só a produção em si, mas saber mais sobre as características dos gêneros textuais no qual se enquadram, para melhor constituí-los. Diante disso, a escrita deve ser claramente percebida como parte de um processo bem mais amplo. É necessário investir tempo na produção de textos: tempo para pesquisar e ler sobre o tema ao qual vai redigir o texto, tempo para analisar o gênero ao qual se apropriará para escrever, para planejar e rascunhar o texto, para revisar e reelaborar as ideias, para reescrever após o *feedback* do professor.

A escrita comunica e responde a um propósito específico em um determinado contexto social. Como afirma Antunes (2003):

pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. Se falar é uma forma de comportamento, escrever também o é. (...) Socialmente não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser. (ANTUNES, 2003, p.48)

A partir disso, podemos depreender a importância do contexto e da identificação do público alvo do texto, da finalidade do texto, do que deseja mobilizar com o texto no interlocutor. Não há uniformidade e padronização rígida na constituição de textos. Eles serão adaptáveis aos propósitos, ao público e ao meio. Uma escrita uniforme significaria uma escrita sem função, totalmente artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada e convertida em puro treino que acaba por esgotar a capacidade do aluno, por cansá-lo e isso faz o aluno ver a escrita como algo sem sentido.

Deve haver uma busca pela realização de atividades envolvendo leitura e produção de textos de forma significativa, não vazia de sentidos, pois os sujeitos produtores são seres sociais que precisam ser capazes de interagir por meio de textos. A respeito do aluno inserido na sociedade e levado a trabalhar com textos escritos de alguns gêneros textuais, Machado (2009) traz a ideia de que de:



todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em “gêneros”, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação (...). Desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e produtores de textos um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros. (MACHADO, 2009, p. 127)

Em sala de aula, os alunos têm, mesmo que de forma rasa, alguma noção de gêneros textuais devido à sua imersão no meio social no qual se está constantemente em contato com gêneros dos mais diversos formatos e com as mais diversas finalidades comunicativas. Porém, trabalhar com gêneros em sala de aula requer a utilização de materiais adequados, que forneçam, da forma mais didática possível, os conhecimentos sobre os gêneros abordados, levando em conta o nível das capacidades dos alunos para que se tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem (MACHADO, 2009).

Com relação aos gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho escolar, no que diz respeito à produção de linguagem, deve ocorrer por meio dos gêneros, pois esses “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Segundo esses teóricos, o gênero é um instrumento que serve para agir em situações de linguagem, agir em situações reais, concretas, dotadas de significado.

Baseados na perspectiva bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para três dimensões essenciais que definem todo gênero textual existente:

1) Os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Assim, o aprendiz que vai produzir um gênero em uma situação interativa irá adaptar as características do gênero à situação em que se encontra, irá mobilizar os recursos linguísticos e as estratégias discursivas que julgar pertinentes para atingir determinada finalidade. Com isso, ele se apropria do gênero de forma ativa e vai se tornando autônomo na produção de gêneros.

Considerando os gêneros destacados na prática docente, segundo Lakatos e Marconi (1996), a crítica é um gênero textual voltado à informação e exposição de opinião acerca do objeto informado, seja ele um filme, livro, CD, DVD, entre outros. Encontra-se em meio ao texto informativo, referente a eventos culturais, em um espaço direcionado para a crítica, cujo objetivo do emissor é descrever sobre o objeto cultural com juízo de valor. Acerca de tal gênero, Lakatos e Marconi (1996) afirmam:

Resenha crítica é uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos: é a apresentação do conteúdo de uma obra. Consiste na leitura, resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista. A resenha crítica, em geral, é elaborada por um cientista que, além do conhecimento sobre o assunto, tem capacidade de juízo crítico. Também pode ser realizada por estudantes; nesse caso, como um exercício de compreensão e crítica. (LAKATOS E MARCONI, 1996, p. 90)



Já o seminário é um gênero textual oral em que se destaca “o número de participantes envolvidos na interação, o grau de conhecimento e de intimidade que partilham entre si, o nível de planejamento da comunicação, a temática abordada pelos interlocutores” (LIMA e BESERRA, 2012 p. 57). Além disso, devem ser considerados e aprimorados a prosódia, o ritmo, a entonação, a intensidade, o tom de voz e o volume da voz que, fortemente, influenciam na construção dos sentidos e da compreensão do que se deseja expor.

Na apresentação de um seminário, habilidades como escutar o outro, esperar a vez de falar, manter uma postura adequada, planejar a fala, ter boa entonação, interagir com os ouvintes, entre outros, são desenvolvidas e aprimoradas a cada apresentação. Anterior à apresentação, deve-se estudar o tema a ser exposto, pesquisar e discutir acerca dele para organizar os tópicos. Os locutores tornam-se especialistas no tema e os interlocutores escutam para aprender o que foi explicado (NASCIMENTO, SILVA e LIMA, 2012).

No que diz respeito ao trabalho com gêneros orais, Dolz e Schneuwly (2004) defendem o estudo da oralidade em sala de aula. Segundo os autores, deve haver um suporte que auxilie os professores no trabalho também com gêneros orais. De acordo com eles:

Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Não existe, até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como esse que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 37)

Dessa forma, é importante a presença do diálogo com os demais sujeitos do processo interativo e com os textos dos mais variados gêneros textuais, tanto no plano da escrita quanto no plano da oralidade, a fim de ampliar a atitude responsiva ativa de cada sujeito. Além disso, no que diz respeito às situações de escuta, tal prática aumenta a possibilidade de o aluno dialogar internamente com o que ouve ao redor e no espaço social para intervir na situação e produzir seu texto oral coerente com a especificidade do contexto.

METODOLOGIA

A escola escolhida para a realização do Estágio Supervisionado no Ensino Médio foi O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, escola com educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos, de Santa Maria/ RS. A turma disponibilizada pela direção escolar para a realização do estágio em Língua Portuguesa foi uma turma de 2º ano do ensino médio, que possuía 25 alunos de idade entre 15 e 18 anos.

Na etapa da observação do contexto escolar, foram analisados vários tópicos: os aspectos estruturais da escola (pontos positivos e negativos de infraestrutura e disponibilização de recursos), a história da escola, o Projeto Político Pedagógico, os regimentos, além das questões específicas da turma, como a metodologia da professora regente para o desenvolvimento das atividades, o envolvimento dos alunos nas propostas apresentadas e o comportamento deles.



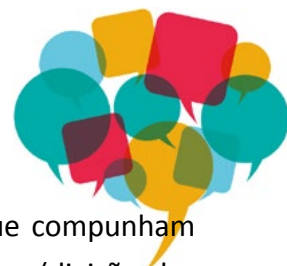
A metodologia utilizada para a implementação do projeto de ensino foi a pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1996), que é um tipo de pesquisa social formada e realizada com associação de uma ação ou resolução de um problema coletivo, em que os envolvidos (participantes da situação representativa e pesquisadores) agem de modo cooperativo ou participativo. O uso concreto da linguagem, em situações reais de uso, permite ao professor verificar as dificuldades dos alunos com relação a determinadas atividades. Ele deve refletir sobre as dificuldades para pensar em estratégias para amenizá-las. É assim que a pesquisa-ação se concretiza: há um investimento em avanços que possibilitem um grau maior de sucesso no que se está desenvolvendo em sala de aula. Busca-se cooperação e participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (THIOLLENT, 1996).

Diante da percepção de algumas fragilidades detectadas na turma, devido ao período de observação e às respostas contabilizadas do questionário diagnóstico (aplicado no período de observação como ferramenta para conhecer melhor os alunos por meio de perguntas dissertativas e de múltipla escolha), notou-se, principalmente, que: a) o estudo dos tópicos gramaticais tinha muita importância para os alunos; b) os alunos não tinham momentos de leitura e produção de textos; c) os alunos não tinham conhecimentos acerca de gêneros textuais; d) os alunos trabalhavam com apostila produzida pelo professor contendo apenas tópicos gramaticais; e) as aulas seguiam um modelo tradicional de ensino (sem a utilização de quaisquer dinâmicas diferentes além do uso do polígrafo, do quadro negro e do caderno); f) havia um problema de apatia na turma, falta de participação em aula e responsabilidade com as tarefas.

Perante esse diagnóstico, o projeto de ensino foi elaborado para trabalhar a leitura, a produção de textos e o estudo dos gêneros textuais. Os planos de aula foram elaborados abordando gêneros textuais diversos, a sua leitura, a análise de seus componentes estruturais, suas características fundamentais (quem produziu, para quem produziu, como produziu, para quem produziu, em que meios circulam) e a produção de cada gênero. Foram trabalhados durante todo o período os gêneros tirinha, charge, anúncio publicitário, resenha crítica e seminário (os dois últimos foram trabalhados em um número maior de aulas, pois foi um estudo mais aprofundado).

O trabalho com o gênero textual resenha crítica envolveu a turma em um processo de leitura de uma resenha crítica sobre um filme que eles haviam assistido (“Os vingadores”), na qual foram analisadas todas as características estruturais e linguísticas do gênero, a sua finalidade e o seu contexto de produção. Após isso, os alunos assistiram ao filme “Escritores da Liberdade”, discutiram o tema do filme, a relevância do filme para a discussão de temas atuais em nossa sociedade e os pontos positivos e negativos do longa metragem. Na etapa seguinte do trabalho, aconteceu a produção de uma resenha crítica sobre o filme assistido que foi exposta em forma de cartaz nos corredores da escola.

Com relação ao gênero textual seminário, a turma estudou as características do gênero, tópicos relacionados à dicção, oratória e postura em público. Após esses estudos, a turma foi ao laboratório de informática para pesquisar sobre um tema de sua escolha para produzir um seminário. Depois disso, os grupos organizaram suas pesquisas e montaram o seminário que foi exposto em uma data determinada para toda a turma. A apresentação tinha de ser planejada de acordo com os critérios de avaliação



entregues, anteriormente, pela professora. Tais critérios diziam respeito aos tópicos que compunham o gênero (estrutura organizacional e linguística), aos quesitos de organização dos grupos (divisão das tarefas, qualidade da pesquisa, organização da apresentação e produção do arquivo em *power point*), de postura e desenvolvimento de toda a atividade (dicção, oratória, postura, respeito à voz do outro).

O estudo dos gêneros textuais também serviu como ferramenta importante para o trabalho de tópicos gramaticais para que o ensino não fosse descontextualizado, com uso de frases soltas e isoladas, desconectadas de um contexto de situação. As frases soltas deram espaço para os textos que abordavam temas do cotidiano dos alunos. Assim, possibilitou-se que eles percebessem o estudo da gramática como significativo quando baseado em gêneros textuais.

RESULTADOS

Ao final do processo, foi possível perceber uma mudança na visão e importância dada ao estudo dos tópicos gramaticais, dos gêneros textuais e das produções textuais. Essa mudança foi percebida após a aplicação de uma autoavaliação, respondida pelos alunos, em que eles destacaram a importância de trabalhar com a leitura, a produção escrita e oral dos mais variados gêneros textuais conforme forem as demandas sociais de cada contexto comunicativo. Os tópicos gramaticais também foram destacados como importantes nas aulas, porém como um estudo contextualizado.

Houve, além disso, uma mudança na interação e na postura dos alunos. Os alunos passaram a participar e a se envolver mais nas atividades propostas. As atividades maiores envolvendo estudo, análise, pesquisa e produção de gêneros como a resenha crítica e o seminário foram bem desempenhadas pelos alunos e renderam discussões pertinentes sobre os mais variados temas.

Dessa forma, o trabalho contextualizado e embasado nos gêneros textuais contribuiu para que ocorressem os avanços. Percebeu-se que no período da docência foi possível unir a teoria à prática, de forma que foram desenvolvidas atividades significativas, que abordssem conjuntamente as noções de gêneros, a leitura, a escrita e o estudo gramatical de maneira contextualizada e relacionada às situações comunicativas concretas. Afinal, os processos interativos acontecem por meio de textos orais ou escritos, não por meio de frase soltas.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Assumindo a dimensão interacional da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- KAUFMAN, A.M. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. D. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.
- LIMA, A. BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, T. F, GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- MACHADO, A.R. **Linguagem e educação- o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- NASCIMENTO, J. C. SILVA, L. N. LIMA, M. A. S. O gênero seminário: habilidades a serem desenvolvidas e o papel da mediação docente. In: LEAL, T. F, GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar**. Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1984.



A LEGITIMAÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO EM “LULA ATRÁS DAS GRADES”, DE *EL PAÍS*

Roger Henrique Pozza¹
Rudney Soares de Souza²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho buscou pautar-se nas bases teórico-metodológicas da Análise do Discurso (AD), de tradição francesa, como possibilidade de leitura de um artigo de opinião publicado no jornal espanhol *El País*, intitulado “Lula atrás das grades”, em que a trajetória política do ex-presidente do Brasil é analisada.

Nessa perspectiva, considerou-se as condições sócio-históricas de produção, entre outras categorias, para chegar ao objetivo principal da análise: investigar a legitimação do *ethos* discursivo. Para que a realização deste escrito fosse possível, utilizamos, *a priori*, os postulados de Maingueneau (2005; 2011 e 2015) como pressupostos teóricos, com a finalidade de desnudar a ideologia do discurso analisado e identificar que nem tudo é o que parece. Os discursos são travestidos, mascarados, camuflados e, se os ditos no discurso são importantes, os não ditos são ainda mais.

Nesse sentido, a pesquisa tem por finalidade específica: **i.** apresentar as condições sócio-históricas de produção do discurso “Lula atrás das grades”; **ii.** investigar a legitimação do *ethos* discursivo; **iii.** reconhecer que a legitimação do *ethos* discursivo é singular, ou seja, a validação depende da leitura do co-enunciador.

O artigo está assim organizado: **1.** Considerações Iniciais; **2.** Análise do Discurso; **3.** Legitimação do *ethos* discursivo: uma investigação; **4.** Considerações Finais e **5.** Referências.

2. ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

A AD encontra-se alocada na Linguística, visto que estuda a linguagem na complexidade de seus contextos. Originada em 1960, como uma disciplina teórico-metodológica interdisciplinar, a AD formou-se basicamente, ou teve grande influência, pelos estudos da Linguística de Jean Debouis, da Psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan e da Filosofia de Karl Marx e como informação relevante assevera-se que teve como grande expoente, e responsável por sua disseminação, o filósofo da linguagem Michel Pêcheux.

Podemos citar duas linhas teóricas distintas da AD: i) Análise do Discurso de tradição francesa, AD, linha teórica que sustenha este trabalho; ii) Análise Crítica do Discurso, de tradição anglo-saxônica, ACD.

1 Discente. Graduando em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

2 Orientador. Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.



O que as difere, especificamente, são seus olhares sobre o discurso: a primeira objetiva analisar os efeitos de sentido possíveis a partir de um discurso; a segunda propõe investigar a relação discurso-sociedade numa perspectiva envolvendo linguagem e poder.

2.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DO *CORPUS*

São diversas as categorias de análise de um discurso propostas por Maingueneau (2005), por essa razão, cabe ao analista do discurso delimitar seu foco e selecionar as categorias de análise que o levam até o objetivo pleiteado. Nessa perspectiva, tomamos condições sócio-históricas de produção, interdiscurso, *ethos* discursivo, cena de enunciação e *script* como categorias de análise.

2.1.1 CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO

O fato de a Análise do Discurso (AD) ser interdisciplinar permite a interface com a Política, uma vez que dispositivos teórico-metodológicos de diferentes ciências humanas e sociais, tais como a Linguística, a Sociologia, a Antropologia, são mobilizados. Para nós, o discurso do sujeito político está circunscrito às condições de sua produção que são marcadas por aspectos sociais, históricos e linguageiros, marcas que poderão ser acessadas na memória discursiva do co-enunciador e, se legitimadas forem, contribuirão para apreensão de efeitos de sentido. Charaudeau & Maingueneau (2016, pp. 114-115), definem condições de produção do discurso como:

[...] o que condiciona o discurso, ou seja, trata-se de uma noção que separa enunciado considerado do ponto de vista da pragmática do enunciado considerado do ponto de vista da análise do discurso. As condições de produção desempenham um papel essencial na construção dos *corpora*, que comportam necessariamente vários textos reunidos em função das hipóteses do analista sobre suas condições de produção consideradas estáveis.

Nesse sentido, tomamos condições de produção como categoria essencial para a constituição do *corpus* e sua análise, uma vez que aspectos sócio-históricos não só situam o tempo e o lugar do discurso, mas também mostram os papéis sociais dos coenunciadores (EU – TU).

2.1.1.1 JORNAL

Datado de 59 a.c, chamado de *Acta Diurna*, o jornal foi o primeiro meio de comunicação de massa existente. O fato se deu graças a Julio Cesar, pois “desejando informar o público sobre os mais importantes acontecimentos sociais e políticos, ordenou que os eventos programados fossem divulgados nas principais cidades.” (ANJ, 2018). As informações sobre os acontecimentos daquela época, tais como governamentais e militares, ficavam em grandes placas brancas expostas ao público para que, assim, pudessem ser de conhecimento de todos as informações ali gravadas.

O jornal encontra-se até hoje na sociedade mundial, todavia, com a globalização e o desenvolvimento tecnológico rápido e agressivo, o meio de comunicação jornal, atualmente, pode ser encontrado de forma impressa ou digital (internet, aplicativos de celular etc). Seus conteúdos são os mais diversos e neles são encontrados diversos tipos de gêneros discursivos, como: classificados, manchetes, crônicas, artigos



de opinião, reportagem, cruzadas, notícias sobre política, futebol, economia etc. A “WAN (Associação Mundial de Jornais) calcula que 1 bilhão de pessoas em todo o mundo lêem um jornal todos os dias!” (ANJ, 2018).

A partir das marcas temporais (datas), características dos jornais, é possível identificar o contexto sócio-histórico de uma sociedade e, assim sendo, o jornal é uma ferramenta de valiosa utilidade para a história social. Esse meio de comunicação tem relevância direta com a realidade de um povo e, a partir de análises, das mais variadas, é possível verificar, por exemplo, o que as pessoas que escrevem sobre os acontecimentos acham dele. Nenhum discurso é neutro.

2.1.1.2 *EL PAÍS*

Criado no ano de 1976, num período de transição entre o fim do governo franquista e o início da democracia, e considerado o mais lido no mundo, *El País* é o jornal com a maior tiragem na Espanha. Define-se como: “[...] un diario global, independiente, de calidad y defensor de la democracia”³.

Sediado na cidade de Madrid e com escritórios nas grandes cidades espanholas, como Barcelona, Sevilla, Valência, Bilbao e Santiago de Compostela, devido ao grande número de acessos brasileiros atualmente, a contribuição da versão brasileira do jornal, segundo os dados apresentados em 07/09/2017, “[...] somou, somente pelo indicador de audiência digital ComScore, 6,5 milhões de leitores no mês de setembro”⁴.

O jornal espanhol informa que se encontra como um dos 6 jornais mais lidos no Brasil, contemporaneamente, e afirma que não há “[...] outro jornal em espanhol no mundo com um volume tão grande de seguidores nas redes”⁵.

2.1.1.3 JORGE MARIO PEDRO VARGAS LLOSA

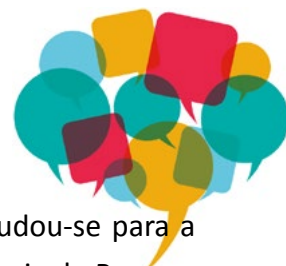
Nascido em Arequipa em 28 de março de 1936, Jorge Mario Pedro Vargas Llosa ou Marquês Vargas Llosa, como foi agraciado pelo Rei Juan Carlos I, da Espanha, em 3 de fevereiro de 2011, é um escritor, jornalista e político peruano. Graduou-se em Letras e Direito pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em Lima, Peru e Doutorou-se em Filosofia e Letras pela Universidad Complutense de Madrid, em Madrid, Espanha.

Por algum tempo, o Marquês foi afável ao sistema político comunista e lecionou aulas sobre marxismo, todavia, após a prisão do poeta cubano Heberto Padilla, por “incomodar” o governo de Fidel

3 Disponível em: <<https://escuela.elpais.com/historia-de-el-pais/>>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

4 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/04/actualidad/1509821900_271947.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

5 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/04/actualidad/1509821900_271947.html>. Acesso em: 20 de ago. 2018.



Castro, o escritor peruano passou a defender o que chama de “liberalismo radical”⁶. Mudou-se para a Espanha, em 1990, após ser derrotado por Alberto Fujimori, na concorrência pela presidência do Peru.

2.1.1.4 LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Nascido em Caetés⁷ como Luis Inácio da Silva, em 27 de outubro de 1945, trabalhou como metalúrgico e tornou-se sindicalista. Após sua formação em Torneiro Mecânico pelo Senai, Lula, como é conhecido, ingressou no movimento metalúrgico. Mais tarde, começou a fazer parte do Sindicato dos Metalúrgicos e, a partir de então, fez parte de diversas manifestações grevistas, o que, em 1979-1980, culminou na criação do Partido dos Trabalhadores – PT (juntamente com intelectuais, artistas, religiosos, entre outros) e tornou-se, de 2003 a 2011, o 35º Presidente da República Federativa do Brasil.

Atualmente, o ex-presidente da República encontra-se preso por “corrupção passiva e lavagem de dinheiro”⁸, e condenado no caso Triplex do Guarujá, em que é acusado de receber o valor de R\$ 2 milhões de reais em propina. O ex-presidente afirma sua inocência.

2.1.1.5 SÉRGIO FERNANDO MORO

Sérgio Fernando Moro nasceu no dia 1 de agosto de 1972 na cidade de Maringá, Paraná. Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Maringá e Mestrado e Doutorado em Direito pela Universidade Federal do Paraná⁹, onde foi professor de Direito Processual Penal. Tornou-se juiz no ano de 1996.

O magistrado cursou, em 1998, o Programa para Instrução de Advogados da Harvard Law School, além de ter participado, também, de cursos sobre lavagem de dinheiro oferecidos pelo Departamento do Estado dos Estados Unidos. Foi professor da Universidade Federal do Paraná. Atualmente, é Juiz da 13ª Vara Criminal Federal de Curitiba.

Comandou algumas investigações de grande visibilidade, dentre elas, Operação Lava Jato, Operação Farol da Colina e auxiliou a Ministra do Supremo Tribunal Federal, Rosa Weber, no Escândalo do Mensalão.¹⁰

2.1.2 INTERDISCURSO

Nenhum discurso é sozinho, fechado em si, ou seja, nenhum discurso existe por ele mesmo. Em outras palavras, interdiscurso significa que um discurso existe porque existem muitos outros discursos

6 Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/03/6-curiosidades-sobre-o-peruano-mario-vargas-llosa-nobel-de-literatura.html>>. Acesso em: 07 set. 2018.

7 Distrito do município de Garanhuns, Pernambuco, até o ano de 1964.

8 Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/04/prisao-de-lula-e-consequencia-da-condenacao-no-caso-do-triplex.html>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

9 Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9501542333009468>>. Acesso em: 08 set. 2018.

10 Disponível em: <<https://www.jornalcontabil.com.br/sergio-moro-2/#.W5QniuhKjIV>>. Acesso em: 08 set. 2018.



parecidos e, por essa razão, o discurso tem validade, caso contrário seria difícil sua sobrevivência. Nessa perspectiva, Maingueneau (2005, p. 55) assevera que o discurso:

“[...] só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar um enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros – outros enunciados que são comentados, parodiados, citados, etc.”

Assim, ao analisarmos o discurso “Lula atrás das grades” é possível, de imediato, verificar que este faz parte do campo discursivo político e é atravessado por outros campos discursivos como o da ética, da cidadania, da economia etc.

2.1.3 CENA DE ENUNCIÇÃO

A cena de enunciação é caracterizada por Maingueneau (2005, p. 85) como uma “tripla interpelação”, visto que é composta por três cenas que podem ser encontradas em qualquer discurso analisado, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A **cena englobante** “corresponde ao tipo de discurso (idem, 2005, p. 86)”, ao observar o discurso “Lula atrás das grades”, pode-se classicá-la como: discurso político. A **cena genérica**, por sua vez, refere-se ao gênero de discurso em que se enquadra o discurso, assim, como apresentamos nas considerações iniciais, o gênero de discurso em questão é artigo de opinião.

A **cena englobante** e a **cena genérica** formam o que Maingueneau conceitua de “quadro cênico (2008, p. 87)”, visto que “define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e gênero do discurso (Maingueneau, 2005, p. 87)”.

Por sua vez, não é com o quadro cênico com que o co-enunciador confronta-se, mas com a cenografia, ou seja, ao longo da leitura do discurso, o co-enunciador vai, aos poucos, criando uma cena, essa cena é denominada **cenografia**, pois é a **cenografia** que enlaça paradoxalmente (Maingueneau, 2005, p. 87) o leitor do discurso. A **cenografia** é o discurso em movimento.

2.1.4 ETHOS DISCURSIVO

Maingueneau (2005, p. 95) afirma que “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz”. Esse enunciador encarnado, essa voz, essa imagem que se apresenta num discurso é conceituada como *ethos* discursivo. Essa imagem (caráter) é construída aos poucos no processo de leitura do discurso e, ao final, cabe ao co-enunciador legitimar essa imagem, validar esse caráter ou não.

2.1.5 SCRIPT DE ARTIGO DE OPINIÃO

Artigo de opinião é um gênero cuja principal característica é a estruturação dissertativa-argumentativa, em que o autor trata de um fato específico, geralmente atual e que já se encontra “na boca do povo” e argumenta seu ponto de vista sobre ele. É importante apontarmos, também, que o autor



do artigo de opinião tem sempre a pretensão de convencer seus leitores, por essa razão, é carregado de argumentos, geralmente bem fundamentados.

Boff (*et al*, 2009, p. 2) reitera que o “ [...] “artigo de opinião” desempenha importante papel na sociedade, pois é um meio de interação entre o autor e os leitores de jornais e revistas impressas e de circulação on-line.” Os leitores de um jornal/revista tem por objetivo, ao ler um artigo de opinião, não só ter mais informações sobre um assunto, mas também transpor tais informações para conhecimento e utilizar dele para processar posicionamentos dentro do contexto social.

3. LEGITIMAÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO: UMA INVESTIGAÇÃO

Para que um discurso se realize, é necessária a existência dos coenunciadores: o enunciador, aquele que produz o enunciado, e o co-enunciador, aquele que lê o enunciado produzido pelo enunciador.

Nesse processo, o enunciador projeta o *ethos* discursivo (carácter/imagem), por meio do discurso e, sendo assim, após a leitura do co-enunciador, é que o *ethos* discursivo poderá, ou não, ser legitimado. Para legitimá-lo, o co-enunciador recorre a todos os conhecimentos prévios (memória discursiva) possíveis para estabelecer um sentido com o discurso.

Os efeitos de sentido de um discurso são inúmeros, visto que dependem mais do co-enunciador do que do próprio enunciador. Por essa razão, verifica-se que, após a leitura de enunciados, produtos da enunciação, é possível obter inúmeros efeitos de sentido.

3.1 *CORPUS*

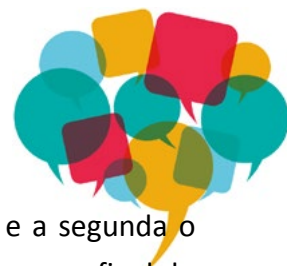
O artigo de opinião “Lula atrás das grades” foi publicado no dia 14 de abril de 2018, às 19:00 horas, pelo jornal espanhol *El País* e assinado por Mario Vargas Llosa. O *corpus* é constituído por recortes do discurso selecionado.

RECORTE 1



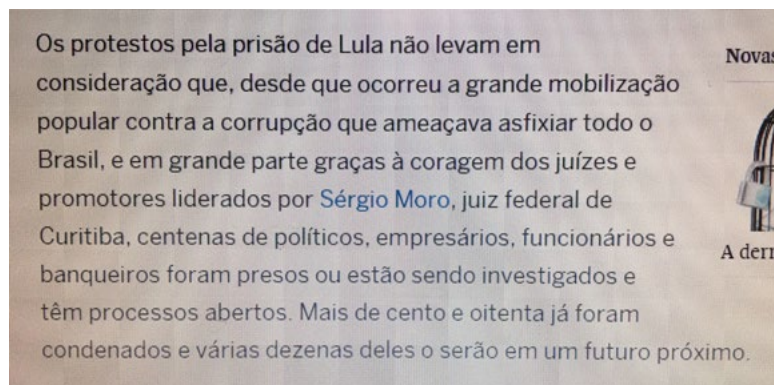
Fonte: Jornal *El País*, 14/04/2018

No RECORTE 1, a partir da leitura do título e do subtítulo do artigo, é possível verificar qual é o posicionamento do enunciador em relação àquele de quem se fala. É relevante recordar que o interdiscurso precede o discurso, ou seja, este discurso político faz parte de um grande globo discursivo, um conjunto de discursos políticos, em outras palavras, sobre o interdiscurso, pode-se dizer que há um discurso dentro de outro discurso e dentro de um discurso perpassam inúmeros outros discursos. Aqui,



identifica-se a cena englobante e a cena genérica, sendo a primeira o discurso político e a segunda o gênero de discurso artigo de opinião. A cenografia começa a se mostrar/se formar, visto que, ao final do subtítulo, é possível identificar, além da posição do enunciador, a troca de palavras “Lula” por “corrupção”, nesse jogo de palavras, projeta-se uma imagem, um *ethos* discursivo ao co-enunciador. Uma posição que cede ao co-enunciador uma prévia ideológica do enunciador em relação ao tema em específico.

RECORTE 2



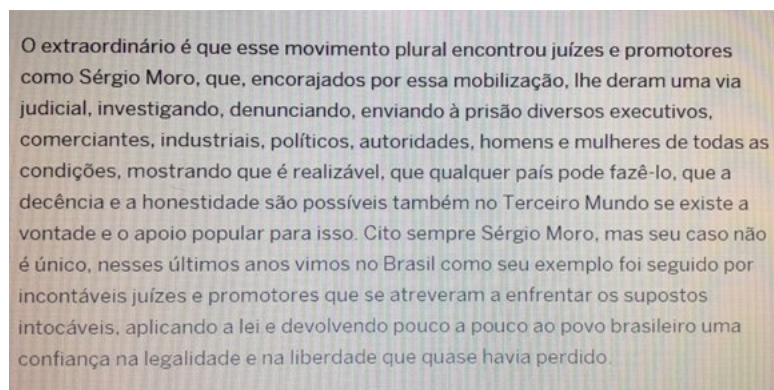
Fonte: Jornal *El País*, 14/04/2018

No RECORTE 2, podemos identificar o juízo de valor do enunciador em relação ao juiz Sergio Moro, possível de se notar a partir da adjetivação “coragem”, em relação ao magistrado, além do fato de priorizar o destaque ao nome do responsável pela Operação Lava Jato.

A cena englobante política é sempre polêmica e complexa, assim, podemos analisar que o uso das palavras fortes e dramáticas, como “ameaçava” e “asfixiar”, reforçam o posicionamento do enunciatador sobre a temática e fazem com que o co-enunciador incline-se para a legitimação do *ethos* discursivo projetado do enunciador.

A cena genérica proporciona ao enunciador utilizar de todos os arranjos linguísticos possíveis para persuadir o co-enunciador, visto que é um artigo de opinião. Essa perspectiva faz com que o enunciador seja mais objetivo em suas proposições. Utiliza-se o título do artigo como exemplo.

RECORTE 3



Fonte: Jornal *El País*, 14/04/2018



No RECORTE 3, o nome do juiz Sérgio Moro é citado novamente, dessa vez enfatiza-se a ideia de que pessoas com condições sociais mais elevadas foram presas pelas “coisas erradas que fizeram”. O enunciador tem a pretensão de que o co-enunciador legitime o discurso e concorde com o ele, visto que é de conhecimento da população brasileira que há uma atenuante desigualdade em relação aos pobres e ricos e, sendo assim, quem tem uma posição social mais abastada consegue se “safar” das consequências de seus atos.

A interdiscursividade causada pelos atravessamentos discursivos e pela memória discursiva do co-enunciador possibilita que o enunciador se aproveite e lance vários assuntos já tratados pela mídia (outros processos) e fazem com que o co-enunciador se lembre, embora muitas vezes o co-enunciador não se recorde e relacione estes discursos de uma forma negativa ao ex-presidente da república, personagem de quem o enunciador trata no discurso.

RECORTE 4

O ex-presidente teve acesso a todos os direitos de defesa que existem em um país democrático

Há muitos brasileiros admiráveis; grandes escritores como Machado de Assis, Guimarães Rosa e minha querida amiga Nérida Piñon; políticos como Fernando Henrique Cardoso, que, durante sua presidência, salvou a economia brasileira da hecatombe e fez um modelo de governo

democrático, sem jamais ser acusado de uma ação digna de punição; e atletas e esportistas cujos nomes correram o mundo. Mas, se eu precisasse escolher um deles como modelo exemplar ao restante do planeta, não hesitaria um segundo em eleger Sérgio Moro, esse modesto advogado natural do Paraná que, após se formar em advocacia, entrou na magistratura na oposição em 1996. Como já confessou, o que aconteceu na Itália nos anos noventa, a famosa Operação Mãos Limpas, lhe deu as ideias e o entusiasmo necessário para combater a corrupção em seu país, utilizando instrumentos parecidos aos dos juízes italianos da época, ou seja, a prisão preventiva, a delação premiada em troca da redução da pena e a colaboração da imprensa. Tentaram corrompê-lo, obviamente, e sem dúvida é um milagre que ainda esteja vivo, em um país onde os assassinatos políticos infelizmente não são uma exceção. Mas lá está, fazendo parte do que vem sendo uma verdadeira, apesar de ninguém ainda a ter nomeado assim, revolução silenciosa: o retorno da legalidade, o império da lei, em uma sociedade que a corrupção generalizada estava desintegrando e impedindo-o de passar de ser o “grande país do futuro” que sempre foi a ser o grande país do presente.

Fonte: Jornal *El País*, 14/04/2018

No RECORTE 4, o enunciador apresenta esse movimento liderado pelo juiz Sérgio Moro como uma revolução silenciosa, mais uma vez apresenta um juízo de valor procurando enfatizar seu posicionamento e enriquecendo sua argumentação, visando ao envolvimento do co-enunciador para a possível validação do *ethos* discursivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise do Discurso de Linha Francesa mostra-se como uma possibilidade de leitura dos diferentes discursos que circulam na sociedade. Trata-se, portanto, de uma possibilidade de leitura voltada para a



formação do leitor crítico, visto que é de suma importância que o leitor seja possuidor de uma memória discursiva cada vez mais rica em fatos e perspectivas para ser um cidadão crítico e autônomo.

Como apresentado, para que o co-enunciador possa legitimar o discurso, é preciso que ele possua em sua memória discursiva mais informações sobre o acontecido para que, assim, ele possa realmente ter uma relação com o discurso e depreender diferentes efeitos de sentido.

Nesse sentido, verificamos que o enunciador apresenta várias tentativas argumentativas para persuadir o co-enunciador de seu posicionamento, como, por exemplo, o jogo de palavras, determinadas palavras para determinadas personagens, a relação das personagens com nomes da alta Literatura, juízo de valor em relação ao juiz Sérgio Moro e ao ex-presidente Lula.

No *corpus* selecionado, verificamos que os recursos utilizados pelo enunciador visam à validação do *ethos* discursivo, visto que, dessa forma, legitimando o *ethos* discursivo, o co-enunciador estará se posicionando em favor do discurso e, sendo assim, pensando da mesma forma que o respectivo enunciador.

Assim, embora fortemente insista em combater a corrupção, entre outras questões abordadas, o discurso publicado no *El País* torna-se, em parte, “idealista” e apenas um pano de fundo para a verdadeira razão de existir. O discurso político, assim como qualquer discurso, lida com máscaras.

6. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS. **Jornais: Breve História**. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornais-breve-historia-2/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Imprensa Brasileira: Dois séculos de História**. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/imprensa-brasileira-dois-seculos-de-historia-2/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BOBBIO, N. & MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução: Carmen C, V. et alii.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BOFF, O, M, B; KÖCHE, V, S; MARINELLO, A, F. **O Gênero Textual Artigo de Opinião: um Meio de Interação**. *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opinioao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

CORREIO BRAZILIENSE. **Mario Vargas Llosa: vida, obra e polêmica marcaram a literatura latinoamericana**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2010/10/08/interna_diversao_arte,217069/mario-vargas-llosa-vida-obra-e-polemica-marcaram-a-literatura-latinoamericana.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DE OLIVEIRA, R. **Guerra Civil espanhola: Ditadura de Francisco Franco durou 36 anos**. In: *El País*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/guerra-civil-espanhola-2-ditadura-de-francisco-franco-durou-36-anos.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2018.



EL PAÍS. **EL PAÍS chega aos 100 milhões de leitores mensais**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/04/actualidad/1509821900_271947.html>. Acesso em 20 ago. 2018.

GALILEU. 6 curiosidades sobre o peruano Mario Vargas Llosa, Nobel de Literatura. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/03/6-curiosidades-sobre-o-peruano-mario-vargas-llosa-nobel-de-literatura.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Discurso e Análise do Discurso**. Tradução de Sírio Possenti, São Paulo, Parábola, 2015.

SOUZA, R. S. **A práxis política em cena no Brasil: ethos, carisma e poder no discurso eleitoral midiático**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2018.

_____. **As redes sociais e a política: o discurso em movimento**. In: Cadernos de Linguística: pesquisa em movimento: texto e discurso – caminhos para análise Linguística. Orgs. ANDRADE, C. A. B. D. & NASCIMENTO, J.V. Volume 6. UnicSul; Terracota Editora. São Paulo: 2016.

LA ESCUELA DE PERIODISMO UAM – EL PAÍS. **História de El País**. Disponível em: <<https://escuela.elpais.com/historia-de-el-pais/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PORTAL DA LITERATURA. **Mario Vargas Llosa**. Disponível em: <<https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=500>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

TRABALHOS COMPLETOS

ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL





APOSTILAS “VEM PRA CÁ” - A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA ADICIONAL AOS IMIGRANTES DE LAJEADO

Marcelli Schossler Flores
Grasiela Kieling
Bublitz Maristela Juchum

COMO TUDO COMEÇOU

Considerando o aumento notável de imigrantes no Vale do Taquari, a Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES vem promovendo ações envolvendo o ensino da Língua Portuguesa a imigrantes residentes em Lajeado desde do ano de 2014. Inicialmente, essas ações eram realizadas a partir de uma parceria entre uma empresa de alimentos local, que empregava a maior parte de imigrantes da região, e a universidade. Para as aulas ocorrerem, foi preciso mobilizar acadêmicos, professores e voluntários que estivessem dispostos a planejar e ir até a empresa para ministrá-las. O esforço para as ações acontecerem era difícil no início, mas o trabalho foi ganhando força e credibilidade aos poucos. Já no ano de 2015, as aulas passaram a ser uma demanda da comunidade, uma vez que os imigrantes em busca de emprego necessitavam do ensino da língua para as atividades do dia a dia. A partir disso, iniciou-se o projeto “*A aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua Adicional: investigação, formação e ensino*”, que não só atendeu a carência dos imigrantes, como também constituiu um programa de formação de professores de língua portuguesa como língua adicional. As aulas, então, passaram a ser ministradas em uma sala de aula cedida por uma escola estadual do município de Lajeado. A mudança de local favoreceu a mobilidade dos alunos, já que a maioria residia perto da escola e conseguia fazer o percurso caminhando.

O PLANEJAMENTO DAS AULAS: UM GRANDE DESAFIO

No que diz respeito ao planejamento, cabe salientar a dificuldade de encontrar um material coerente com a realidade dos imigrantes, ou seja, articulada com o contexto da região. Num primeiro momento, foram utilizados livros de português para estrangeiros, como o *Avenida Brasil*, por exemplo, para embasar as atividades desenvolvidas nas aulas. Utilizou-se, também, a obra *Língua Portuguesa para Haitianos*, um material específico para imigrantes de origem haitiana, disponibilizado pelo SESI Santa Catarina e Rondônia àqueles que estivessem exercendo uma atividade semelhante à que estávamos desenvolvendo na região do Vale do Taquari. Nos anos seguintes, foram aproveitadas tarefas das cartilhas *Pode Entrar e Portas Abertas*, outro material, disponível na internet. Entretanto, a realidade retratada nesses livros ainda era distante das reais situações enfrentados pelos imigrantes residentes em Lajeado, o que resultou em momentos de reflexão para que se pudesse planejar atividades mais adequadas às situações vivenciadas pelos imigrantes na região.



AS AULAS AOS IMIGRANTES COMO AÇÃO EXTENSIONISTA: UMA GRANDE CONQUISTA

No ano de 2016, essas ações passaram a constituir o Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, especialmente por meio do eixo Linguagem e Ensino, dedicado ao ensino de português para imigrantes recém-chegados a Lajeado. Outros públicos também são beneficiados pelas ações do Veredas. O eixo Linguagem Artístico-Literária, por exemplo, tem suas atividades voltadas à disseminação da arte por meio de ações de cunho artístico-literário aos pacientes da Fundef - Fundação de reabilitação das deformidades craniofaciais. Já o eixo Linguagem e Tecnologia destina suas ações à produção e uso de objetos digitais de aprendizagem, com atividades desenvolvidas na Escola Estadual Otília Correa de Lima de Lajeado. O eixo Linguagem e Corporeidade, por sua vez, tem suas ações com enfoque em práticas corporais diversificadas, embasadas em debates sobre corpo e movimento como elementos de comunicação, nos ambientes do presídio feminino de Lajeado. Já o eixo Linguagem e Cognição dedica suas atividades à avaliação de alunos em relação às dificuldades de aprendizagem da leitura, a partir da observação em sala de aula e aplicação de testes psicopedagógicos, para delimitar as intervenções clínicas ou pedagógicas possíveis no sentido de auxiliá-los nesse processo. Ainda, o eixo Linguagem e Ludicidade investiga o brincar e as ações que difundem experiências lúdicas no espaço escolar.

Ensinar a língua portuguesa como língua adicional aos imigrantes, portanto, é atribuição do eixo Linguagem e Ensino. Essas aulas são planejadas por professores, acadêmicos e voluntários do projeto e assumem uma abordagem intercultural (FERRAZ, 2012), ou seja, o ensino e a aprendizagem da língua e da cultura brasileiras com a intenção de incentivar o diálogo e a troca, valorizando a pluralidade cultural. Dessa maneira, as aulas têm o propósito de oferecer um aprendizado relevante, que prioriza o uso da língua em circunstâncias de convívio, para que esses imigrantes se sintam acolhidos na comunidade que ora vivem. Essa abordagem também associa-se com metodologias apresentadas pelos fundadores do conceito de “Língua Adicional” Schlatter e Garcez (2009), concepção relacionada a um processo interacional, que entende a língua como um lugar de ação social, pautado pelo letramento (SOARES, 2003), pelas identidades (SIGNORINI, 2009) e pela atuação do cidadão no mundo em que vive (CAVALCANTI, 2009).

A CRIAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PRÓPRIO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Diante da necessidade de trabalhar com um material mais coerente com o contexto da região, o eixo Linguagem e Ensino, em 2018, iniciou a criação de um material didático baseado em situações básicas de uso da língua para a inserção linguística e cultural da comunidade imigrante na sociedade lajeadense. Esse material foi organizado e compilado com base nas atividades desenvolvidas durante as aulas ao longo desse período de quatro anos. As atividades foram elaboradas e adaptadas conforme a necessidade e as diferentes identidades culturais dos alunos, visando atingir a melhoria no processo de ensino-aprendizagem e o aproveitamento significativo do tempo em sala de aula, já que as atividades ocorrem apenas uma vez por semana. Além disso, a fundamentação teórica do material estabelece a língua como fenômeno social, cuja utilização se dá de maneira legítima em forma de enunciados concretos, sejam eles orais ou escritos, ou seja, define-se pela concepção bakhtiniana de linguagem. Nessa perspectiva, a



linguagem ocorre através de diversos gêneros de discurso pressupondo a interlocução, isto é, para Bakhtin (263), o interlocutor colabora com a elaboração desses enunciados.

Dessa maneira, foram produzidas três Unidades Didáticas, intituladas “Vem pra cá”, apresentando sequências didáticas sobre diferentes temas. Sendo assim, com o intuito de facilitar a compreensão de assuntos complexos e essenciais para inserção linguística, conteúdos como gramática, ortografia e expressões idiomáticas foram adaptados para que o entendimento seja de fato concretizado. Além disso, esse material foi desenvolvido pensando na realidade regional em que os alunos vivem, com dificuldades ímpares e necessidades óbvias de inserção em uma sociedade nova. Por isso, na produção desse material, consideraram-se os diferentes níveis de conhecimento da língua portuguesa de cada aluno que frequenta as aulas: uns com nenhum conhecimento e outros com conhecimento raso acerca da língua portuguesa e outros, ainda, proficientes em espanhol, inglês e francês. As atividades produzidas foram desenvolvidas considerando a possibilidade de aprofundá-las de acordo com o nível de dificuldade que cada aluno apresenta. Outro ponto contemplado foi faixa etária diversificada dos participantes, uma vez que o grupo é bastante heterogêneo nesse sentido. Dessa maneira, as atividades procuram abranger as diferentes faixas etárias.

Em cada Unidade Didática há uma seção denominada “conjugação”. Nessa parte, há uma tabela para conjugar os verbos recorrentes. Além disso, as unidades contam com comentários e lembretes direcionados aos professores que farão uso desse material. Esses comentários sugerem gêneros textuais, músicas, vídeos, jogos e outras atividades sobre o tema da unidade, que poderão ser utilizados no decorrer das aulas. Outro item que se diferencia das aulas tradicionais é a avaliação, para a qual foi elaborada uma tarefa final localizada sempre na última atividade de cada Unidade Didática. Essa tarefa é o que chamamos de “produto final”, ou seja, consiste em colocar em prática o que os alunos aprenderam durante a unidade. A tarefa final é, portanto, a conclusão dos conteúdos que foram trabalhados durante a sequência didática, com o objetivo de atender as diversas competências da Língua Portuguesa.

Parte-se agora para a descrição de cada unidade. A primeira Unidade Didática tem como tema principal a apresentação do aluno aos colegas. Inicialmente, conta com atividades que envolvem a identidade do indivíduo, como nome, idade, origem e religião. Também, trabalham-se as saudações mais utilizadas e outras expressões semelhantes. Além disso, a apostila aborda a família e os membros que a compõem, bem como as diferentes nacionalidades, visto que as origens dos alunos são diferentes. É nessa primeira unidade que se apresentam o alfabeto, os sons correspondentes das letras e de algumas combinações mais complexas entre elas, a fim de esclarecer a pronúncia aos alunos. Os pronomes pessoais retos também são contemplados nessa primeira Unidade Didática. Para abordar a conjugação dos verbos a partir dos pronomes, decidiu-se não contemplar o pronome „vós” e considerar a conjugação do „tu” como terceira pessoa também, assim como acontece na oralidade. Estudam-se, também, os pronomes pessoais possessivos e demonstrativos nessa primeira unidade. Como produto final, cabe ressaltar que a tarefa final dessa primeira unidade é uma carta de apresentação, em que os alunos devem redigir esse gênero textual com o objetivo de se apresentar a outro colega. Dessa maneira, eles conseguem treinar sua escrita, o uso adequado do pronome, a conjugação do verbo e o desenvolvimento do seu vocabulário.

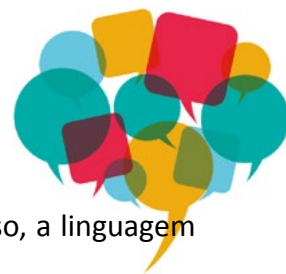


Na elaboração da segunda Unidade Didática decidiu-se abordar o tema trabalho, visto que a maioria dos frequentadores das aulas está procurando um emprego no Brasil. Primeiramente, exploram-se os dias da semana, os meses, os turnos de um dia e o horário comercial brasileiro, a fim de que os alunos compreendam qual será sua jornada de trabalho em um possível emprego. Em um segundo momento, apresentam-se anúncios reais de vagas de empregos. Exploram-se, assim, as características do gênero textual e os elementos contidos nos anúncios. Além de outros gêneros textuais, explora-se também a notícia de um jornal local que traz em seu texto informações sobre oportunidades de emprego. Nessa mesma apostila, apresentam-se os modos pelos quais as datas são expressas no Brasil, já que em outros idiomas as formas se diferenciam. Além disso, as profissões também são contempladas nessa unidade, especialmente no que diz respeito à função exercida por cada profissional. Os adjetivos também são apresentados, ressaltando a importância do seu uso na caracterização positiva da formação de quem procura por emprego. Na seção que desenvolve a parte gramatical da língua, abordam-se artigos definidos e indefinidos e pronomes interrogativos. A tarefa final dessa unidade é preencher um currículo e enfrentar uma simulação de entrevista de emprego. Para realizá-la, apresentam-se aos aprendizes algumas perguntas possíveis em uma real entrevista de emprego e, posteriormente, simula-se uma entrevista.

Já a terceira unidade apresenta uma sequência didática sobre os temas alimentação e comércio. O tema foi definido devido às dificuldades que os imigrantes enfrentam ao realizar suas principais compras. A apostila começa com um infográfico sobre os alimentos favoritos nas diferentes culturas e lugares. A partir de um texto, os alunos devem responder a uma série de perguntas e debater com o grupo de colegas sobre as respostas de cada um. Em seguida, estudam-se os números ordinais com atividades relacionadas às quantidades. Outro tópico relevante nessa unidade são os alimentos em geral e as bebidas. Para inserir esse conteúdo, apresenta-se a pirâmide alimentar, já que é preciso representar frutas, verduras, carnes, alimentos industrializados e líquidos. Além disso, a Unidade Didática traz receitas de comidas típicas do Rio Grande do Sul e do Brasil. Outro gênero explorado é o panfleto de supermercado com itens e valores. A partir disso, propõe-se uma reflexão sobre a diferença dos custos entre os alimentos encontrados no Brasil e aqueles encontrados no país de origem. Na área destinada a trabalhar a gramática, exploram-se os advérbios e o plural e o singular dos substantivos. Nessa terceira Unidade Didática, a tarefa final é escrever uma receita típica do país de origem. Os alunos devem elaborar o gênero contendo os conteúdos trabalhados durante a Unidade Didática, tais como as quantidades, os verbos, os advérbios e o plural e o singular dos substantivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que, até o momento, esse material didático tem facilitado o andamento das aulas, já que possibilita trabalhar a mesma atividade com níveis de entendimento diferentes. Desta maneira, é possível realizar um nivelamento da turma e trabalhar em pequenos grupos que estejam em níveis semelhantes. Além disso, pode-se afirmar que a cartilha tem facilitado a atuação dos voluntários como ministrantes das aulas, pois a descrição das atividades permite saber de onde reiniciar a aula, otimizando o tempo. Ainda, é preciso ressaltar que as apostilas têm sido elogiadas pelos alunos e voluntários, posto



que a elaboração baseou-se nas vivências coletivas de ensino e aprendizagem. Além disso, a linguagem acessível e as ilustrações coloridas estimulam os alunos a interagirem com o material.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

CAVALCANTI, Marilda C. **Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais**. In: COX, M.I.P, ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.105-124. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

FERRAZ, Andrea. **Mestiçagem cultural em sala de aula de português**. In: DELL'ISOLA, Regina L. P. (Org.) *Português língua adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.p.127-172

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SIGNORINI, Inês (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. Campinas/SP: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 1998.



SOBREVOANDO O BRASIL: UMA VIAGEM REGIONAL PELA LÍNGUA E PELA CULTURA NACIONAIS

Jean Michel Valandro¹

Marcela Fischer²

Monique Izoton³

Suzinara Strassburger Marques⁴

Flávia Zanatta⁵

Resumo: Há inúmeros motivos pelos quais as pessoas desejam aprender novos idiomas: questões profissionais, vontade de viajar e saber a língua nativa do local ou mesmo pelo puro prazer de aprender. No processo de aprendizagem de um novo idioma, é imprescindível conhecer e vivenciar a cultura intrínseca à língua-alvo. Afinal, conforme Fiorin (1997), língua e cultura possuem uma relação simbiótica. Por isso, além de aparecer como conteúdo, o componente cultural perpassa todas as disciplinas nos escritos da Base Nacional Comum Curricular (2017). Relacionando essa perspectiva de ensino de línguas à demanda de ministrar aulas de Português como Língua Adicional para um grupo de alunos colombianos na Universidade do Vale do Taquari - Univates é que foi desenvolvida uma sequência didática contemplando a língua portuguesa e a cultura brasileira, que teve como objetivo central apresentar os principais aspectos culturais nacionais e tópicos especiais em Língua Portuguesa, buscando questionar estereótipos acerca do povo brasileiro e de suas tradições. A prática teve como base o conceito de cultura cunhado por Laraia (2006), a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2008) e o entendimento de lúdico ensinado por Luckesi (2000). A metodologia de trabalho previu a exposição dos alunos a diferentes gêneros textuais e vivências socioculturais, sendo o projeto baseado nas quatro habilidades essenciais ao aprendizado de uma língua adicional: leitura, escrita, escuta e fala, sugeridas pela abordagem comunicativa (WILDGRUBE et al., 2008). Pôde-se perceber, ao longo do curso, que as similaridades entre o espanhol e o português muitas vezes ajudaram na aprendizagem, facilitando-a, assim como também foi perceptível a preferência dos alunos por elementos culturais que diferiam de sua própria cultura, motivados pela curiosidade em conhecer algo novo. Ainda, foi possível construir o conhecimento sobre a diversidade e a riqueza plural da cultura brasileira, além da desconstrução de estereótipos brasileiros, muitas vezes criados pela mídia.

Palavras-chave: Cultura. Língua Portuguesa. Língua Adicional. Dialogismo. Ludicidade.

PARA COMEÇAR

Durante o mês de fevereiro de 2018, a Universidade do Vale do Taquari - Univates ofertou um curso de curta duração para um público até então inédito: 22 estudantes colombianos de ensino fundamental, provenientes do *Colegio Hacienda Los Alcaparros*, de Bogotá. Oriundos de turmas de sétimo e de oitavo

1 Graduado em Letras Português-Inglês, Universidade do Vale do Taquari - Univates, jeanmvalandro@hotmail.com

2 Graduada em Letras Português-Inglês, Universidade do Vale do Taquari - Univates, cela.fisher@gmail.com

3 Graduada em Letras Português-Espanhol, Universidade do Vale do Taquari - Univates, moniizoton@gmail.com

4 Graduada em Letras Português-Inglês, Universidade do Vale do Taquari - Univates, suzysmarques@hotmail.com

5 Docente do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates, flavia.zanatta@univates.br



anos, os jovens colombianos vieram ao Brasil para um intercâmbio, com o objetivo de aprofundarem seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e a cultura brasileira.

A organização desse projeto ficou a cargo do curso de Letras e da Diretoria de Relações Internacionais da Univates. Para a aplicação das aulas de Português como Língua Adicional (PLA), foram convidados cinco professores de Letras falantes de inglês e/ou espanhol. Como o *Colegio Los Alcaparros* oferta um ensino bilíngue em espanhol e inglês, acreditou-se que o fato de haver professores de ambas as línguas facilitaria o processo de ensino e de aprendizagem e o contato com os estudantes. Além disso, esse grupo de docentes foi escolhido por já haver participado de capacitações em PLA e também ministrado aulas a imigrantes haitianos e senegaleses.

Diante disso, o presente artigo tem por objetivo descrever as principais atividades realizadas ao longo de vinte aulas e dezoito dias de estadia dos estudantes em Lajeado. Primeiramente, serão apresentadas as concepções teóricas que nortearam o planejamento didático e, na sequência, serão descritas as principais atividades desenvolvidas durante o projeto, intitulado *Sobrevoando o Brasil: uma viagem pela língua e pela cultura nacionais*. Por fim, a avaliação dos “encontros e desencontros” se dará a partir dos *feedbacks* trazidos pelos próprios estudantes e da percepção dos docentes.

A LINGUAGEM DIALÓGICA A SERVIÇO DO ENSINO LÚDICO DA CULTURA E DA LÍNGUA DO BRASIL PARA ESTRANGEIROS

Neste capítulo, serão apresentadas as bases teóricas que nortearam o trabalho de ensino de português como língua adicional (PLA) ao grupo de estudantes colombianos apresentados anteriormente.

LÍNGUA E CULTURA

São muitos os autores e documentos escolares que incluem a cultura como tópico imprescindível à boa formação do aluno como cidadão. Prova disso é o texto da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 9), que elenca em seus objetivos o dever de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais suscitam como fundamental a necessidade de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL, 1997, p. 8).

Nessa mesma perspectiva, Le Page (1980) e Fiorin (1997) defendem que a cultura e a língua interagem em uma relação simbiótica, uma vez que uma molda a outra à medida que se influenciam mutuamente na construção da identidade de um povo. Isso quer dizer que nenhuma língua é culturalmente neutra, pois é sempre imbuída de uma visão de mundo, de pontos de vista formados a partir de uma determinada realidade cultural e, nesse mesmo viés, a cultura também apropria-se da língua como uma das formas mais populares de expressar-se. Ao mencionar o termo cultura neste artigo, estamos referindo-nos à definição de cultura ensinada por Laraia (2006), que afirma ser ela uma lente pela qual o ser humano enxerga o mundo como um todo. Nesse sentido, ele também concorda com os pressupostos supracitados



ao afirmar que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (LARAIA, 2006, p. 52).

O ENSINO DE PLA BASEADO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Antes de adentrar a seara da abordagem dialógica é interessante salientar que o intercâmbio estudantil entre países do Mercosul, de acordo com Krawczyk (2008), tem ganhado força nas últimas décadas, principalmente no âmbito universitário, sendo o Brasil o destino preferencial dos estrangeiros. Entretanto, nota-se que as escolas privadas também tentam promover essa classe de viagem de estudos com alunos do ensino fundamental e médio, embora ainda estejam em estágio bem inicial.

Acerca desse contexto de ensino de PLA, salienta-se que é de grande ajuda para a promoção do ensino de línguas em uma perspectiva intercultural⁶ que o educador tenha tido contato com culturas diferentes da sua, pois “vivenciar outras culturas amplia a mente e mostra, no mínimo, que as peculiaridades de cada povo não devem ser vistas como ameaças, mas sim como interpretações possíveis à realidade” (DA NÓBREGA, 2014, p. 77-78).

A esse respeito, defende-se também que, na perspectiva intercultural de ensino e de aprendizagem, à língua não resta opção além de assumir um caráter dialógico, pois, ao levar em conta a realidade cultural do outro, também permitimos que seus pontos de vista - expressos por meio de determinada língua e impregnados de sua cultura - constituam o discurso recorrente em sala de aula. Desse modo, o discurso do professor só se concretiza à medida que o aluno atribui-lhe sentidos e vice-versa, sendo que as relações também tornam-se horizontais, tendo o discurso do aluno um valor tão importante quanto o do professor.

Além disso, Marcuzzo (2008, p. 3) concorda que “o discurso (a língua em sua integridade concreta e viva) não é individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais”. Ainda, Bakhtin (1992; 2008) afirma que não existe discurso terminado, fechado, que não seja passível de resposta, visto que as vozes que o formam são diversas e mutáveis.

AS QUATRO HABILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS E O LÚDICO EM PLA

Quando se fala em ensino de línguas, é recorrente a retomada de quatro habilidades: a escuta, a fala, a escrita e a leitura. Considera-se que a escuta (ou *listening*) seja uma das mais importantes, porque, assim como a audição é o nosso primeiro contato com nossa língua materna, é interessante tê-la bem presente com relação a uma língua adicional, pois “através dela podemos identificar ou presumir e interpretar o que as pessoas estão falando” (WILDGRUBE et al., 2008, texto digital). Entretanto, em contextos de imersão na língua-alvo, como é o caso do público retratado neste artigo, a atividade de escuta é inerente ao ato de haver viajado a outro país. Já a habilidade da fala (*speaking*) em uma língua adicional, segundo a autora, “para algumas pessoas [...] é a mais difícil, pois precisa-se estar preparado para processar a língua e fazer com

⁶ Entende-se interculturalidade, neste artigo, a capacidade de compreender a própria cultura e as semelhanças ou diferenças dela ante a cultura do outro, percebendo-se como indivíduo sociocultural a partir desse outro e vice-versa, como afirma Kramsch (1993).



que o cérebro de cada um interprete e também identifique o significado de cada palavra” (WILDGRUBE et al., 2008, texto digital). Há, ainda, segundo a mesma autora, a escrita (*writing*), que para pessoas alfabetizadas é imprescindível no contexto de aprendizado de outra língua, e a leitura (*reading*), que direta ou indiretamente permite o acesso às outras três habilidades .

Além das quatro habilidades, é muito importante, no ensino de uma língua adicional, observar a questão do filtro afetivo (*Affective Filter hypothesis*). De acordo com Krashen (1982, p. 31, tradução livre), ele “captura a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de uma segunda língua pela suposição de que os aprendizes variam com respeito à força ou nível de seus filtros afetivos”. Nesse sentido, o autor ainda afirma que quanto mais baixo o filtro afetivo, menor será a ansiedade e o estresse, e mais motivado o aluno estará.

Uma das alternativas para que se mantenha o filtro afetivo dos alunos em baixa é, além de o professor compartilhar suas experiências no aprendizado de outra língua, que se promovam atividades lúdicas. Conforme Luckesi (2000, p. 21), a atividade lúdica é aquela que envolve por completo o aluno, promovendo sua participação plena. Segundo o autor, “brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo”. Nesse sentido, ludicidade é algo que tem relação tanto com a abordagem pedagógica do professor quanto com o engajamento do aluno, sendo os dois responsáveis por promover essa “plenitude” mencionada acima.

A “VIAGEM”: EMBARQUES E DESEMBARQUES

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DIDÁTICO

A fim de organizar o projeto desenvolvido durante o intercâmbio dos alunos colombianos, pensou-se em uma estrutura que englobasse as cinco regiões brasileiras, com o objetivo de apresentá-los a pluralidade cultural do Brasil e de discutir alguns preconceitos que os estrangeiros possuem em relação ao país. Por isso, cada aluno recebeu um “diário de viagem”, em cuja folha de rosto havia uma impressão semelhante a um passaporte, no qual os alunos colocaram seu nome, país de origem, idade e os carimbos de cada uma das regiões pelas quais passariam, na seguinte ordem: Sudeste, Sul, Centro-oeste, Norte e Nordeste.

As principais atividades desenvolvidas no sobrevoo da Região Sudeste foram a montagem de um mapa político do Brasil, por onde o avião faria a sua viagem; a personalização do diário de viagem e a descrição dos primeiros passeios dos alunos pela região; a revisão de vocabulário relacionado ao corpo humano, ao vestuário e às estações do ano, que são climaticamente demarcadas, a fim de montar uma mala coletiva com os itens necessários para uma viagem aos estados do Sudeste.

Nessa “viagem”, os estudantes foram divididos em grupos para que pudessem conhecer com maior propriedade as características físicas e culturais do Espírito Santo, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e

7 The Affective Filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters



de São Paulo, apresentadas pelos intercambistas em forma de seminário. Essa apresentação, além de ter como objetivo identificar as peças do vestuário, também foi a primeira etapa da gincana “Língua Portuguesa e cultura brasileira”, que foi desenvolvida ao longo do projeto. A proposta da gincana foi apresentada aos alunos no primeiro dia de curso, para que ficassem atentos às tarefas, principalmente aos elementos-surpresa de cada região, que deveriam ser adivinhados pelos participantes e anotados em seus diários. Além dessas atividades relacionadas ao vocabulário e à cultura, os professores também trabalharam com os pronomes da Língua Portuguesa, que já haviam sido estudados no curso de Português oferecido pela escola colombiana⁸, utilizando como recurso a música “Verdade”, de Zeca Pagodinho.

Já em relação à Região Sul, local em que o projeto foi realizado, os intercambistas analisaram textos sobre alguns dos principais pontos turísticos do Rio Grande do Sul (cidades de Gramado e de São Miguel das Missões), de Santa Catarina (cidade de Florianópolis e Oktoberfest de Blumenau), e do Paraná (cidade de Curitiba, Ópera de Arame, Jardim Botânico e cataratas de Foz do Iguaçu). Além das características turísticas, a tarefa também englobou o uso de contrações em português, comparando-as a termos semelhantes do espanhol, e a produção de esquetes teatrais utilizando as informações presentes nos textos.

Ainda sobrevoando a Região Sul, os estudantes tiveram contato com a cultura e expressões gauchescas, através de um trecho da obra “O tempo e o vento”, de Erico Verissimo, e sua interpretação cinematográfica, dirigida por Jayme Monjardim. O trecho priorizou a figura do personagem Rodrigo Cambará, que representa o estereótipo do homem gaúcho. A partir das expressões discutidas em aula, os intercambistas espalharam-se pelo campus para entrevistar pessoas nativas acerca de sua relação com a cultura gauchesca.

Também foi analisada a campanha “A beleza de ser gaúcho”, promovida pela empresa O Boticário em comemoração à Semana Farroupilha, e foram revisados os usos do pretérito perfeito em português, através de frases elaboradas pelos professores e pelos estudantes. Além disso, os verbos e os pronomes também foram revisados em um jogo de basquete, no qual a cada acerto a equipe da gincana poderia completar lacunas em frases para somar pontos. Na sequência, os intercambistas aprenderam, através da discussão dos “10 mandamentos do chimarrão” e de uma oficina prática, a preparar a bebida típica do Rio Grande do Sul e o famoso mate gelado, o tererê.

Desembarcando na Região Centro-Oeste, os estudantes foram convidados a montar um painel com figuras e nomes dos animais pertencentes à fauna do Pantanal. Após, como atividade integrante da gincana, os alunos participaram do jogo “Quem sou eu” invertido, em que cada grupo, ao reconhecer o animal sorteado, deveria responder às perguntas da turma para que adivinhasse seu nome. Após, foram revisadas com os estudantes as principais regras de acentuação da Língua Portuguesa, utilizando exemplos retirados de um texto sobre o Pantanal mato-grossense.

As regiões Norte e Nordeste foram trabalhadas concomitantemente, considerando principalmente celebridades locais importantes para a disseminação das culturas nortista e nordestina em âmbito nacional e

⁸ Cabe destacar que os tópicos gramaticais abordados ao longo do curso já haviam sido vistos pelos estudantes em suas aulas de português no Colégio Los Alcaparros. Ao integrá-los, atendemos à demanda do professor de português do Colégio, que solicitou que os revisássemos.



internacional. Em um primeiro momento, a turma recebeu a visita do professor Romildo Pereira da Cruz, que apresentou sua terra natal, o Amazonas, e os encantos da floresta amazônica. Em seguida, os alunos foram divididos em duplas ou trios e receberam nomes de algumas celebridades das regiões Norte e Nordeste, com o intuito de pesquisar não somente a vida e a obra dos famosos, mas também o local e a cultura em que estavam inseridos, abordando temas como literatura de cordel, cangaço, cinema nacional, entre outros.

Depois de apresentarem os principais dados pesquisados, os alunos montaram roteiros para a produção de vídeos simulando entrevistas com as celebridades estudadas: Graciliano Ramos, Jorge Amado, Ivete Sangalo, Bráulio Bessa, Padre Cícero, Ariano Suassuna, Elba Ramalho, Luiz Gonzaga, Lampião e Maria Bonita, e Chico Mendes. Caracterizados conforme seus personagens, os intercambistas gravaram as entrevistas na TV Univates e foram avaliados de acordo com seu desempenho para a pontuação da gincana, que também contou com atividades como apresentação e organização dos diários de viagem; *quiz* sobre as regiões estudadas, utilizando um jogo de dado; *quiz* sobre os aspectos gramaticais desenvolvidos durante os encontros, através do site *Kahoot*; identificação dos elementos-surpresa de cada região e tarefas de curta duração envolvendo fotografias de objetos e locais predeterminados.

Na finalização do curso, os alunos receberam uma lista de ingredientes que deveriam comprar no supermercado com a ajuda dos professores, para depois elaborar receitas típicas brasileiras. Assim que os pratos foram finalizados, o grupo reuniu-se para saborear as delícias, como nega maluca, brigadeiro, pão de queijo e bolo de fubá, e para conversar sobre as etapas desenvolvidas durante o projeto, reflexão que continuou durante a festa de despedida da turma e premiação da equipe vencedora da gincana “Língua e cultura brasileira”.

OFICINAS E VIAGENS

Além do supracitado, os alunos participaram de outras práticas relacionadas à cultura nacional. Tais atividades visaram a extrapolação do ambiente de sala de aula, para que os estudantes também tivessem contato com elementos culturais em espaços mais dinâmicos e com outros docentes que não os da área da linguagem. Nesse sentido, foram oferecidas:

- Oficina de samba, dança afro e outros ritmos brasileiros (axé, frevo, forró, danças juninas, danças gauchescas);
- Oficina de Capoeira;
- Oficina de gastronomia sul-riograndense (churrasco e chimarrão);
- Oficina de escrita criativa de poemas com a temática da adolescência;
- Oficina “cinema brasileiro”.

Além das oficinas, foram ofertadas viagens pelos arredores do Vale do Taquari, a fim de que os alunos pudessem reconhecer a riqueza sociocultural da região. Para tanto, foram visitados pontos turísticos dos municípios de Teutônia, Imigrante, Colinas, Lajeado, Bento Gonçalves, Porto Alegre, Ilópolis, Anta Gorda e Encantado.



AVALIAÇÃO DO PROJETO: ENCONTROS E DESENCONTROS

A turma de colombianos abrigados agitou o entorno da universidade, desenvolvendo um bom trabalho sempre que compreendiam a importância de cada tarefa proposta. Quanto às atividades extraclasse, percebeu-se que os estudantes participaram mais das atividades esportivas, que fazem parte da sua rotina na Colômbia.

Além disso, foi possível notar que as similaridades entre o espanhol e o português muitas vezes ajudaram na aprendizagem, facilitando-a, assim como também foi perceptível a preferência dos alunos por elementos culturais que diferiam de sua própria cultura, motivados pela curiosidade em conhecer algo novo. Ainda, foi possível construir o conhecimento sobre a diversidade e a riqueza plural da cultura brasileira, além da desconstrução de estereótipos nacionais, muitas vezes criados pela mídia.

As interações culturais entre colombianos e brasileiros superaram as expectativas, pois a turma era muito comunicativa e fazia comparações constantes de como as comidas, atividades, músicas etc. eram realizadas nos diferentes países. Nessa troca de experiências, com certeza nos tornamos parcialmente colombianos e eles também se tornaram, em parte, brasileiros (mais fortemente gaúchos).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

DA NÓBREGA, Maria Helena. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, Belo Horizonte, 2014, p. 61-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3814.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018. FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1997.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, jul./dez. 2008, p. 41-52. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012.



LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LE PAGE, Robert B. Projection, focusing, diffusion, or, steps towards a sociolinguistic theory of language, illustrated from the Sociolinguistic Survey of Multilingual Communities". **York Papers in Linguistics**, n. 9, 1980, p. 9-32.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia partilhando uma experiência e uma proposta, In: ____ (Org.). **Ludopedagogia** - Ensaios 01. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2000. p. 119-131.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, n. 36, Porto Alegre, 2008, p. 2-10. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/18908/11006>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

WILDGRUBE, Rosielen et al. O trabalho integrado das habilidades lingüísticas em Língua Inglesa. **Revista Voz das Letras**, n. 10, Concórdia, 2008, p. 1-8. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/Wildgrube.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.



QUAL O LUGAR DE ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL?

Juliana Beust⁹

O presente artigo apresenta o percurso e os resultados de um dos braços do projeto de pesquisa “Elaboração de Materiais Didáticos para Ensino de Português Língua Adicional no Âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS”, coordenado pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla. Ao perceber a falta de discussão de aspectos fonético-fonológicos na aula de português como língua adicional (doravante PLA), iniciou-se, dentro do projeto, a investigação em literatura da área e em materiais didáticos para saber o que é dito e feito referente a isso. Aspectos fonético-fonológicos podem ser sumarizados em “pronúncia”. Com isso, vale salientar que o objetivo não é “ensinar sotaque”, mas sim trabalhar a pronúncia para que os alunos não-falantes de português tenham uma melhor noção das diferenças sonoras da língua, fazendo com que eles consigam diferenciar sons parecidos e não tenham problemas de comunicação decorrente de uma pronúncia inadequada. Assim, o propósito é adequar o material do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) aos resultados obtidos na pesquisa da literatura da área. Para isso, após a revisão de literatura, o material didático do PPE foi analisado e adaptado quando necessário. Além disso, foi elaborada uma sistematização de dicas para professores.

Para a revisão de literatura foi necessária uma pesquisa na área do ensino de inglês como língua adicional, pelo fato de ter muito pouco material de PLA. Sendo assim, os dois principais autores que deram base à pesquisa foram Harmer (2007) e Scrivener (2005), ambos responsáveis por manuais de ensino de inglês, não necessariamente focados nos aspectos fonético-fonológicos, mas com sessões dos manuais voltadas a isso. Os dois manuais, então, trazem diversos exemplos de tarefas que podem ser usadas por professores.

Sendo assim, após análise, foi possível dividir os exemplos de tarefas em quatro tipos: repetição, interação, percepção e explicação. As primeiras, talvez as mais clássicas, partem de um áudio pré-gravado ou do próprio professor dizendo alguns sons, palavras ou frases e pedindo que os alunos repitam. Já as tarefas de interação são voltadas a conversas e uso da língua: os alunos interagem entre si ou com o professor sobre um tema específico que farão com que usem os sons em questão (por exemplo, uma discussão sobre futebol ao trabalhar o som de [f]). As tarefas de percepção envolvem a diferenciação de sons e trabalham com a capacidade do aluno de distinguir o que foi ouvido. As mais comuns envolvem a classificação: os alunos precisam, por exemplo, classificar uma lista de palavras em sons de [l] ou [r]). Ainda existe a possibilidade de tarefas de explicação, quando o professor explica a produção de determinado som ou aspecto da língua, podendo utilizar imagens, vídeos, websites, quadros, tabelas, etc.

Após a divisão dos quatro tipos de tarefas, foram analisados dois livros didáticos, um de PLA e um de inglês para estrangeiros, para verificar os métodos utilizados para o trabalho com aspectos fonético-fonológicos. O livro de português Novo Avenida Brasil (LIMA et. al, 2008), amplamente utilizado, apresenta

⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



poucas coisas nas unidades didáticas, porém traz um apêndice chamado “Fonética” com tarefas, principalmente, de repetição e percepção. O livro de inglês Jetstream (WISNIEWSKA, 2015) apresenta algumas tarefas nas unidades didáticas, muitas vezes de repetição, mas fugindo do contexto abordado pelas outras tarefas, ou seja, tarefas que não têm uma ligação aparente com o restante do material, com palavras arbitrárias.

Ao perceber, então, essa lacuna nos livros didáticos, o material de Básico 1 do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS foi escolhido para análise e modificações. O PPE é um programa de extensão fundado em 1993 pela Profa. Dra. Margarete Schlatter e atualmente coordenado pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla. O programa conta com professores-bolsistas em constante formação e se divide em seis níveis (básico I, básico II, português para falantes de espanhol, intermediário I, intermediário II e avançado). Em sua maioria, os materiais didáticos são elaborados pelos próprios professores e se baseiam na noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2003). Além disso o programa tem como construto teórico a concepção de linguagem como ação social, proposta por Clark (2000), ou seja, o foco é nos usos da língua no mundo.

Foi escolhido o material do curso Básico 1 por ser o material em foco na pesquisa de “Elaboração de Materiais Didáticos”, além de ser o primeiro nível do programa. O material é dividido em projetos, sendo o primeiro deles, escolhido para ser trabalhado, intitulado “Biografias” e dividido em quatro unidades didáticas. O material foi desenvolvido pelas professoras Gabriela Bulla, Janaína Conceição e Caroline Neves, é voltado para alunos de diversas nacionalidades, falantes de línguas distantes (não inclui falantes de espanhol) e com pouca proficiência em português. A análise foi dividida em cinco passos:

- 1) *onde* há foco em aspectos fonético-fonológicos nas sequências de tarefas de cada unidade?;
- 2) *por que* há esses focos nesses lugares?;
- 3) *como* são esses focos (explicação, repetição, percepção ou explicação)?;
- 4) *o material está adequado ao proposto na literatura revisada?*;
- 5) *caso* não esteja, o que pode ser mudado?.

A primeira unidade didática inclui seis tarefas envolvendo aspectos fonético- fonológicos, das quais três serão destacadas, exemplificando os quatro tipos de tarefa previamente citados. A primeira, tarefa 7 do material, aparece após atividades de apresentação pessoal e de interação. Os alunos devem ouvir o alfabeto e **repetir**. Essa tarefa será necessária para a próxima, tarefa 8, que pede que os alunos solem vários nomes para um jogo de “batalha naval”, ou seja, eles precisarão conhecer as letras do alfabeto para soletrarem os nomes que aparecem no material. A tarefa 8, então, é tanto de **repetição** quanto de **interação**. Trabalhar os sons do alfabeto é muito importante na fase inicial para que os alunos comecem a se habituar a eles. A tarefa está adequada porque contextualiza com o que eles precisarão fazer a seguir. A tarefa 15 tem duas partes, sendo a segunda de fonética, e está inserida no contexto de objetos de sala de aula (mochila, folha de papel, lápis, etc.). A primeira parte apresenta imagens dos materiais citados e pede que os alunos relacionem com os seus nomes. A segunda parte foca em alguns sons que os alunos



possam ter dificuldade, as diferenças entre [ʒ] e [ʝ] e [l] e [ʎ]. Primeiro o professor explica a realização dos fonemas (é prevista a utilização do site Fonética & Fonologia¹⁰) e depois é reproduzido um áudio (ou a fala do próprio professor) com algumas palavras utilizando os fonemas em questão. A tarefa será de **percepção**, em que os alunos precisam identificar qual o fonema utilizado nas palavras, mas também de **explicação**, porque o professor tem a oportunidade de demonstrar a produção dos fonemas. A tarefa 15 está em contexto adequado e utiliza palavras diretamente relacionadas ao assunto. É sugerido, porém, que também seja trabalhada a diferença entre [r] e [h], presentes nas palavras “dicionário” e “borracha”.

A unidade 1, como dito, apresenta mais três tarefas envolvendo aspectos fonético- fonológicos, que não demandam mudanças muito significativas no material. Contudo, as próximas três unidades não são tão ricas nesse tipo de tarefa. Na unidade 2 a pronúncia aparece em pequenas dicas ao lado das tarefas. Na tarefa 2, por exemplo, há uma dica para a pronúncia da palavra “criança”, com foco em [s], que é relevante para o assunto (família). Na tarefa 4 aparecem mais dicas para a pronúncia de [z], em “desunida”, “idoso” e “esposa”, ou seja, foco da letra “s” entre vogais. O uso de dicas no material, apesar de extremamente útil, não pode aparecer sozinho. É necessário que o professor faça alguma tarefa utilizando as palavras em questão, como tarefas de repetição ou percepção. O ideal seria preparar mais tarefas, seja ao longo da unidade ou no apêndice. Nessa unidade há uma apresentação oral, é ideal que eles pratiquem bastante questões de pronúncia específicas antes da apresentação.

Nas unidades 3 e 4 não aparecem outras dicas ou tarefas de pronúncia. Na unidade 4, por exemplo, se fala um pouco sobre música, seria bom se a pronúncia pudesse ser trabalhada com a música citada no material ou mesmo com outra. É importante que os alunos possam ouvir e compreender as diferenças de pronúncia, além de repetir. Para isso, se sugere que tarefas sejam incluídas, como na primeira unidade, tendo como foco o assunto em questão e a utilização de palavras ou expressões que os alunos vão, de fato, utilizar naquele momento.

Com os resultados da pesquisa, foi possível sistematizar algumas dicas para que professores de PLA tenham mais facilidade de utilizar aspectos fonético-fonológicos em suas aulas, contando ou não com um material didático:

- 1) dúvidas de pronúncia podem aparecer a qualquer momento da aula, mesmo que em atividades que não tenham a ver com isso. O professor precisa estar preparado para realizar explicações ou fazer tarefas de repetição quando sentir que os alunos estão tendo alguma dificuldade;
- 2) tarefas de pronúncia não podem ser descontextualizadas. É ideal que, mesmo ao utilizar uma lista de palavras, essas palavras tenham relação com o que já foi visto ou com o que está sendo utilizado no momento da atividade;
- 3) a pronúncia não é apenas sonora. Todos os fonemas têm um ponto e um modo de articulação, que podem ser demonstrados em vídeos, *gifs* ou pelo próprio professor. Muitas vezes a visualização da produção ajuda os alunos a repetirem;

¹⁰ Disponível em: <fonologia.org>, acesso em: 15 de jul., 2018.



- 4) pronúncia não se aprende apenas ouvindo. O aluno precisa repetir quantas vezes for necessário até que consiga reproduzir os sons. Ouvir áudios ou ver vídeos sem que eles tenham a oportunidade de tentar sozinhos não irá resultar em uma boa pronúncia. O professor precisa estar atento às dificuldades dos alunos, lembrando que falantes de línguas maternas diferentes podem apresentar dificuldades diferentes);
- 5) as aulas devem ser diversificadas. Uma aula inteira tratando apenas de fonética pode ser muito chata, o ideal é que essas tarefas sejam inseridas entre outros materiais e atividades.

Levando em consideração os aspectos e resultados obtidos com a pesquisa, fica clara a necessidade de maior atenção às questões fonético-fonológicas. É fundamental que os professores tenham um apoio para realizar atividades envolvendo pronúncia, e acredita-se que essa pesquisa seja o início desse apoio. Além disso, é crucial que a área continue a ser explorada. Foi analisada uma pequena parte do material de apenas um curso, sendo que a pronúncia deveria aparecer até os níveis finais de aprendizado. A pronúncia é essencial para a comunicação e a falta de instrução pode acarretar problemas na interação. Lembrando que a presença de sotaque sempre vai ser esperada e o intuito não deve ser tirar essas características dos alunos, mas sim ensinar e praticar as distinções fonético-fonológicas para que o aluno não tenha tanta dificuldade para interagir, visto que se encontra em contexto de imersão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CLARK, Herbert H. **O uso da linguagem**. In: Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. Harlow: Pearson Education, 2007.
- LIMA, Emma E; O. F. et al. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U., 2008.
- SCRIVENER, Jim. **Learning Teaching: A guidebook for English language teachers**. Oxford: Macmillan Education, 2005.
- WISNIEWSKA, I.; REVELL, J.; TOMALIN, M. **Jetstream: elementary**. Helbling languages, 2015.



MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA PARA PESSOAS SURDAS

Angelica Oliveira dos Santos¹¹

Resumo: Este artigo trata sobre o incentivo e a mediação de leitura literária para surdos. Para tanto, faz-se necessário contextualizar sobre os usuários da língua de sinais brasileira (libras), sua língua materna e sobre a escrita e a leitura no português como língua adicional. Como metodologia, destacam-se teorias sobre letramento literário e sobre educação de surdos, configurando, portanto, numa pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho teórico. Após, serão expostas algumas propostas de ações de mediação e de incentivo à leitura para surdos através da literatura para o uso e ensino da língua portuguesa, com o propósito de responder a seguinte pergunta: que implicações são evidenciadas na promoção da leitura para alunos surdos, como meio de aprimoramento das práticas de incentivo e mediação de leitura de modo a potencializar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa? Em relação aos resultados, constata-se que é possível a viabilização do projeto de incentivo à leitura para alunos surdos.

Palavras-chave: Surdos. Libras. Língua adicional.

INTRODUÇÃO

Esse artigo destaca a viabilização do ensino da língua portuguesa através da mediação e do incentivo à leitura para alunos surdos. Antes, porém, é necessário contextualizar sobre a língua de sinais brasileira, e sobre a leitura para a pessoa surda, para então chegarmos ao ensino do português na modalidade escrita e como segunda língua. Como metodologia, destacam-se teorias sobre letramento literário e sobre educação de surdos, configurando, portanto, numa pesquisa com abordagem qualitativa e de cunho teórico.

Caracterizamos as pessoas surdas como um grupo étnico e não como “deficientes”, pois não estamos considerando a falta da audição como lesão, doença ou defeito. Considera-se que a surdez concede o desenvolvimento de uma cultura com características visuais e, com efeito, a existência de uma identidade cultural diferente das culturas e identidades da sociedade ouvinte. Seguindo essa perspectiva da diversidade das culturas, os surdos mantêm uma cultura que forma uma comunidade, um povo: o “povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes” (STROBEL, 2008, p. 30).

As pessoas surdas vivem em uma cultura diferente da cultura hegemônica dos ouvintes, pois a cultura surda é “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas”. (STROBEL, 2008, p. 24). Para o desenvolvimento da identidade surda, é muito importante o convívio entre surdos/as desde a infância, possibilitando a socialização da criança surda através dos costumes e dos valores da cultura surda.

¹¹ Mestranda em Letras (Uniritter)



SOBRE LIBRAS E LEITURA

Ronice Müller de Quadros (2006) indica que as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam culturas, valores e os padrões sociais. Os surdos brasileiros utilizam a Língua de Sinais Brasileira e essa possui todas as propriedades específicas das línguas humanas. Portanto, “para o ensino bilíngue é necessário que a base linguística seja a libras para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos.” (LODI; 2009 p.145). Para Lodenir Karnopp (2006), os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente e contra a definição de surdez como uma falta.

Em relação à libras, destacam-se considerações prévias e necessárias a se fazer: sua modalidade é viso-espacial, ou seja, necessita de um local no espaço num campo de visão. Além disso, para que um sinal ser reconhecido em libras, ele precisa possuir os parâmetros mínimos na sua formação, que são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressão facial e/ou corporal e orientação de mãos. Isso quer dizer que não basta fazer qualquer movimento ou mímica para caracterizar-se como língua de sinais (GESSER, 2009).

Ressalta-se também que a libras é uma língua, e não linguagem, pois tem todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumentalmente linguística com poder e força. (GESSER, 2009).

Em relação ao surdo, sua história está diretamente ligada à cultura, à identidade ao diagnóstico clínico, pois

Essa postura foi assumida pela filosofia oralista, que acredita na normalização, preconizando a integração e o convívio dos portadores de surdez com os ouvintes somente através da língua oral. Com a busca da equivalência ao ouvinte, prioriza-se o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico. A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido, recuperado. (SALLES, 2004 p. 55-56)

Esse diagnóstico corroborou para o início dos estudos surdos, envolvendo artefatos da cultura surda, como sujeitos atuantes e participantes da sua própria história (SKLIAR, 2010). Assim, rompeu com o paradigma sobre a “afirmação de que o surdo seja usuário da cultura ouvinte” (2010, p. 57). A cultura ouvintista é constituída basicamente por signos essencialmente auditivos, e no que há de visual, como a escrita, por exemplo, também é constituída de signos auditivos. Com isso, um surdo não consegue discernir e utilizar esses signos com os seus amplos significados, apenas identificará até certo ponto, pois entende somente pelos signos visuais.

Ainda tratando sobre as diferenças e diversidades surdas, Skliar (2010) afirma que “a escrita do surdo não vai se aproximar da escrita ouvinte. (...) Portanto, não há como exigir do surdo a construção



simbólica tão natural como a do ouvinte” (p. 57). Quadros (2006) aponta que a língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas se elas tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais.

Por isso, a escola se tornou um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é lá que

o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. Como diz Karnopp (2002), as pessoas não constroem significados em vácuo. (QUADROS, 2006, p. 22-23)

Esse contato com a escola salienta a importância da manutenção das escolas de surdos. Quando se fala em educação de surdos não se refere apenas à interação com alunos com ou sem deficiência, mas sim com a língua, cultura e identidade. Esses são campos que precisam ser apropriados em contatos com outros surdos atuantes nas comunidades surdas.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

Nesta subseção será apresentado um breve histórico sobre a deficiência, para então chegar ao alvo da pesquisa: o leitor surdo do século XXI. Conhecer os caminhos da Educação Especial é importante, pois se faz necessário para compreender os diversos enfoques éticos e morais em que a pessoa com deficiência foi sendo compreendida em cada época.

A trajetória histórica das pessoas com deficiências sempre esteve diretamente ligada com a concepção do homem perante a sociedade (SALLES, 2004). Para Sassaki (1997), pode-se dividir a Educação Especial em quatro fases: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão. Desde a Idade Antiga que as políticas extremas de exclusão de crianças deficientes são aplicadas (CARDOSO, 2004). Na Grécia antiga, por exemplo, crianças deficientes eram abandonadas nas montanhas, e em Roma, atiradas em rios. Continuando analisar a idade antiga, Bianchetti (1995) afirma que as crianças que sobreviveram passaram pela seleção natural, e, portanto, só as com boa saúde. Esse dado evidencia o abandono aos deficientes, aos mais fracos.

Já na Idade Média, a deficiência estava ligada ao pecado. As crianças eram consideradas seres diabólicos, e, portanto, deveriam ser excluídas, pois o misticismo estava ligado à igreja, ao moralismo cristão. Cardoso (2004) aponta que os deficientes eram a “marca da punição divina, a expiação os pecados; a outra, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria” (p. 16). Analisando a história, entende-se o porquê de milhares de pessoas mortas na fogueira da inquisição. É preciso analisar o período histórico e geográfico sem aproximação com valores morais e pessoais, para não cair no julgamento moral. Ao queimar o corpo de alguém não era por sadomasoquismo, e sim por que se julgava que a pessoa estava possuída pelo demônio, como forma de purificação da alma. Os deficientes também eram considerados “instrumentos de Deus para comunicar os homens” (BIANCHETTI, 1995, p. 11). E foi por essa concepção que foram criadas as Santas Casas de Misericórdia.



Já o século XVI foi impactante para o mundo inteiro: novas tecnologias foram desenvolvidas, a ciências se destacou e houve aumento na produção direcionada ao mercado (BIANCHETTI, 1995). Com isso, o homem passou do reino da necessidade para o reino da liberdade. A humanidade passou do artesanato para a manufatura e depois para a maquinofatura, no século XVII. Durante esse período, o pastor João Amós Comênio expôs suas ideias liberalistas e através da ‘didática magna’. A didática magna se constituiu em “ensinar tudo a todos, dependendo, segundo ele, dos talentos (classe social)” (BIANCHETTI, 1995, p.14). Ele dividiu a escola em quatro grupos e um deles era ‘escola primária para todas as crianças’. De forma rotulada, eram compreendidos que todas as pessoas eram iguais, homogêneas. Contudo, até o fim da Idade Média, Bianchetti (1995) afirma que as “classes’ eram obrigatórias e os escravos e servos nem sequer podiam aspirar uma situação diferente daquela na qual nasceram e para qual viviam” (p. 15). Mas como a educação era, em tese, para todos, muitos começaram a ver na educação a forma de subir de classe.

Conforme relata Jiménez (1993), no final do século XVIII e no início do XIX, inicia-se na América do Norte a institucionalização das ‘pessoas com deficiências’, dando o início à Educação Especial. Esse reconhecimento da deficiência aos poucos transformou a fase de exclusão em fase de segregação, quando ocorreu a institucionalização da deficiência. Essa fase caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiências da sociedade para então deixá-las segregadas em instituições residenciais. Para Beyer (2005, p. 14), essas escolas “integraram, pela primeira vez, as crianças com deficiência no sistema escolar”. Ainda sobre a Educação Especial, ela não foi criada para separar as pessoas, mas sim para dar condições de ensino que elas nunca tiveram antes. E, por isso,

Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições ‘protegidas’, segregado do resto da população. (GLAT, 1998, p. 11)

No século XX, dá-se início à fase de integração. É nesse período que as pessoas com deficiência vão para a mesma instituição de ensino que as pessoas sem deficiência, mas em grupos separados. Para Cardoso (2004, p. 12),

a possibilidade de alcançar os serviços sociais é requisito prévio para os incapacitados que lhes permitirá gozar de igualdade de oportunidades, é a chave para exercer plenamente seus direitos civis, sociais, políticos e culturais, outorgando o direito de igualdade de todos os seres humanos. Não devemos esquecer que 80% das pessoas com algum tipo de incapacidade no mundo vivem em países em via de desenvolvimento.

Por isso, para que sejam garantidos os direitos citados acima das pessoas com deficiência, o modelo de inclusão requer mais da escola do que o modelo de integração. Esse prevê um ensino que abranja todos em uma mesma classe dentro de uma mesma escola.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Educação Especial, Lei nº 9.394/96, no art. 58, parágrafo I, foi previsto o “serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender a peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Agora, as escolas especiais



estão encarregadas de assumir esse novo papel na escolarização: atuar de forma colaborativa com as escolas regulares.

Sobre esse breve histórico da educação especial, averiguou-se que os dados permitiram obter o olhar histórico acerca da acessibilidade e da inclusão na educação. Os documentos lidos permitiram recuperar algumas frações históricas que contribuíram na problematização do tema em pesquisa. Com isso, os estudos indicam a carência de estudos e necessidade de mais pesquisas sobre acessibilidade e leitura para surdos.

3.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Entre as políticas sociais para os surdos, uma das que se destaca é a política de educação, a qual, no Brasil, tem sua trajetória marcada por avanços significativos ao longo da história. Essas lutas e avanços se transformou em resistências, que demonstram o fato de a população ter possibilidades de conquistar seus direitos através de suas ações e participação social.

As políticas públicas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência têm estado presente quase sempre em um campo muito contestado. Em 1961, com a primeira LDB (Lei 4024/61), já se dava ênfase no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da Educação Especial ao sistema nacional de educação. Já a Lei 5692/71, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional supracitada, também reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com “necessidades especiais”.

É importante ressaltar aqui a nomenclatura citada pela Lei, referenciando os alunos com o termo “necessidades especiais”. A sociedade em geral desconhece que o uso de determinada terminologia pode reforçar a segregação e a exclusão. Cabe esclarecer que o termo “portadores” implica em algo que se “porta”, que se carrega. Remete, ainda, a algo temporário, como portar um documento ou ser portador de uma doença. Quando se rotula alguém como “portador de deficiência”, ressalta que a deficiência está acima da pessoa humana, como se fosse uma marca.

Ao longo da história, a terminologia modificou e passou a ser “pessoa com deficiência”, que permanece até hoje. A diferença entre esta e as anteriores está na valorização da pessoa, onde ela, pessoa, está à frente de sua deficiência. Ressalta-se e valoriza-se a pessoa, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem, que pode expressar o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência.

Seguindo com a construção das políticas públicas na educação, a Constituição de 1988, em seu artigo 208º determinou ser dever do Estado o atendimento educacional especializado, às pessoas com deficiência, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Mas foi só depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (9394/96) que a Educação Especial passou a ser objeto de muitos debates, principalmente no que se refere ao seu artigo 58º, no qual consta que “essa modalidade de educação deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades



especiais”. Buscando atender as especificidades impostas pela nova LDB, começou-se a procurar a maneira mais adequada de comunicação, culminando com a oficialização da libras, que, inclusive, está completando doze anos no decorrente ano.

A partir das novas concepções determinadas por marcos legislativo, passou-se a vigorar a ideia de que a inclusão do aluno surdo no ensino regular tem um papel determinante para o desenvolvimento, não apenas educativo, mas de todo o contexto sociocultural do indivíduo. Tal afirmação está diretamente relacionada ao fato de o comprometimento da perda da capacidade auditiva acarretar enormes dificuldades de socialização com pessoas ouvintes, carecendo, então, de intervenções pedagógicas, familiares e sociais, para que o processo de integração ocorra de forma agradável às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, levando-as a uma socialização completa com o mundo que as rodeia (SOUZA; MACÊDO, 2002).

Contudo, várias discussões são formuladas, mas há resistências no âmbito governamental para substituição de algumas políticas tidas como de interesse social absoluto, por exemplo, o caso da inserção dos alunos surdos em salas de aula com alunos ouvintes. Considerando as políticas governamentais como algo recente e com pouco tempo de aplicação prática, pode-se dizer que as propostas para educação dos surdos no Brasil ainda precisam ser mais estudadas e aprofundadas para novos avanços e novas alternativas de aperfeiçoamento das políticas.

Para as autoras Souza e Góes (1999), retratando o contexto integração/inclusão escolar, refletem sobre a educação brasileira e a situação da política e da economia que marcam política educacional.

Ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva (SOUZA; GÓES, 1999, p.168).

A reflexão em que a situação política e econômica, anunciada pelo sistema neoliberal em que vive a sociedade, compromete a educação no país, dificultando a inserção das pessoas com deficiência na escola regular. O seguimento do projeto neoliberal fundado no “Estado Mínimo” na compreensão reprodutivista de educação e da dependência às regras globalizantes do mercado, está relacionado às reformas constitucional, administrativas e de ensino, reformas estas que afetam conquistas sociais e a qualidade da educação.

Em suma, a educação brasileira comportável como o Estado Mínimo, está concomitantemente ligada à orientação política atualmente dominante. Dentro da concepção neoliberal, em que se instiga a valorização dos mecanismos de mercado, apela-se à iniciativa privada e às organizações não governamentais em lugar e papel do Estado e das iniciativas do setor público.

A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade vem excluindo cada vez mais crianças, jovens e adultos da escola, e aprofundando desigualdades sociais. Se é esse o horizonte que se apresenta, então até que ponto faz sentido o processo de “inclusão”? Dentro dessa política, ela é economicamente barata, já que um mesmo professor pode atender, sem capacitação, a trinta alunos ou



mais que, no final das contas, não terão mesmo muitas perspectivas de ascensão social ante a sociedade competitiva em que estão colocados (MACHADO, 2008, p.44).

Corroborando o texto acima transcrito, é preciso questionar a real situação em que se encontra a chamada “inclusão” que o Estado quer implementar, pois não basta inserir um aluno com deficiência na sala de aula e ignorar suas necessidades. Não basta propiciar atendimento especializado se a escola não modifica suas organizações pedagógicas, suas produções de saberes e suas concepções.

Nessas condições, é praticamente impossível que a escola consiga atender realmente os alunos com deficiência. Especificamente com os surdos/as, a inclusão na escola regular requer muitas mudanças, está entre elas, principalmente, o conhecimento da língua de sinais, fundamental para a comunicação integral com os surdos/as. É importante ressaltar que as Escolas Especializadas para educação do surdo ainda são a melhor possibilidade de educar na sua integridade, valorizando sua cultura, seus costumes e sua identidade.

A escola deve voltar o olhar para o aluno privilegiando a sua singularidade e particularidade como um sujeito histórico e social, opondo-se a um programa educacional único e oficial, como se fosse a única maneira da prática pedagógica e como se a escola precisasse ser igual para todos. Quadros (2003) reafirma que a educação deveria estar alicerçada em um plano que atendesse realmente às diferenças: diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais. Porém, a realidade exprime a inclusão massificadora, destinando-se a atender interesses políticos que têm por base a homogeneidade. Os direitos à educação e ao aprender são direitos de todos e de cada uma das crianças e adolescentes, mas não uma educação qualquer. O direito à educação de qualidade é um direito de “toda pessoa”, sem qualquer tipo de discriminação, independente de origem étnica, racial, social ou geográfica. Compreende, portanto, a igualdade de oportunidade em todos os casos, mas, antes de tudo, compreende a capacidade de diminuir as desigualdades sociais e da discriminação, especialmente da classe social e economicamente menos privilegiada.

ENTRE LIVROS E LIBRAS: O ENSINO DO PORTUGUÊS COM LÍNGUA ADICIONAL

Durante o período de Análise de Conjuntura de educação em algumas Escolas de Surdos e diante de todas as leituras, pôde-se observar que, mesmo encontrando contradições e limitações, a Escola de modo geral é um espaço de trabalho que proporciona para a comunidade surda oportunidades de vivência e descoberta de suas potencialidades, valorizando sua cultura, colaborando na formação da personalidade e da cidadania, e também provocando uma abertura em toda a sociedade para a acolhida, respeito e valorização das diferenças. A Instituição está marcada por uma dinâmica social e global. Todas as Instituições, mesmo que tenham suas particularidades e objetivos específicos, por vezes regulados pelo contexto histórico da sociedade, estão imersas nesta mesma dinâmica. O mesmo ocorre com as contradições e os conflitos ligados à formação social, que adentra toda e cada uma das Instituições de ensino (FALEIROS 2000).



Atendendo a necessidade do cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu desdobramento, a Lei 10.639/2003, o projeto de trabalho oferecerá uma rede de possibilidades de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” para alunos surdos. Essa Lei inclui no currículo oficial da rede de ensino o dever de mostrar a importância da diversidade na formação da identidade cultural brasileira. Atrelando essa proposta com a educação de surdos, é proposta aqui a identificação da pluralidade cultural apresentada nas obras de literaturas africanas de língua portuguesa para alunos surdos de maneira interdisciplinar. Ronice Müller de Quadros (2006) defende que as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam culturas, os valores e os padrões sociais. Com isso, são através dessas línguas que se pode trabalhar interdisciplinarmente assuntos que permeiam o cotidiano escolar. Além disso, segundo a Lei 10.639/2003, é necessário fazer também o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil, recuperando a identidade afro-brasileira que, muitas vezes, é lembrada pela comunidade escolar apenas no Dia da Consciência Negra, vinte de novembro.

O projeto aqui situado visa estimular e incentivar o interesse pela leitura como fonte de informação e de recreação, visando criar nos alunos surdos afeição com as narrativas em Língua Portuguesa. Além disso, o projeto também incentiva os alunos a frequentar outros espaços escolares, como, por exemplo, a biblioteca. Assim, os livros servirão de modelos para o fortalecimento do elo pedagógico evidenciando a ambientação deste local dentro da escola. Através disso, esses alunos desenvolvem habilidades em grupo através de atividades coletivas e interdisciplinares por meio da obra “Uma Escuridão Bonita” do Angolano Ondjaki. Assim, os alunos farão a promoção de uma rede de conhecimentos interligados com o conhecimento de mundo dos alunos valorizando a cultura e memória do sujeito surdo e do povo brasileiro, em concomitância com a Lei 10.639/2003, que tematiza essas questões raciais. Para isso, o projeto será desenvolvido da seguinte forma: inicialmente, através da biblioteca, serão desenvolvidas habilidades em grupo através de atividades coletivas numa perspectiva interdisciplinar. Para isso, serão feitas oficinas com o livro de Literatura Infanto-juvenil “Uma Escuridão Bonita” do escritor Ondjaki. Serão trabalhadas questões de texto e conteúdo, bem como ilustração e temática do livro para analisar a cultura surda e a africana no nosso país. Estarão presentes nesses momentos diferentes disciplinas – como, por exemplo, Português, Libras, Literatura, História, Geografia e Artes. Tudo isso possibilita ao aluno transitar por uma rede de conhecimentos interdisciplinares e construtivos na sua aprendizagem.

Diante do panorama social em que a pessoa surda está envolvida, faz-se necessário levar todo e qualquer tipo de conhecimento a elas também, contudo, como a língua portuguesa é a sua segunda língua, muitas vezes, essas pessoas não têm o mesmo grau de alfabetismo que as pessoas ouvintes. Ainda sobre alfabetismo, Magda Soares reflete que

o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. (SOARES, 2010, p.33)



Ou seja, toda a comunidade está envolvida nesse processo. Além disso, destaca-se que, cada pessoa possui um nível de leitura diferente, pois está inserida em culturas e em regiões diferentes, pois a leitura exerce diversos papéis na vida de cada uma dessas pessoas. Por isso que, ao tentar levar literatura a essas pessoas, deve-se traçar um panorama sobre quem ela é e a que grupo social ela está inserida. Normalmente, a escola se torna o primeiro espaço linguístico fundamental dos surdos, pois é lá que

a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. Como diz Karnopp (2002), as pessoas não constroem significados em vácuo. (QUADROS, 2006, p. 22-23)

Esse contato com a escola salienta a importância da manutenção das escolas de surdos. Quando se fala em educação de surdos não se refere apenas à interação com alunos com ou sem deficiência, mas sim com a língua, cultura e identidade. Esses são campos que precisam ser apropriados em contatos com outros surdos atuantes nas comunidades surdas.

Para Thoma (2010), viver com cultura surda nos faz compreender melhor seus valores, lutas, e vida.

Entendemos que para se falar da cultura surda é necessário estar lá, viver entre os surdos, para os quais a experiência é visual e espacial, compartilhando de seus costumes e modos de se relacionar uns com os outros, com o mundo e com a vida. (THOMA, 2010, p.08)

Para essa autora, a forma do surdo se relacionar com o mundo está conectada a sua experiência de vida e principalmente pela sua forma visual e espacial de se comunicar. Quando não se conhece as características do surdo, se torna difícil compreendê-lo, principalmente se julgarmos pelo ponto de vista do ouvinte, que usa a oralidade para se comunicar.

Na Educação de Surdos, busca-se ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação. A língua de sinais é a língua natural do surdo, e é aprendida através do contato com as pessoas que utilizam essa língua. Note que, o contato não é necessariamente e apenas com pessoas surdas, mas com todos que possuem domínio da libras. Destaca-se a importância das famílias aprenderem a libras, pois crianças têm como modelo a família, e só depois a escola. Contudo, a realidade mostra que muitas crianças surdas têm o primeiro contato com a língua apenas quando entra na escola, e ao compararmos com o aluno ouvinte, este já tem, no mínimo, cinco anos de desenvolvimento e aprendizagem de língua portuguesa. E, a criança surda que tiver “acesso a representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada” (QUADROS, 2006, p. 23) fará uso da língua portuguesa de forma mais natural. Por isso só se tornará possível se “o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua” (QUADROS, 2006, p. 23).

É preciso reconhecer que a pessoa com deficiência, como qualquer outra pessoa, tem necessidades nas diversas áreas da vida humana, e que a igualdade de direitos mostra que essas mesmas necessidades são muito importantes, pois abrangem todos os espaços da participação social, educacional, cultural, de saúde, enfim, o necessário para que as pessoas tenham uma vida digna. A Constituição Federal garante os



direitos dos cidadãos e das pessoas com deficiência e, como cidadãos, os surdos são dignos do exercício aos direitos em todas as áreas da vida humana. Para Lois (2010) “reconhecer a interferência da cultura na aprendizagem da leitura é admitir o sujeito letrado. É afirmar a existência do leitor antes do texto. É não banalizar sua história cultural da qual faz parte” (p.22). É com esse conceito de leitura que é trabalhada a identidade e a cultura surda como forma de representatividade de si mesmo.

A arte é um forte instrumento de transformação da realidade social, mas não se tem muito acesso a ela, visto que é pouco desenvolvida na área acadêmica e na sociedade em geral. Quanto mais os indivíduos sejam passivos, coniventes com as determinações impostas pelo capitalismo, não expressem suas reivindicações, não demonstrem e não comuniquem suas indignações, menos terão a possibilidade de mudanças, de lutar por uma sociedade justa, de assegurar os direitos como cidadãos e o respeito às diferenças. O surdo tem direito de se organizar em grupo, mantendo sua identidade linguística e cultural como qualquer outro grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência enfatiza que as pessoas com deficiência são “antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades” (BRASIL, 2011, p. 15). Ou seja, a deficiência não se porta, não se carrega, por isso houve várias alterações nos termos, e até o presente momento utiliza-se o termo “pessoa com deficiência” para designar o público-alvo da educação especial. A legislação atual traz a seguinte denominação: “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011) .

Cada vez mais as relações sociais em sua universalidade estão subjugadas ao domínio e objetivos de acumulação do capital. Diante dessa realidade, as relações sociais vêm passando por profundas transformações. O redimensionamento das lutas sociais e o aprofundamento da “questão social”, assim, como a eliminação de vários direitos e das políticas públicas correspondentes, atingem claramente os espaços sócio-ocupacionais da profissão, além de expandir a precarização das condições de vida da população. Tal contexto demanda uma reflexão e aprofundamento a respeito da intervenção na realidade, pois é nesse terreno de contradição, visualizando a educação como um direito social, que o serviço social quer atuar.

A diversidade cultural é existente na realidade social. É um elemento importante na construção de identidade de determinados grupos sociais. As diferenças não deveriam causar exclusão, desigualdade, nem mesmo discriminação ou preconceito, isso ocorre devido à sociedade não aceitar “o diferente”. Questões estas que mobilizam os grupos sociais para lutar pela igualdade e pelo respeito à diferença. Por isso que, como sugestão de pesquisa futura, destaca-se a possibilidade de aumentar o número de ações de incentivo à leitura para o sujeito surdo em outros ambientes, pois a língua portuguesa está presente em todos os lugares e o surdo precisa se familiarizar com ela. Todos nós sabemos do quão importante é o livro e o quanto pode ser limitador não ser competente em leitura e escrita. Portanto, para esse objetivo realmente ser alcançado, para isso se tornar algo mais agradável, é necessário disseminar práticas de leitura em diversos âmbitos. Práticas essas que valorizem uma das principais portas de entrada da leitura: a literatura.



REFERÊNCIAS

- BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 18 ago. 2016.
- _____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 18 ago. 2016.
- _____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 18 ago. 2016.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba, SP. Vol. II, nº 3, 1995.
- CARDOSO, Marilene da Silva, in STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- FALEIROS, Vicente de Paula. A Política Social do estado capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GESSER, Audrei. LIBRAS?: Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- JIMÉNEZ, R. B. Educación Especial y Reforma Educativa: necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe, 1993.
- KARNOPP: Lodenir Becker. Literatura, letramento e práticas educacionais. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun.2006.
- LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LOIS, Lena. Teoria e Prática da Formação do Leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MACHADO, Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006 .
- SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al.]. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar para as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.SOUZA, Ely;
- MACÊDO, Josenete Ribeiro. Inclusão social do surdo: um desafio à Sociedade, aos Profissionais e a Educação. Monografia de graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Pará-UEPA. Belém-Pa, jan. 2002.
- SOUZA, R.M de; GÓES, M.C.R de. O ensino para Surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org). Atualidade da Educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- STROBEL, Karin L. História dos Surdos: Representações “mascaradas” das identidades surdas. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

TRABALHOS COMPLETOS

ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA





A COESÃO REFERENCIAL E A COERÊNCIA LOCAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE UM ALUNO CEGO DO CURSO DE ESPANHOL “ALÉM DA VISÃO”

Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbold¹

Jhonier Orlando Granada Arroyave²

Resumo: O presente artigo objetiva registrar a análise dos fenômenos de coesão referencial – anáfora e catáfora – e coerência local, na produção textual de um aluno cego do Curso de Espanhol *online* para Pessoas com Deficiência Visual (PDVs), vinculado à Universidade Federal de Santa Maria³, organizado e desenvolvido pelo grupo “Além da Visão”⁴. Com tal objetivo, analisaremos a presença desses elementos que são fundamentais para tornar um texto bem articulado. Para dar conta disso, recorreremos às definições de “texto”, “coesão” e “coerência” apresentadas por teóricos da Linguística Textual, como Beaugrande e Dressler (1981); Koch (2003, 2015 e 2016) e Koch e Travaglia (2011) e, para auxiliar na compreensão e análise da coerência local, nas concepções de Van Dijk e Kintsch (1983). As noções de gênero serão abordadas desde a perspectiva de Marcuschi (2011) e, considerando o viés de nosso estudo, mobilizaremos ainda os conceitos de “sujeito” e “contexto” a partir do ponto de vista do sociocognitivismo. Finalmente, refletimos sobre como as noções de “coesão” e “coerência” podem auxiliar na percepção do professor em relação ao texto do aluno, a fim de compreender como tais noções contribuem para a construção do gênero que foi solicitado, tendo em vista que tais elementos são fundamentais para a interpretação e compreensão dos sentidos de um texto.

Palavras-chave: Linguística Textual; Texto; Coesão Referencial; Coerência Local; Ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo aqui apresentado foi realizado com um aluno cego, do Curso de Espanhol *online* “Além da Visão”. A turma, composta por três alunos deficientes visuais, iniciou suas atividades em março de 2018, mas os estudantes participam do projeto há dois anos, concluindo no ano anterior a primeira etapa do curso, ou seja, o módulo básico.

O critério que guiou a escolha de tal grupo adveio, em primeiro lugar, do fato dos pesquisadores serem professores da Língua Espanhola e terem o interesse em realizar uma pesquisa em tal idioma, com um sujeito que se encontra no nível intermediário de aprendizagem da língua, que possivelmente apresenta fragilidades na sua produção textual. Em segundo, porque os autores desse trabalho são alunos de mestrado da Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM, na área dos Estudos Linguísticos, e têm como

1 Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. lisaguirre@hotmail.com.

2 Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. jhovado@gmail.com.

3 Doravante UFSM.

4 Maiores detalhes sobre o Projeto “Além da Visão” consultar seção 3 deste artigo.



exigência da disciplina de Linguística Textual, a escrita de um artigo que esteja vinculado ao ensino. E em terceiro, devido a (re)adaptação que o Curso “Além da Visão” está realizando em sua estrutura e, para isso, a opinião do aluno será de extrema relevância.

Assim sendo, o objetivo principal deste artigo, a partir da Linguística do Texto⁵, pelo viés sociocognitivista, é registrar a análise dos fenômenos da coesão referencial e da coerência local na produção textual do gênero *carta*, escrita na língua espanhola. Esclarecemos que o texto foi produzido ao longo do mês de maio do ano atual, por um aluno cego, ao qual nos referiremos neste trabalho como “Estudante Z”.

Vale ressaltar que, conforme Koch (2015), muitos estudiosos classificam a coesão em dois grupos: coesão remissiva ou referencial e coesão sequencial. Para dar conta dessa pesquisa, nos deteremos no primeiro grupo, coesão referencial e suas subdivisões, anáfora e catáfora. No que diz respeito à coerência, nos embasaremos nos raciocínios propostos por Koch e Travaglia (2011), que propõem que a coerência manifesta-se de forma global, e Van Dijk (1983), que afirma a existência de uma coerência local e outra global.

Essas duas perspectivas são relevantes para nosso estudo, já que as mesmas serão voltadas para o ensino de línguas. Consideramos fundamental, no processo de aprendizagem, identificar inicialmente as incoerências locais, visto que elas, dependendo da quantidade, não impedem de criar uma continuidade de sentidos que remetem a uma coerência global. Dessa forma, a coerência local que será abordada nessa pesquisa pode guiar o estudante na construção da sua produção escrita.

Buscamos sustentação teórica principalmente na Linguística do Texto, a partir de Beaugrande e Dressler (1981); Koch (2015 e 2016); Koch e Elias (2017a); Koch e Elias (2017b); Koch e Travaglia (2011) e nas leituras sobre gêneros textuais de Marcuschi (2011).

Para dar segmento, começaremos destacando os conceitos principais que embasam nosso trabalho. Para tanto, na subseção seguinte, situaremos fundamentalmente nossa pesquisa, abordando brevemente a noção de texto, a produção escrita e os princípios de coesão e coerência que serão explorados, a fim de atingir o objetivo proposto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LINGUÍSTICA DO TEXTO

No que cerne à LT, citamos, inicialmente, Fávero e Koch (2012, p. 15), pois afirmam que “A Linguística Textual constitui um novo ramo da linguística, que começou a desenvolver-se na década de 1960, na Europa e, de modo especial, na Alemanha”. A expressão *Linguística Textual* pode ser encontrada em

5 Doravante LT.



Cosériu (1955)⁶, porém, no sentido que é atualmente atribuída, foi o autor Harald Weinrich (1966, 1967)⁷ quem a empregou pela primeira vez (FÁVERO e KOCH, 2012 – grifo das autoras).

Conforme Gomes-Santos et al (2010), a LT, tal como é vista hoje, já passou por três grandes momentos durante sua evolução e foi adotando diferentes conceitos de texto⁸. Entre os anos 1960 e 1970, numa abordagem sintático-semântica, o texto era percebido como frase complexa e seu foco de estudo era a coerência e a coesão. De acordo com Bentes (2006), o interesse predominante era o da análise transfrástica, limitada ao nível da frase.

Na segunda metade dos anos 1970, Gomes-Santos et al (2010) afirmam que, com o surgimento de teorias de base comunicativa, adotou-se a concepção de texto como ato de fala complexo, agora tido como parte do processo e não mais como um produto acabado (perspectiva pragmática). Já nos anos 1980, ampliou-se a ideia de coerência, passando a entender o texto em seu contexto de produção e a compreendê-lo como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas (BENTES, 2006).

A partir desse momento, os estudiosos propuseram-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, ou seja, o tratamento dos textos em seu contexto pragmático. Ainda em consonância com Gomes-Santos et al (2010, p. 318), “a partir da década de 1980, a virada cognitiva da LT fez ver o texto como o resultado da ativação de processos mentais”. Contudo, em 1990, com a “virada discursiva”, a LT incorporou uma concepção sociocognitiva interacional (dialógica) da língua, na qual “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2015, p. 44 – grifo da autora).

Segundo Marcuschi⁹, no final da década de 1970, a ênfase não estava mais na gramática de texto, e sim na noção de textualidade, introduzida por Beaugrande e Dressler (1981). Esses autores propuseram sete critérios de textualidade, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade¹⁰. Importante ressaltar que, para essa pesquisa, adotaremos apenas as noções de coesão referencial e coerência local, as quais serão abordadas, assim como as noções de texto e de produção escrita, nas subseções seguintes.

6 COSÉRIU, E. *Determinación y entorno: de los problemas de una lingüística del hablar*. Romanistisches Jahrbuch, n. 7, p. 29-54, 1955.

7 WEINRICH, H. *Linguistik der Lüge*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1966; EINRICH, H. et al. “Syntax als Dialektik”. In: *Poetica*, n. 1, p. 109-126, 1967.

8 Vale ressaltar que para esse trabalho adotaremos a definição de texto proposta por Koch (2015), que será abordada mais adiante.

9 MARCUSCHI, L. *Rumos atuais da Linguística Textual*. Texto da Conferência pronunciada no LXVI Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). UNESP, junho, 1998.

10 Para maior compreensão dos critérios de textualidade, consultar BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.



TEXTO E PRODUÇÃO ESCRITA

Acerca dos diferentes postulados sobre o texto, partimos da concepção de Marcuschi (2012, p. 12), o qual afirma “que o falante [...] se comunica através de textos e não de frases”, tendo em vista que a LT trata dos processos e regularidades gerais e específicas, na qual se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto. Segundo o autor, o texto é uma ocorrência comunicativa e a LT, por sua vez, o “trata como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

No que tange à LT, o autor declara ainda que tal teoria “dispõe de um dogma de fé: o texto – unidade linguisticamente superior à frase – e uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”. Nessa perspectiva, Koch (2003, p. 2) entende que, no que diz respeito à LT: “sua preocupação maior é o texto, envolvendo todas as ações linguísticas, cognitivas e sociais envolvidas em sua organização, produção, compreensão e funcionamento no seio social”. O que propõe a autora é que se entenda que o interesse maior da LT é o texto e tudo o que lhe diz respeito: seu modo de produção, de recepção e de interpretação, abrangendo, o escritor e o leitor, principais envolvidos na produção e recepção do texto.

Para esse trabalho, julgamos pertinente considerar o conceito de texto desde o viés de Koch (2015), que o define como o lugar onde os sujeitos ou atores sociais interagem, construindo diferentes sentidos. Dessa forma, o texto, como uma atividade interativa, necessita que os participantes mobilizem seus amplos saberes (conhecimentos enciclopédicos e linguísticos), sem deixar de considerar o contexto sociocognitivo no qual estão inseridos.

Nesse ínterim, cabe ressaltar que a noção de contexto constrói-se na interação e na concepção dialógica da língua. Por esse motivo analisaremos e interpretaremos os fenômenos da coesão referencial e da coerência local na escrita do aluno, pelo viés sociocognitivo, englobando, assim, os conhecimentos arquivados na memória do nosso sujeito social.

No que tange à leitura, Gomes-Santos et al (2010) compreende que a vertente sociocognitiva a apresenta apoiando-se na interação leitor-texto, visando à produção de sentidos. Já a escrita, para o autor, é entendida – desde a etapa de sua motivação – como uma atividade de produção textual inserida em uma prática social.

A esse respeito, Koch e Elias (2017a) esclarecem que existe uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige que o produtor ative e mobilize vários conhecimentos. Isso significa que o produtor “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê, revê ou reescreve em um movimento constante guiado pelo princípio interacional (grifo das autoras). Ou seja, o texto é considerado um evento comunicativo por meio do qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais da língua (KOCH e ELIAS, 2017a).

Nessa perspectiva, o texto é entendido como objeto central do ensino, em que a produção textual, na sala aula, auxilia o estudante a pensar sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação, nos usos dos recursos que a língua lhe oferece para a efetivação de suas propostas de sentido e na (re)adequação dos textos a cada situação.



Com isso, entendemos a escrita como uma atividade complexa, que se baseia não só na compreensão dos elementos linguísticos que compõem a superfície textual, mas também em outros aspectos de natureza variada, como os cognitivos, os pragmáticos e os sócio-histórico-culturais (KOCH e ELIAS, 2017a). No que cerne aos alunos cegos, essa atividade envolve, ainda, outros mecanismos acessíveis que possibilitam e facilitam a produção textual.

Na continuidade, abordaremos os princípios de textualidade – coesão referencial e coerência local – os quais serão utilizados na nossa categoria de análise.

COERÊNCIA E COESÃO – PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE

A coerência foi proposta como um dos sete princípios de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1981)¹¹ e definida como um critério do tipo linguístico, a qual refere-se ao modo como os componentes subjacentes do universo textual entram numa configuração veiculadora de sentidos.

Para esse artigo, julgamos pertinente resgatar a definição de coerência proposta por Koch e Travaglia (2011, p.26), como “uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto”. Assim, a coerência apresenta-se no texto como um todo e deve estar presente na totalidade da superfície textual, em todas as sequências linguísticas que compõem o texto, a fim de criar uma continuidade de sentidos.

Conforme os teóricos, é complexo definir a coerência com um único termo, por isso apresentam uma série de aspectos que permitem identificar a coerência dentro de um texto como um conjunto. A coerência deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade (KOCH e TRAVAGLIA, 2011) que permite que os usuários criem um sentido para o texto. Dessa forma, não depende somente da maneira como são distribuídas as sequências linguísticas, mas também dos conhecimentos que precisam ser mobilizados para reconhecer um texto como coerente. Assim, para um usuário qualificar um texto como tal precisa mobilizar o conhecimento do mundo arquivado na memória, que deve ser compartilhado tanto pelo produtor como pelo receptor.

Por outro lado, Van Dijk (1983) considera que o texto, constituído por frases, pode apresentar dois tipos de coerências, uma local e outra global. A coerência local é composta por quatro tipos: a) a semântica, que se refere às relações de significação existentes dentro da frase; b) a sintática, que expressa a coerência semântica por meio dos mecanismos sintáticos; c) a estilística, que se preocupa pelo registro linguístico adotado dentro de uma frase, ou seja, o léxico, o tipo de estrutura, etc. e, d) a pragmática, que entende “o texto como uma sequência de atos de fala” (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.45).

Cabe ressaltar que a coerência local, desde a perspectiva de Van Dijk, norteará a análise do texto nosso sujeito, pois, compreendemos que no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, um aprendente pode apresentar, inicialmente, algumas incoerências locais, as quais não impedem a continuidade de sentidos e a compreensão da totalidade textual.

11 Para maior compreensão consultar BEAUGRANDE e DRESSLER. *Introduction to Text Linguistics*, 1981.



Já no que tange à coesão, alguns autores postulam diferentes definições, a saber: Halliday e Hasan (1976) a entendem como um conceito semântico que diz respeito às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. Para eles, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um *pressupõe* o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso do outro” (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 4, grifo dos autores).

Para Beaugrande e Dressler (1981), tal princípio de textualidade refere-se ao modo como os elementos que compõem um texto – as palavras e frases – encontram-se conectados entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Marcuschi (2012) a define como os fatores que dão conta da sequência superficial do texto. Assim, afirma que não se trata apenas dos princípios sintáticos, mas dos mecanismos semânticos da sintaxe textual, ou seja, dos elementos formais da língua que possibilitam estabelecer, entre os componentes do texto, as relações de sentido existentes¹².

Independente do ponto de vista adotado entendemos que a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e outro, fundamental, para a sua interpretação. E, como estabelece relações de sentido, refere-se ao conjunto de mecanismos semânticos em que uma sentença se liga a anterior, por meio de recursos coesivos.

Halliday e Hasan, ao tratarem da coesão, postulam como cinco fatores principais a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical*¹³. Para os autores, a referência pode ser situacional (*exofórica* – quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, exterior ao texto) e textual (*endofórica* – quando o referente está explícito no próprio texto). Neste último caso, se o referente precede o item coesivo, temos a *anáfora*; se vem após ele, temos a *catáfora*. Importante destacar que apenas a referência textual – anafórica e catafórica – será discutida nesse artigo.

Vale destacar que, para Halliday e Hasan, a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a criação do texto; para Marcuschi, não se trata de condição necessária, nem suficiente, uma vez que existem textos destituídos de recursos coesivos, em que a continuidade se dá no nível semântico e não no nível das relações entre os constituintes linguísticos. Há, também, textos em que ocorre “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura” (KOCH, 2016, p. 17).

No que diz respeito à coesão referencial, Koch (2016) afirma que tal elemento é um componente da superfície do texto que faz remissão a outro(s) elementos(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, a autora denomina *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*.

Em consonância com nosso objetivo, reiteramos que analisaremos os elementos referenciais anafóricos e catafóricos, no gênero *carta* – que será discutido a seguir – produzido pelo Estudante “Z”.

12 Detalhes em *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* (MARCUSCHI, 2012).

13 Para maiores informações consultar *A coesão textual* (KOCH, 2016).



2.4 GÊNEROS TEXTUAIS

Para esta pesquisa entenderemos *gênero* a partir de (MARCUSCHI, 2011, p.18), ou seja, gêneros são “são rotinas sociais de nosso dia a dia”, estão presentes no nosso cotidiano e fazem parte das nossas vidas. A classificação de um determinado gênero é dada a partir da análise de suas condições de produção, circulação e recepção, inserida num contexto comunicativo e sócio-histórico.

Segundo Marcuschi (2011), o gênero precisa ser encarado como entidades comunicativas, como formas verbais da prática social consideravelmente estável, que se materializam em textos que estão inseridos em comunidades de práticas linguístico-sociais, considerando seus domínios discursivos e suas particularidades. Nessa perspectiva, poder-se-ia afirmar que os gêneros estão presentes no dia a dia e moldam os diferentes pontos de vista que formamos com a sociedade da qual fazemos parte e com a qual interagimos.

Segundo o dicionário de gêneros textuais, a *carta* é definida como uma mensagem manuscrita ou impressa dirigida a uma pessoa ou a uma organização para comunicar lhe algo (COSTA, 2014). Utilizaremos o gênero *carta* em nossa pesquisa para o estudante descrever suas impressões, críticas ou sugestões referentes ao curso do qual faz parte.

Desse modo, a escolha desse gênero se justifica pela necessidade de contribuir na produção escrita do aluno, a qual reflete na comunicação e no meio social que se insere. Isso se faz pertinente, também, por se tratar de um sujeito deficiente visual, que por questões sociais já possui um diferencial que o exclui e, para tanto, a escrita, por meio de cartas, pode ser um dos mecanismos de comunicação fundamentais para sua integração na sociedade.

O PROJETO “ALÉM DA VISÃO” E O CURSO DE ESPANHOL

O Grupo de Pesquisa “Além da Visão”, criado no ano de 2010, integra um projeto da UFSM, coordenado pelo professor Marcus Fontana¹⁴. Seu objetivo é criar a oportunidade para que pessoas com deficiência visual tenham acesso a um curso *online* acessível de língua espanhola (FONTANA, 2010). Com isso, realizam-se pesquisas de cunho interativo entre pessoas com deficiência visual e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com recursos e objetos que possam ser úteis a esse público na aprendizagem da língua.

O curso ocorre em uma plataforma¹⁵ desenvolvida a partir de um modelo de página acessível elaborado pela PUC-RS, que segue as normas W3C de acessibilidade, o que garantiu o acesso aos materiais disponíveis de forma fácil. Na plataforma do curso constam as atividades, nas quais o tutor trabalha junto aos cursistas, interagindo por meio de ferramentas tecnológicas disponíveis para comunicação como: skype, e-mail e whatsapp.

14 Professor Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto em Língua Espanhola e Literaturas da UFSM. Coordenador do Curso de Licenciatura em Espanhol UAB/UFSM e Coordenador dos projetos de pesquisa Além da Visão e Complexidade e Reconhecimento na EaD.

15 Maiores informações na página do Projeto, disponível em: <http://w3.ufsm.br/alemdavisao/index.htm>.



No ano de 2018, o curso passou por uma re(adaptação), desenvolvendo, a partir do conceito de ubiquidade e aprendizagem móvel (SANTAELLA, 2013), um novo formato adaptado para a realidade digital dos aplicativos e dos dispositivos móveis, com a elaboração de materiais digitais acessíveis para pessoas com deficiência visual. Sendo assim, sentiu-se a necessidade de realizar uma pesquisa com os alunos, o que justifica a solicitação da produção escrita do estudante, a fim de identificar melhorias e aplicá-las no novo formato de curso.

Importante destacar que o coordenador tem pleno conhecimento da pesquisa e nos forneceu autorização para que pudéssemos divulgar o nome do projeto nesse artigo.¹⁶

O SUJEITO DA PESQUISA

O sujeito participante da nossa pesquisa iniciou o curso no primeiro semestre de 2017 e, no presente ano, participa do projeto no módulo avançado. Ressaltamos que se trata de um estudante ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem, haja vista que, corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, realçando seu caráter ativo na produção mesma do social e da interação. Dessa forma, (re)produz o social na medida em que participa ativamente da definição da situação na qual se acha engajado [...] (KOCH, 2002).

De acordo com Koch e Elias (2017a), ao longo dos anos, a noção de sujeito, assim como a de contexto, foram se reconfigurando, passando de uma condição pré-estabelecida para uma acepção de contexto sociocognitivo dos interlocutores. O Estudante “Z” está totalmente inserido nesse novo molde de contexto, tendo em vista que, para elaborar a produção textual que lhe foi proposta, necessitou ativar ao menos parte de seus conhecimentos sociocognitivos, além dos fatores que envolvem qualquer atividade de escrita.

Como nosso sujeito perdeu a visão tardiamente, já tem conhecimento do sistema linguístico, ou seja, já antes de perder a visão já teve contato com as letras que regem a língua portuguesa e assim não necessita fazer uso do sistema Braille para leitura ou escrita. Toda produção textual é realizada por meio de aparelhos tecnológicos (computadores, notebooks, tablets, celulares, e outros). A leitura, por sua vez, é realizada, principalmente, por meio de leitores de tela. Importante destacar que sua autonomia, mesmo que relativa, é um fator significativo, posto que é um sujeito cego, fator que socialmente o limita e lhe exige maior disciplina e força de vontade¹⁷.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a reestruturação do Curso “Além da Visão”, a professora e uma das autoras desse artigo, apresentou aos alunos a proposta dessa pesquisa. Os estudantes foram solicitados a participar de uma

16 Disponível na seção “Anexos” desse artigo.

17 O aluno, sujeito adulto e responsável por seus atos, nos forneceu a devida autorização para que pudéssemos utilizar sua produção textual em nosso estudo, conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da UFSM, a qual será apresentada na seção “Anexos” desse artigo.



enquete, na qual teriam que escrever um texto, do gênero *carta*, e remeter ao diretor ou coordenador do curso. Dos três alunos, um se dispôs a escrevê-lo.

Para capacitá-lo a realizar tal produção, recebeu informações prévias acerca do gênero, com explicações e atividades sobre as estruturas e as partes de uma carta formal, além dos comandos necessários para a produção escrita, a qual contou com o prazo de vinte dias.

Com relação ao comando, os autores Franco Júnior, Vasconcelos e Menegassi (1997, p. 101), postulam que “[...] o comando compreende desde a formulação da questão (o enunciado) proposta ao candidato, como a oferta de subsídios (textos e materiais de apoio) para o desenvolvimento de suas reflexões e de sua produção escrita”.

Nesse viés, compreendemos que o comando não é apenas um modelo a ser seguido, mas as orientações necessárias que o professor deve fornecer ao estudante para conduzir a atividade e oferecer as condições suficientes para realizar o que foi solicitado.

Depois de elaborada a produção textual, o Estudante “Z” a enviou, via e-mail, para que a professora pudesse dar segmento à pesquisa. Este trabalho não contemplou atividade de pós-escrita.

ANÁLISES E RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os excertos do texto do Estudante “Z”, os tipos de incoerências locais segundo Van Dijk, os tipos de coesões referenciais – anáfora e catáfora – e os respectivos comentários analíticos. Primeiramente, analisaremos os diferentes tipos de incoerências locais na superfície textual e, *a posteriori*, apresentaremos as análises referentes às coesões referenciais.

Para maior compreensão, demonstramos por meio de tabelas, as quantidades e os tipos de incoerências locais e as coesões referenciais anafóricas e catafóricas encontradas no texto do nosso sujeito. Importante destacar que, tanto o comando quanto a produção escrita do Estudante “Z”, encontram-se na seção “Anexos” desse artigo.

EXCERTOS DO TEXTO E OS TIPOS DE INCOERÊNCIAS LOCAIS SEGUNDO VAN DIJK

EXCERTOS	TIPOS DE INCOERÊNCIAS	ANÁLISES
“en el final de 2018, será mi <u>colación</u> de grado en Psicología.” (Linha 2)	Incoerência semântica	Percebe-se a presença de uma incoerência local semântica, pois o sentido da palavra <i>colación</i> , do espanhol, não tem o mesmo sentido que no português e, segundo a gramática da língua espanhola, deveria ser substituída por <i>ceremonia</i> .
“En el inicio de 2017, <u>empecé</u> en el curso “Além da Visão”. (Linha 3)	Incoerência Sintática	Identificamos uma incoerência sintática, pois o verbo <i>empezar</i> , neste caso, não pode ser acompanhado pela preposição <i>en</i> . Esta incoerência poder-se-ia resolver com a eliminação da preposição da frase.



“Leyendo los textos, yo iba <u>quitando</u> dudas y confirmando mi...” (Linha 8)	Incoerência semântica	Existe uma incoerência semântica, pois o significado da palavra <i>quitando</i> gera uma quebra na continuidade de sentido da frase. No espanhol, o verbo <i>quitar</i> usa-se para indicar que algo ou alguém foi retirado de um lugar. O termo indicado seria <i>aclaradas</i> .
“permanezco haciendo <u>lo</u> mismo proceso en las unidades del curso” (Linha 10)	Incoerência sintática	Nesta frase, o uso do pronome átono da terceira pessoa de complemento direto <i>lo</i> cria uma incoerência sintática. A coerência poderia ser recuperada usando o artigo definido <i>el</i> .
“ <u>a</u> diferencias existentes entre el contenido de alguno” (Linha 12)	Incoerência sintática	Na linha 12, observamos uma incoerência sintática - recorrente no processo de aprendizagem da língua espanhola - pois não há concordância entre o artigo feminino definido do singular <i>a</i> e o substantivo <i>diferencias</i> . O mais adequado seria empregar o artigo feminino do plural <i>las</i> .
“ <u>Respecto</u> mi <u>participación</u> , pienso que mi mayor dificultad...” (Linha 13)	Incoerência sintática	No início da frase percebemos uma incoerência sintática no uso da locução preposicional <i>respecto</i> . Segundo a gramática da língua espanhola, essa locução deve ser acompanhada das preposições <i>de</i> ou <i>a</i> , uma vez que a concordância do termo <i>respecto</i> , em espanhol, exige tal complemento.
“A lo largo del curso, <u>percibo</u> que estoy logrando comprender muchos” (Linha 16)	Incoerência sintática	Nessa frase, encontramos uma incoerência sintática no verbo <i>percibido</i> , pois o tempo verbal pretérito perfeito foi empregado sem a partícula <i>he</i> do verbo <i>haber</i> , auxiliar desse tempo. A forma adequada seria <i>he percibido</i> .
“que <u>permanezco</u> estudiando español del el curso...” (Linha 21)	Incoerência semântica	Percebemos uma incoerência semântica devido ao uso do verbo <i>permanecer</i> no Presente do Indicativo. A expressão <i>permanezco</i> possui um sentido semântico, em espanhol, de permanência no mesmo local. Nesse caso, o termo <i>continúo</i> exerceria o pertinente sentido da frase.

O texto do Estudante “Z”, de maneira geral, segue as características de uma carta formal, pois a estrutura obedece a alguns elementos que, geralmente, estão presentes neste gênero, como: saudação, data, local, despedida, além de apresentar mecanismos que aludem à introdução, desenvolvimento e conclusão, características importantes do gênero.

As incoerências locais encontradas no texto, possivelmente, devem-se ao fato do Estudante “Z” encontrar-se no processo de interlíngua¹⁸ que, segundo Durão (2007, p.23), “é, sintaticamente, um sistema linguístico em construção que está entre uma língua e outra” (tradução dos autores deste artigo)¹⁹. Porém, compreendemos que as incoerências locais identificadas na escrita do Estudante “Z” não impedem ao

18 Para ampliar as leituras ver DURÃO, *La interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007.

19 Texto original em espanhol: Es, sintéticamente, un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra (DURÃO, 2007, p.23).



leitor a construção de sentidos, permitindo, assim, que o texto em sua totalidade, possa ser considerado coerente.

Para melhor entendimento, apresentamos a seguir o quadro com a quantidade total de incoerências locais.

Sujeito	INCOERÊNCIAS LOCAIS			
	Semântica	Sintática	Pragmática	Estilística
Estudante “Z”	3	5	0	0

Com base no que abordamos anteriormente, referente ao conceito de coerência de Van Dijk, foi possível identificar oito incoerências locais – três do tipo semântico e cinco sintáticas – no texto do nosso sujeito. Neste momento, apresentaremos os excertos do texto do Estudante “Z” com a identificação das coesões referenciais – anáfora e catáfora – e os respectivos comentários analíticos.

EXCERTOS DO TEXTO E OS TIPOS DE COESÕES REFERENCIAIS – ANÁFORA E CATÁFORA

EXCERTOS	COESÕES REFERENCIAIS	ANÁLISES
“En el inicio de 2017 empecé en el curso “ <u>Além da Visão</u> ”. <u>Fue una gran experiencia</u> [...]” (Linha 3)	Anáfora	A sequência sublinhada remete ao início do estudante no curso “Além da Visão”.
“ <u>Me gustó muchísimo hacer las actividades, oír los audios y participar de las charlas.</u> ” (Linha 4 e 5)	Anáfora	A parte destacada remete, ainda, ao enunciado anterior que relata seu início no curso. Percebemos, inclusive pelo verbo “gustar” conjugado no pretérito, referindo-se a algo que já aconteceu.
“En las unidades, yo siempre escuché los audios, más de una vez, antes de leer los respectivos textos. He percibido que <u>eso</u> hace con que “mi oído” vaya acostumbrándose mejor con la lengua española. ” (Linha 6 e 7)	Anáfora	O pronome demonstrativo “eso” faz referência a algo que já foi dito, ou seja, o estudante refere-se que escutar os áudios mais de uma vez faz com que seu ouvido se acostume melhor com a língua espanhola.
“ <u>Ahora, en 2018</u> (1), permanezco haciendo <u>lo mismo proceso</u> (2) en las unidades del curso “Pura Charla I” (Linha 9 e 10)	Catáfora Anáfora	No início do enunciado, o sujeito utiliza o termo “ahora, en 2018” para posteriormente explicá-lo, sendo, portanto, catafórico. No entanto, ao usar a expressão “lo mismo proceso”, remete, anaforicamente, a algo anterior, que já realizou.



<p>“<u>Una crítica que tengo es algo que ya apunté algunas veces en las unidades</u>, se refiere a diferencias existentes entre el contenido de algunos audios y sus respectivos textos.” (Linha 11 e 12)</p>	Catáfora	A sequência destacada é uma crítica que o estudante vai explicar posteriormente. Assim, tem-se uma coesão catafórica, porque faz remissão para frente.
<p>“<u>Respecto a mi participación</u>, pienso que mi mayor dificultad es el tiempo para hacer la tareas,” (Linha 13)</p>	Catáfora	Aqui, acontece o mesmo que a análise anterior, o estudante introduz um referente novo, explicando, a posteriori, sobre sua participação no curso.
<p>“A lo largo del curso, percibo que estoy logrando comprender muchos audiolibros, películas, canciones y entrevistas en español. Todo <u>eso</u> me da mucho[...]” (Linha 16 e 17)</p>	Anáfora	O pronome demonstrativo “eso” faz referência ao enunciado anterior. Tem-se, então, a coesão referencial anafórica.
<p>“Sin embargo, <u>percibo que algunos acentos son más fáciles para mi comprensión</u>, como el mexicano, por ejemplo. Otros, como el acento argentino [...]” (Linhas 18, 19 e 20)</p>	Catáfora	A sequência sublinhada remete a tudo que vai ser dito depois, portanto, identifica-se uma coesão referencial catafórica.

No que cerne ao uso de elementos coesivos, o texto do Estudante “Z” respeita aos processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os componentes que ocorrem na superfície textual. Dessa maneira, há uma continuidade de sentido que se instaura pela coesão, assegurando ao texto a necessária sucessão de seu fluxo, em movimentos para trás e para frente, denominados, respectivamente, anáforas e catáforas.

No quadro abaixo temos uma visão ampla da quantidade de coesões referenciais destacadas na escrita do Estudante “Z”.

Sujeito	COESÕES REFERENCIAIS	
	Anafórica	Catafórica
Estudante “Z”	5	4

O texto, possivelmente, permitiria identificar outras coesões referenciais, no entanto, julgamos pertinente destacar apenas as mais evidentes, as quais, ao nosso ponto de vista, contribuíram para a continuidade semântica global, haja vista que, da maneira que foram articuladas estabeleceram relação no texto, permitindo maior clareza e harmonia entre os termos, elementos que, provavelmente, eram buscados pelo “Estudante Z”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, apresentamos nossos resultados de pesquisa, mas entendemos que, a partir de outros olhares sobre a própria pesquisa e as análises, outras considerações poderiam ser denotadas.



Esse artigo apresentou uma pesquisa realizada com um aluno cego do Curso “Além da Visão”, cujo objetivo foi registrar a análise dos fenômenos da coesão referencial e da coerência local, na produção textual do gênero *carta*, escrita na língua espanhola, cujo embasamento teórico, se deu, principalmente, nos teóricos da Linguística Textual, pelo viés sociocognitivista.

Cabe reiterar que a presença de teóricos de perspectivas distintas como Koch e Travaglia e Van Dijk e Kintsch, para abordar o fenômeno da coerência, se deu devido ao fato deste último considerar uma coerência local para as análises das produções textuais. Esse fator se fez relevante, haja vista que estamos tratando de uma pesquisa voltada para a produção textual, em língua estrangeira, na sala de aula.

De acordo com a análise realizada e tendo em vista que nosso sujeito se trata de um aprendiz intermediário de língua espanhola, compreendemos que seu texto é coeso e coerente. Com isso, essa análise contribuiu para a percepção da professora em relação às potencialidades textuais do aluno – aspectos lexicais, mecanismos de articulações gramaticais entre palavras de uma sequência linguística, compreensão e uso do gênero *carta*, entre outros – permitindo explorar, em aulas posteriores, os fenômenos de coesão e coerência, desde a perspectiva da LT, na interpretação e compreensão dos sentidos de um texto.

Além, disso, compreendemos que tais noções foram importantes na escrita do aluno e contribuíram na construção do gênero que foi solicitado para comprovar que um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas e, elementos como coesão e coerência permitem estabelecer, respectivamente, processos de sequencialização, que asseguram uma importante ligação linguística entre os elementos da superfície textual, assim como as relações que permitem uma continuidade de sentidos no texto.

Assim sendo, em aulas futuras será possível abordar trabalhos de reescrita que, em um primeiro momento não faziam parte do nosso objetivo, a fim de facilitar a articulação de tais mecanismos, tão relevantes para a produção e compreensão textual. Com isso, entendemos que o aluno terá condições de compreender a importância dos elementos coesivos para garantir uma boa sequenciação de eventos e uma eficiente articulação de ideias, assim como deverá compreender que a coerência textual está associada ao conteúdo, ou seja, está no sentido constituído pelo leitor.

Reconhecemos ainda, que será possível auxiliar o aluno a compreender que um texto é carregado de sentidos e que é possível alçar a habilidade da competência comunicativa, a qual não está presente somente nas aulas de língua, mas também na interação com o meio social.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo; Cortez, 2006.



COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. – 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua**. Cap. 02. Madrid: Arco/Libros. SL, 2007.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 2012.

FONTANA, M. V. L. **Leio para que leias**: literatura hispânica on-line para deficientes visuais. Palhoça: UNISUL, 2010. Artigo apresentado no IX Encontro do CELSUL, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. et. al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. e LEITE, M. **Linguística de Texto e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN R. **Cohesion in English**. Londen: Longman, 1976.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Re VEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. Disponível em: <<http://professorabethmedeiros.blogspot.com.br/2011/09/linguistica-textual-ma-entrevista-com.html>>. Acesso em 18 set. 2017.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A coesão textual** – 22.ed., 4ª reimpressão. – São Paulo; Contexto, 2016.

_____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017a.

KOCH, I. e ELIAS, V. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017b.

KOCH, I. e Travaglia, L. C. **A coerência textual** – 18.ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Linguística de Texto – o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENEGASSI, R. J. **Professor e a escrita: a construção de comandos de produção de textos**. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas/SP, v.1, n. 42, jul./dez. 2003, p. 55-79.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua - Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2013, 1ª. Edição.

VAN DIJK, T. A e KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York Academic Press, 1983.



ANEXOS

Nesta seção apresentaremos os anexos que, para melhor compreensão estarão organizados da seguinte maneira:

AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO “ALÉM DA VISÃO”;

Santa Maria, 27 de setembro de 2017

A Elisandra Schwarzbald

Ref.: autorização

Por meio deste instrumento, eu, Marcus Vinicius Liessem Fontana, professor adjunto da Universidade Federal de Santa Maria, SIAPE 1573271, AUTORIZO que a acadêmica Elisandra Schwarzbald realize pesquisas relacionadas ao projeto de pesquisa Além da Visão, inscrito no GAP-CAL sob o número 37303, por mim coordenado, e use os dados encontrados em publicações de caráter científico, inclusive com divulgação do nome do projeto, observados os princípios éticos que regem a pesquisa científica.

Att.

Prof. Marcus Fontana

SIAPE 1573271

Coordenador Espanhol UAB-UFSM

AUTORIZAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA, ESTUDANTE “Z”;

AUTORIZAÇÃO

Eu, Rafael Braz da Silva, nascido em 24 de agosto de 1979 na cidade de Porto Alegre/RS, portador do RG 7071087048 e do CPF 972677160-1, autorizo a Profª Elisandra Schwarzbald do curso de espanhol "Além da Visão" da UFSM a utilizar meu texto "Carta AL Director" em suas pesquisas e publicações futuras.

Porto Alegre, 27 de maio de 2018.



COMANDO PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA;

Curso Além da Visão

Pura Charla I

Profesora: Elisandra Schwarzbald

Actividad de investigación

Elabora una carta formal al director o coordinador para expresarle tu opinión acerca del curso “Além da Visão”, en el cual participaste el año pasado. Además, puedes incluir algún comentario referente al curso “Pura Charla I”, del cual haces parte.

Para la redacción puedes seguir los parámetros presentados a continuación:

- Presentación personal
- ¿Desde cuándo perteneces al proyecto?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia en el curso?
- a. Puntos positivos y negativos;
- b. Dificultades;
- c. Experiencia (s) significativa (s);
- d. Aprendizaje de la lengua española;
- e. Críticas;
- f. Sugerencias;
- Conclusión

Herramientas lingüísticas para la carta:

Partes de una carta formal

Las cartas formales no son como las cartas coloquiales, que se envían entre amigos o parientes para saludarse o contarse cosas. Una carta pasa a ser formal cuando se escribe a una persona ajena, a una autoridad, o a un medio de comunicación, por ejemplo, o bien, cuando el tema que se trata requiere formalidad.

Por ejemplo, aunque un señor sea amigo de su jefe, y se lleven muy bien, si el señor va a renunciar a su trabajo, debe comunicárselo a su jefe por medio de una carta formal.

Las cartas formales son consideradas textos informativos, porque la entrega de información es lo que las justifica: se escribe una carta formal para ello. Sin embargo, también pueden expresar opiniones o sentimientos.

A continuación te presentamos la estructura de una carta formal, con las distintas partes que esta posee.

1- Fecha: es lo primero que se escribe, y puede ir en el margen derecho o en el izquierdo. Junto a la fecha se escribe también el lugar desde donde se envía la carta. No es necesario incluir el nombre del día de la semana.

2- Encabezado: va luego de la fecha. Se debe escribir el nombre de la persona a quien va dirigida la carta, y bajo el nombre, el cargo que la persona ocupa o alguna otra referencia pertinente. Es convencional, aunque no obligatorio, que el encabezado concluya con la palabra “Presente”.

3- Saludo: debemos saludar al destinatario de manera cortés, pero manteniendo siempre el lenguaje formal.



4- Introducción: corresponde al primer párrafo de la carta, que debe contener la información que permite entender el resto.

5- Cuerpo: es el “desarrollo” de la carta; un número indeterminado de párrafos en los que se expone aquello que motiva la escritura. Normalmente una carta formal no debe ser muy extensa, pero es conveniente que entregue toda la información necesaria y que esté bien redactada. En este sentido, no hay que caer en el error de que la carta debe ser breve.

6- Despedida: pequeño párrafo que va al finalizar la carta, en el cual se sintetiza brevemente la idea principal de la misma, y se cierra la comunicación con alguna palabra amable.

7- Firma: al final de la carta el emisor debe individualizarse con su nombre y cualquier otra información que sea relevante según la ocasión. Para mandar una carta a un diario, por ejemplo, se suele poner además del nombre, el número de Carné de Identidad.

Fuente: <https://www.portaleducativo.net/quinto-basico/728/Carta-formal>

PRODUÇÃO TEXTUAL DO ESTUDANTE “Z”.

Porto Alegre, 16 de mayo de 2018.

Estimado Señor Director.

Me llamo Rafael Braz y tengo 38 años. Trabajo como consultor en audiodescripción desde hace 3 años y, en el final de 2018, será mi colación de grado en Psicología. En el inicio de 2017, empecé en el curso “Além da Visão”. Fue una gran experiencia, con mucho aprendizaje. Me gustó muchísimo hacer las actividades, oír los audios y participar de las charlas.

En las unidades, yo siempre escuché los audios, más de una vez, antes de leer los respectivos textos. He percibido que eso hace con que “mi oído” vaya acostumbrándose mejor con la lengua española. Leyendo los textos, yo iba quitando dudas y confirmando mi comprensión respecto a las palabras y expresiones que había escuchado. Ahora, en 2018, permanezco haciendo lo mismo proceso en las unidades del curso “Pura Charla I”.

Una crítica que tengo es algo que ya apunté algunas veces en las unidades, se refiere a diferencias existentes entre el contenido de algunos audios y sus respectivos textos. Respecto mi participación, pienso que mi mayor dificultad es el tiempo para hacer las tareas, pues mi trabajo y mis estudios ocupan mucho de mis días y noches. Pero me gusta muchísimo aprender español, entonces siempre he conseguido oír, leer y hacer mis tareas.

A lo largo del curso, percibo que estoy logrando comprender muchos audiolibros, películas, canciones y entrevistas en español. Todo eso me da mucho gusto, en verdad me encanta. Sin embargo, percibo que algunos acentos son más fáciles para mi comprensión, como el mexicano, por ejemplo. Otros, como el acento argentino o chileno, son más difíciles para mí. En fin, después de estos mis primeros pasos en la lengua española, puedo decirle que permanezco estudiando español en el curso “Pura Charla I” con muchas ganas de seguir aprendiendo.

Le agradezco su atención. Cordiales saludos,

Rafael Braz

Porto Alegre/RS

+55 51 99101-0823

brazpsy@gmail.com



SENSIBILIZAÇÃO AO LÉXICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UM RELATO DE PRÁTICA

Caroline Rocha Ramires¹
Giovana Lazzaretti Segat²
Mónica Nariño Rodríguez³

Resumo: O trabalho a ser apresentado visa, através de um relato de prática, expor metodologias e atividades utilizadas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças em processo de alfabetização. Sendo assim, o ensino do idioma busca sensibilizar os estudantes à língua. Visando explorar o ensino e a aprendizagem de léxico, tanto teoricamente quanto na prática, escolhemos como eixo temático *La salud*, para então trabalhar com o léxico de frutas e de corpo humano, abordando a alimentação saudável.

Palavras-chave: Espanhol. Ensino de Língua Estrangeira. Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa, através de um relato de prática docente, analisar metodologias, estratégias e recursos para o ensino da língua espanhola como língua estrangeira para crianças não alfabetizadas. As reflexões aqui expostas têm como base o projeto - que teve como temática central as frutas e seu papel para uma alimentação saudável - desenvolvido com o primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. Realizado e aplicado no primeiro semestre de 2018, foi produzido para a disciplina de Estágio de Docência em Língua Espanhola I, disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Portanto, uma vez que um dos principais focos do projeto é sensibilizar os alunos à língua estrangeira (LE), objetivamos mostrar a eficiência de se trabalhar com atividades lúdicas, tendo como enfoque, para isso, o método comunicativo. Como já mencionado, os estudantes da turma em questão estavam em processo de alfabetização no momento da aplicação do projeto, o que corrobora a necessidade de trabalhar de forma lúdica um extrato da LE que esses alunos já conseguem acessar com maior facilidade: o léxico. Sendo assim, esse trabalho se propõe a relatar uma prática de ensino/aprendizagem que pretendia, para além de apresentar a língua espanhola como estrangeira (ELE⁴), e de sensibilizar os estudantes à mesma, explorar um campo de atuação pouco vivenciado por professores de LE, as séries iniciais do Ensino Fundamental. Por essa razão, além do relato, esse artigo se propõe a fazer uma revisão teórica e metodológica do ensino de léxico de ELE para crianças não alfabetizadas em contexto escolar.

1 Licencianda em Letras – Português/Espanhol (UFRGS). Email: carolinerocharamires@hotmail.com.

2 Licencianda em Letras – Português/Espanhol (UFRGS). Email: giosegat@hotmail.com.

3 Professora Doutora do Setor de Espanhol (UFRGS). Email: mnarino@terra.com.br.

4 Espanhol como Língua Estrangeira.



METODOLOGIA

Este relato objetiva uma reflexão sobre a prática de ELE com alunos em processo de alfabetização e como a metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho é essencial na obtenção de resultados positivos enquanto aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Martins da Silva,

Acredita-se que o ensino-aprendizado de ELE seja mais efetivo com o uso das metodologias e recursos adequados e que o idioma estrangeiro faça mais sentido para o aluno se for aprendido juntamente com a cultura, de maneira interdisciplinar e lúdica (DA SILVA, 2016, p. 113).

Em consonância com a autora, e com os outros diversos autores que fomentaram as discussões teóricas na disciplina de estágio - ALONSO (2012), BRAVO (2015), CARMONA (2011) - acreditamos que um processo de ensino/aprendizagem, para ser possivelmente efetivo, deve contar com um embasamento cultural, lúdico e interdisciplinar, a fim de construir conhecimentos colaborativamente com os estudantes.

Algumas orientações balizaram o planejamento e o desenvolvimento desse projeto. Tínhamos como certo o trabalho com o léxico, por considerarmos esse um extrato da linguagem mais acessível a alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo Scaffaro (2006), “entende-se que o vocabulário é o foco principal a ser explorado durante a aprendizagem de LE por crianças pequenas, já que a palavra é uma unidade previamente reconhecida pela criança desde a língua materna (LM)”. Além disso, sabíamos que as habilidades de leitura e de escrita não poderiam ser focalizadas, já que muitos dos alunos estavam tendo um contato primário com elas. O processo de alfabetização no qual os estudantes estavam inseridos, nos restringiu em certa medida; contudo, também foi responsável por ampliar horizontes para o desenvolvimento de um trabalho de ELE a partir da oralidade (fala e da escuta). Em conjunto com as características já mencionadas, priorizamos atividades lúdicas e contextualizadas culturalmente. Sobre isso, Benítez defende que

El componente lúdico puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos en cuanto que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede servirnos de estrategia afectiva puesto que desinhibe, relaja, motiva; de estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula; de estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis; y de estrategia de memorización cuando el juego consista en repetir una estructura o en sistemas mnemotécnicos para aprender vocabulario, por mencionar algunos ejemplos (BENÍTEZ, 2008, p.3).

Para executar o projeto conforme exposto anteriormente, adotamos o conceito de método comunicativo de ensino de línguas proposto por Sánchez (2009), o que significa dizer que nossa prática é sempre orientada a situações de uso, com características interativa e oral, que surgem de um diagnóstico de uma necessidade ou possibilidade educativa.

Inicialmente, o projeto desenvolvido para a disciplina de Estágio Docente em Língua Espanhola I propunha um trabalho com léxico de comidas (frutas, vegetais, doces e salgados). Graças a um *feedback* de aulas de ELE no mesmo ano escolar, provenientes de colegas que fizeram o estágio nesse mesmo contexto anteriormente, tivemos o cuidado de não introduzir a temática do projeto logo nas primeiras aulas, tendo em vista que aquele era o primeiro contato de maior parte do grupo com a Língua



Espanhola. Organizamos, então, uma sequência de aulas que apresentava o léxico básico da língua, como saudações, apresentação pessoal, números e cores - todos desenvolvidos conforme a proposta do método comunicativo. Para introduzir essas unidades linguísticas, que foram retomadas durante o trabalho após definida a temática, lançamos mão do primeiro e principal recurso lúdico do projeto: um fantoche de leão apelidado Alex. A justificativa para o uso do fantoche provém, justamente, do viés lúdico adotado pelo projeto. Acreditamos que um personagem/fantoche nos auxiliaria na aproximação com os estudantes, pela questão identitária. Nosso fantoche reproduzia o que poderia ser qualquer estudante do grupo, com o diferencial de ser hispanofalante. A aplicação das primeiras aulas planejadas demonstraram que os alunos respondiam melhor às atividades lúdicas, que eram desenvolvidas com o auxílio do fantoche anteriormente mencionado, de uma música de saudação, que marcava o início e o final de cada aula de espanhol, de jogos criados pelas estagiárias e de atividades com pintura, recorte, colagem e movimentação física.

A aplicação desse projeto foi realizada da maneira mais dialógica possível, sempre propondo o trabalho com léxico e evoluindo no desenvolvimento de atividades conforme a responsividade dos estudantes. Nesse sentido, é válido dizer que os próprios alunos nos auxiliaram na condução e no desenvolvimento do projeto, no sentido em que indicavam os caminhos que mais lhes interessavam acerca do campo semântico proposto. O projeto final intitulado *La Salud* foi resultado de uma construção conjunta entre professoras e estudantes, já que, conforme Scaffaro (2006), “o aprendizado das palavras pode ir além delas mesmas, pois conforme nos aprofundamos nelas, mais ligações somos capazes de fazer acerca de uma só palavra”. Assim, as ligações que surgiam aula após aula, ocasionadas pela apresentação do léxico em espanhol, pela contextualização cultural e interdisciplinar, organizadas em conjunto pelas professoras orientadoras e pelas estagiárias, e pelos fatores externos, como o conteúdo visto em outros componentes curriculares ou um retorno vindo do diálogo com toda a comunidade escolar, foram responsáveis por efetivar a aplicabilidade desse projeto.

RELATO DE PRÁTICA

O projeto se desdobrou da seguinte maneira: o grupo de 1º ano do Colégio de Aplicação da UFRGS se dividia para intercalar um período de aula de espanhol com um período de aula de música. Sendo assim, cada estagiária era responsável por dez alunos (metade do grupo completo), em horários alternados. Devido ao curto tempo de aula (45 minutos) e de alguns fatores que influenciavam a turma, como as aulas serem após o intervalo e antecederem o horário de saída, as atividades tinham que ser sempre muito dinâmicas e organizadas. Nesse sentido, criamos a ordem lógica de introduzir a aula com a música de saudação, apresentar, com o auxílio do fantoche o que seria feito naquele dia, e ir, aos poucos, entregando e recolhendo as atividades propostas. Ressaltamos que o planejamento das aulas era igual para os dois grupos, o que demonstrou como a individualidade de cada estudante influenciou no desenvolvimento das atividades. Ademais, é válido ressaltar que as aulas eram conduzidas em espanhol.

Iniciamos o projeto com a apresentação de léxico básico. Para isso, lançamos mão da apresentação pessoal e dos números, já que, para além de acostumar-se com a língua, os estudantes também precisavam



conhecer as novas professoras. Realizamos essas atividades com o fantoche, que se apresentou usando *Mi nombre es e Tengo 7 años*, e foi solicitado para que os estudantes fizessem o mesmo. Nesse sentido, a oralidade foi fundamental, já que os alunos necessitavam da repetição para entender o que estava sendo estudado. Junto com a apresentação pessoal, incluímos os números de 1 a 10, já que correspondia à faixa etária dos alunos. Os alunos aprenderam rapidamente a parte da apresentação pessoal, mas o trabalho com os números teve que ser mais intenso. Para isso, propomos atividades de colorir, em um desenho de mão, o correspondente em dedos à idade do estudante, cartazes que continham um número x de desenhos aleatórios para que se contasse com o grande grupo, um jogo de dominó, elaborado pelas estagiárias, que apresentava as correspondências entre quantidades e números, além de tarefas de casa.

Após isso, passamos para o trabalho com as frutas, que correspondia a nossa ideia inicial de trabalhar léxico de comidas. Apresentamos, com a ajuda de cartazes, algumas frutas e seus nomes em espanhol. Depois de repetir o nome das frutas diversas vezes, propomos um jogo no qual os alunos recebiam uma folha com muitos desenhos de fruta e que, ao ouvir o nome em espanhol dito pela professora, deveriam pintar a respectiva. Aqui percebemos o potencial do caráter lúdico das aulas, porque sem atividades os alunos se demonstravam dispersos, enquanto com atividades em que podiam ser mais ativos eram participativos. Para relacionar os conteúdos vistos até então, elaboramos um bingo de frutas, no qual cada aluno recebia uma cartela que era preenchida por desenhos de frutas em quantidades diversas. Assim, revisamos ambos os campos semânticos vistos até então a fim de que os estudantes os fixassem. Aproveitamos esse trabalho para introduzir, brevemente, o léxico de cores, já que elas auxiliavam muito no aprendizado dos estudantes, que conseguiam fixar o conteúdo por relações lógicas: frutas/números/cores.

A construção conjunta das aulas anteriores nos levou a decidir que a unidade temática do projeto deveria ser hábitos saudáveis. Por essa razão, decidimos continuar o projeto falando sobre as partes do corpo humano, estabelecendo uma relação com a alimentação saudável. Para isso, utilizamos a música “Cabeça, ombro, joelho e pé” e desenhos de rosto e de corpo para que os alunos pudessem recortar, pintar e colar reconstituindo e reconhecendo a si mesmos. Essa atividade foi interessante porque gerou um momento de identificação dos alunos com o projeto aplicado, já que eles tiveram a oportunidade de refletir como se enxergavam e como entendiam seus hábitos relacionados à saúde a partir do corpo e da alimentação saudável. Encerramos o projeto com uma contação de história, elaborada por uma das estagiárias, que foi responsável por unificar tudo que havíamos visto. Na história, Alex, o fantoche, conhecia uma criança e, a partir dos hábitos dela, refletia sobre os seus. Ao final da história, o fantoche percebia a importância de cuidar da saúde e do próprio corpo, e que ser saudável podia ser positivo, principalmente ao experimentar uma salada de frutas na casa de sua nova amiga. No último dia de aula, levamos uma salada de frutas para os alunos, para proporcionar um encerramento que gerasse outro momento de identificação, tanto com a história como com o projeto inteiro.

Os alunos tiveram uma participação ativa quando aplicadas atividades lúdicas. É possível inferir que os mesmos já tinham uma postura mais autônoma, graças à conduta do Colégio de Aplicação - UFRGS que já incentiva isso desde o primeiro ano escolar, e que desenvolviam melhor as propostas de atividade



quando podiam reconhecer, aprender e executar as tarefas com pouca intervenção. Assim, fomos mais mediadoras de uma situação de ensino/aprendizagem que elegeu o método comunicativo como o mais apropriado para sensibilizar os estudantes ao ELE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a aplicação do projeto *La Salud* nos permitiu visitar o ensino de ELE em contextos pouco usuais, tanto em nível teórico como em nível prático. Percebemos, em certa medida, um despreparo dos professores para trabalhar com LE nos anos iniciais da Educação Básica. Nesse sentido, concluímos que essa é uma temática relevante que merece mais atenção em âmbitos acadêmicos e escolares, tendo em vista que vivenciamos uma globalização intensa que coloca as crianças, desde muito cedo, em contato com o restante do mundo. Embora o trabalho de espanhol com as séries iniciais não seja aportado por lei, sentimos que essa é uma lacuna na formação do professor de línguas, que deve conhecer as práticas possíveis caso venha a experienciá-las. Sendo assim, esse artigo contém um relato de prática para evidenciar que é possível trabalhar a língua espanhola nesses contextos.

Ainda refletindo sobre o professor em formação, consideramos essa uma ótima oportunidade para refletir sobre o planejamento de aulas, que, com as séries iniciais, representa mais uma alternativa de trabalho e organização que uma certeza. Isso porque as crianças nessa faixa etária - 6 a 8 anos - são muito ativas, o que implica uma participação intensa nas aulas. Contudo, essa participação ocorre de maneiras muito variadas e que, por vezes, fogem às narrativas tradicionais de uma aula de LE. Por essa razão, acreditamos que, principalmente em séries iniciais, o projeto e suas aulas são muito dinâmicos: uma criação orgânica e coletiva, que deve ser o mais horizontal possível dentro desse contexto.

Analisando os resultados do projeto *La Salud*, percebemos que usar o método comunicativo aliado a práticas lúdicas é a maneira mais eficaz de desenvolver atividades produtivas de sensibilização ao ELE. Encontramos certa dificuldade ao longo do projeto, primeiro em mobilizar o interesse dos alunos pela Língua Espanhola - que não é tão incentivada e reconhecida por diversos setores da sociedade quanto o inglês - e, em segundo, pela agitação dos estudantes, mas com o auxílio desse método e dessas atividades pensadas justamente conforme à realidade dos estudantes, é possível alcançar o interesse dos mesmos e obter resultados positivos de ensino/aprendizagem.

Outro tópico que merece atenção é da produção de materiais didáticos, já que a oferta deles em espanhol, para essa etapa escolar, é escassa. Os materiais são responsáveis por criarem situações de uso reais, uma vez que motivam os alunos a pensarem sobre aquela temática. Muitas vezes uma atividade proposta pelo professor funciona apenas como um gatilho para que se desenvolva uma situação ainda mais real de uso da língua estrangeira - ainda que em fragmentos. Ao longo do projeto produzimos cartazes e jogos (bingo e dominó) que auxiliaram muito na condução das aulas e que não tiveram um alto nível de dificuldade de elaboração ou de custo de produção. Percebemos que os materiais têm uma boa duração e que podem ser reutilizados em variados contextos, viabilizando práticas lúdicas no trabalho de ELE com crianças. Concluímos, portanto, que o planejamento de aulas interligadas, que tenham uma motivação e contextualização sociocultural, além de um objetivo bem definido - nesse caso, para além



dos objetivos específicos do projeto, o de sensibilizar o estudante à Língua Espanhola -, a reflexão e a discussão sobre a temática, a abordagem lúdica do método comunicativo e a disponibilidade do professor em criar uma esfera dialógica e não de imposição são fatores essenciais para a realização de um trabalho positivo nesse contexto.

REFERÊNCIAS

BENÍTEZ, S.G. Las estrategias del aprendizaje a través del componente lúdico. **Marco ELE**. Espanha. n. 11, 2010.

DA SILVA, R.M. La enseñanza de ELE a niños en proceso de alfabetización. In: Seminário Nacional de Ensino de Línguas e Literatura, III., 2017, Rio Grande do Sul. **Anais do III Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura...** Lajeado, RS. Editora Univates, 2016, p. 113-117.

SÁNCHEZ, A. Métodos orientados hacia la comunicación. In: _____. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años**. Madrid: SGEL, 2009. pp. 95-165.

SCAFFARO, P.A. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Rio dos Sinos.



ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS PÚBLICAS: ATIVIDADE LEXICAL PRÁTICA

Vitória Geller Batista¹

Mónica Nariño Rodriguez²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir a respeito do ensino-aprendizagem de léxico nas aulas de língua espanhola como língua estrangeira. Buscou-se analisar conceitos que envolvem tal ensino, tais como vocabulário, léxico, unidade lexical, bem como defini-los. Além disso, apresenta-se uma atividade lexical que visa unir teoria e prática, assim como contribuir para a valorização, dentro das salas de aula, do ensino lexical.

Palavras-chave: Léxico. Língua espanhola. Unidade lexical.

INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios com que um professor de língua estrangeira se depara está relacionado ao ensino e aprendizagem de léxico. Uma vez que o foco do ensino tem sido dado ao ensino gramatical, voltar-se para o ensino lexical se torna desafiador. Além disso, esqueceu-se da utilidade de ensiná-lo. Ou seja, além de aspectos gramaticais, o léxico é, ainda que não seja visto muitas vezes como tal, parte integrante da aquisição e aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou materna.

O léxico é tão importante que se alguém que está estudando uma língua estrangeira “fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe” (LEFFA, 2000, p. 19). Além disso, é através das palavras que, para o senso comum, diferenciamos uma língua da outra. De acordo com Leffa (2000, p. 19), língua “não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue de outras”.

Sendo assim, neste trabalho, tenta-se refletir a respeito da importância de valorizar o ensino lexical nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE), bem como apresentar uma atividade prática que explicita tais reflexões. Tentar-se-á mostrar que através da valorização do ensino lexical nas escolas públicas espera-se chegar a um ensino de E/LE mais aprofundado e prático, que leva em consideração as necessidades dos estudantes, que, possivelmente, entrarão em contato com textos e situações que exigirá deles um conhecimento mais amplo da língua estrangeira, que deverá contar não só com questões gramaticais, mas também com aspectos lexicais adquiridos ao longo das aulas a partir de atividades específicas e voltadas à competência lexical.

1 Estudante de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: vitoria.gb@hotmail.com

2 Professora do departamento de Espanhol do Instituto de Letras da UFRGS e orientadora do presente trabalho.



DEFININDO LÉXICO, VOCABULÁRIO E UNIDADE LEXICAL

Como se sabe, uma das maiores dificuldades, em se tratando de léxico, é conseguir diferenciar entre léxico e vocabulário, e para muitos autores não há diferença entre eles. Entretanto, para outros, deve-se sim diferenciar ambos, pois léxico e vocabulário, para muitos, não dizem respeito a um mesmo conceito. Por exemplo, para Leffa (2000, p. 20), o léxico pode ser entendido como “a totalidade das palavras duma língua”, enquanto o vocabulário, para o mesmo autor, é “uma parte do léxico, que representa uma determinada área do conhecimento”. Ou seja, a partir de tal definição, diríamos que léxico compreende a língua como um todo, ao passo que o vocabulário está relacionado a áreas do conhecimento, portanto não é igual para todos os falantes de uma mesma comunidade linguística.

No entanto, há outros autores que não diferenciam léxico de vocabulário, tratando-os como iguais, e chamando, para o que Leffa definiu como vocabulário, de léxico mental. É o caso de Encina Alonso (2012, p. 30) a quem o léxico mental seria o que é próprio do falante que, por consequência, torna-se um conhecimento individual e intrasubjetivo. Por conseguinte, léxico, ou vocabulário, define-se como um conjunto de palavras (algumas isoladas, outras em grupos), enquanto o léxico mental é o conhecimento interiorizado do vocabulário (ou léxico), sendo sinônimo de competência lexical (ALONSO, 2012, p. 30).

Além da definição e da diferenciação entre léxico e vocabulário, há outro conceito essencial que é o de unidade lexical. Neste artigo, não se usará a noção de palavra como ponto de partida para a criação da atividade prática. Para tanto, se adota a noção de unidade lexical dada por Alonso (2012, p. 30), que, no lugar de se referir ao léxico como um conjunto de palavras, acredita que ele é composto por unidades léxicas que vão desde fórmulas fixas até palavras isoladas - incluindo até mesmo elementos gramaticais - como preposições e conjunções.

Logo, o ensino-aprendizagem do léxico não pode estar limitado apenas às unidades isoladas, mas sim abranger todo e qualquer tipo de unidade lexical. Dessa forma, considerando o contexto atual de ensino, que é restringido às estruturas gramaticais, pode-se dizer que não há, na verdade, um verdadeiro estudo de tais estruturas, uma vez que elas, certamente, não fazem sentido ao aluno, que não aprendeu, primeiramente, as unidades lexicais para que fosse possível, posteriormente, uni-las de forma coerente e sintaticamente correta. Sobre isso, Leffa (2000, p. 42) afirma que “a ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos - da fonologia à pragmática - decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras”.

Por isso, neste trabalho, levou-se em consideração a noção de léxico e vocabulário concebida por Leffa (2000). Aqui, também se diferencia léxico de vocabulário, considerando que, dentre todas as unidades lexicais possíveis de serem estudadas e aprendidas, é preciso selecionar as mais importantes e pertinentes ao grupo de estudantes em questão. Quer dizer, ensiná-las de forma que os alunos tenham acesso às unidades do léxico que lhes sejam mais pertinentes, proporcionando uma aprendizagem lexical voltada e determinada pelas áreas do conhecimento.



FASES PRESENTES NO TRABALHO COM O LÉXICO: CENTRALIDADE TEMÁTICA, APRESENTAÇÃO, USO DO CONTEXTO

Tendo em conta tudo o que já foi dito a respeito de léxico e de sua importância no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pensemos um pouco mais a respeito de seu ensino em sala de aula, ou seja, como, dentre várias possibilidades, se dá o processo de trabalho com léxico em Língua Estrangeira (LE).

Para isso, é necessário lembrar que nem todos os professores consideram importante trabalhar léxico em suas aulas, já que a esses profissionais a “aprendizagem de vocabulário é um processo que ocorre naturalmente através de leitura e, por isso, não precisa ser ensinado” (COADY, 1997, p. 274 *apud* SILVEIRA, 2006, p. 17).

No entanto, o presente trabalho acredita ser de extrema necessidade e relevância um ensino de LE, no nosso caso, o de língua de espanhola, que priorize o ensino e aprendizado de léxico. Como bem observa Silveira (2006, p.17), “os próprios alunos tendem a dar uma importância grande ao vocabulário, considerando-o, muitas vezes, o grande “vilão” no processo de aprendizagem”.

O léxico é entendido desta forma visto que os professores tendem a não ensiná-lo. E, quando ensinam, o método usado é o da memorização. Listas de palavras são expostas aos alunos, que, no máximo, guardam duas ou três delas. Ou seja, um ensino descontextualizado, como se verá a seguir, não traz benefícios à aprendizagem lexical, uma vez que as unidades lexicais não são apresentadas, no cotidiano, através de palavras soltas sem conexão com o meio e entre elas.

Assim sendo, o primeiro ponto a ser compreendido, enquanto professor que se dedica ao ensino do léxico, é estar ciente de que os alunos não aprendem um número grande de unidades lexicais por aula. Em função disso, é importante que haja uma centralidade temática, visto que o aluno não aprende a língua num vácuo, mas sim inserido dentro de determinadas áreas do conhecimento (LEFFA, 2000, p. 39). Logo, se o professorar dedica-se a ensinar unidades lexicais relacionadas a objetos da casa, precisa, obrigatoriamente, abordar apenas unidades que aparecem nesse meio temático.

Além de centrar a aula em um determinado tema, é aconselhável que, no momento da apresentação, o professor verifique se, realmente, todo o grupo escolar entendeu o tema em questão que será tratado. Isso evita que os alunos fiquem nervosos com possíveis unidades que poderão aparecer de “surpresa” e conseguem, dessa forma, centrar a atenção na temática que está sendo dada.

Outro ponto relevante e benéfico, tanto aos alunos, como ao professor, é o uso do contexto. É através dele que o aluno pode acionar competências e estratégias que facilitarão a absorção da forma e do significado das unidades. Ou seja, se estamos tratando sobre objetos que fazem parte de uma casa, certamente o aluno poderá fazer uso da inferência nas atividades propostas levando em conta apenas o contexto. Esse ponto vai ao encontro da questão da centralidade temática, pois em ambos os conceitos acredita-se, como afirma Leffa (2000), que a língua não é “aprendida em um vácuo”.



APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE LEXICAL PRÁTICA

A seguinte atividade foi baseada nos conceitos apresentados e discutidos anteriormente sobre o ensino-aprendizagem de léxico nas aulas de E/LE.

As unidades lexicais da atividade são os móveis e objetos da casa (*muebles* e *objetos de la casa*) e está destinada a um público entre 6º e 7º ano, com idades entre 11 e 13 anos. Os materiais necessários para sua execução são: fichas com imagens de objetos da casa, fichas com o nome dos objetos em espanhol, saquinhos para separar as fichas por cômodos, folha em tamanho maior com o desenho de uma planta baixa de uma casa.

O professor poderá usar a tal atividade para apresentar o vocabulário da casa e os estudantes poderão praticá-lo de forma autônoma. Dessa maneira irão descobrir sozinhos, a partir de seus conhecimentos de mundo e de preferências, como se dá a forma e o significado de cada unidade lexical envolvida na atividade. Além disso, o fato de a atividade considerar o lado afetivo do aluno, isto é, sua preferência “de casa”, fará com que as unidades lexicais sejam aprendidas de forma mais familiar e útil, as quais, possivelmente, poderão ser recuperadas com facilidade em contextos futuros.

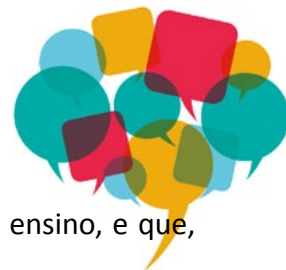
Para a atividade a ser realizada é necessário, primeiramente, dividir a turma em grupos de, no máximo, 4 alunos e entregar-lhes uma planta baixa em branco de uma casa. Em seguida, o professor divide, em saquinhos, as imagens de cada cômodo e entrega, a cada grupo, apenas um por vez - referente ao banheiro (*baño*) primeiro, depois ao quarto (*habitación*), e assim por diante. Pede-se, assim, que cada grupo coloque no banheiro o que for de preferência deles, ou que eles gostariam que tivesse na sua casa “dos sonhos”. Essa dinâmica segue com os demais cômodos da casa. Além disso, o professor pode dizer-lhes que não precisam colocar todos os objetos na casa, mas que se usarem todos não haverá problema.

Posterior à colocação dos objetos na planta baixa, inicia-se o momento em que outros saquinhos são entregues - agora com o nome de cada objeto, que devem ser entregues na mesma ordem dos anteriores. Isso facilitará a compreensão das unidades e processos de inferência através do contexto poderão ser usados.

No final da atividade, depois que os objetos e os seus respectivos nomes forem colocados na casa, cada grupo deverá ir até a frente da turma e apresentar, aos demais colegas, a casa “dos sonhos” que foi construída pelos integrantes do grupo. O professor, nesse momento, incentiva ao aluno que fale, em espanhol, o nome dos objetos. Provavelmente, nem todos os grupos colocarão os mesmos móveis e objetos na casa, de modo que isso causará curiosidade nos alunos, que gostarão de saber como ficou a casa dos colegas da classe e como é o nome do objeto que não entrou na sua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo os conceitos aqui abordados sobre léxico, vocabulário, unidade lexical e processos de trabalho com o léxico, a atividade teve como objetivo incluir tais conceitos a fim de melhor aplicá-los dentro de salas de aula de escolas públicas. Além disso, percebe-se com as reflexões feitas que o papel do ensino e aprendizagem de léxico nas aulas de espanhol é de oferecer aos estudantes maior autonomia



na língua em questão. Verificou-se que até mesmo os alunos sentem necessidade de tal ensino, e que, infelizmente, alguns professores não os atendem.

Até então, no entanto, não foi possível aplicar a atividade, mas professores de escolas públicas de Porto Alegre e região já disponibilizaram suas aulas para possíveis aplicações.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Encina. **Soy profesor/a: aprender a enseñar**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2012, 1ªed.

LEFFA, V. J. **as palavras e sua companhia**: O léxico na aprendizagem. Pelotas: editora da universidade de pelotas, 2000.

SILVEIRA GARDEL, Paula. **A interação e as atividades pedagógicas como mediadoras na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua** - Dissertação. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC - Rio, 2006.



COMPILANDO UM DICIONÁRIO INFANTIL NAS AULAS DE ESPANHOL DO NELE-UFRGS

Profa. Renata Martins da Silva¹

Profa. Dra. Mónica Nariño Rodriguez²

Resumo: Este trabalho trata-se de uma reflexão lexicográfico-pedagógica realizada para a elaboração do projeto “Compilando um dicionário infantil nas aulas de espanhol do NELE-UFRGS”. O projeto propõe a criação de um dicionário ilustrado de espanhol, oportunizando aos educandos um material para consulta de vocabulário e incentivando sua autonomia no próprio aprendizado. Optou-se por um dicionário ilustrado, pois acredita-se que crianças partem do concreto para a formação de conceitos. Em seu desenvolvimento, a montagem do material ocorre a partir da macroestrutura a ser representada, essa sendo retomada a partir de atividades lúdicas diversas. O grupo cria um volume semestral do material como produto parcial. O produto final será o dicionário de todo o curso. Essa criação faz com que os alunos sejam coautores no processo criativo e possam retomar os conteúdos com um objetivo visivelmente útil para eles: a elaboração de um dicionário do grupo, que será disponibilizado e terá uma utilidade prática em sala de aula.

Palavras-chave: espanhol como língua estrangeira; dicionários; crianças.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um estudo na área da lexicografia pedagógica realizado a partir de um projeto de criação de dicionários para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para crianças. O projeto foi criado em 2017/1 para curso de Espanhol para Crianças do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob orientação da coordenadora geral e do setor de espanhol do Núcleo, Prof. Dra. Mónica Nariño Rodriguez, com o intuito de ser aplicado ao longo de todo o curso, que tem duração de 4 anos. Primeiramente, torna-se interessante expor brevemente o que é o NELE-UFRGS, Núcleo que oferece o curso de Espanhol para Crianças e no qual este projeto vem sendo desenvolvido.

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS foi criado há 18 anos com o objetivo de oferecer cursos de línguas em diferentes modalidades e horários para atender às necessidades da comunidade em geral. Além disso, o núcleo almeja constituir-se em um espaço de observação e pesquisa para os docentes e bolsistas dos diferentes departamentos do Instituto de Letras³.

No NELE, todos os cursos de idiomas trabalham com a abordagem comunicativa, visto que se acredita que um aluno de línguas precisa desenvolver uma competência comunicativa para apropriar-se dos enunciados e utilizá-los de forma efetiva em diferentes diálogos:

1 Mestranda em Lexicografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: renata.martins@ufrgs.br

2 Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Línguas Modernas da mesma Universidade e orientadora do presente trabalho.

3 Informações disponíveis em: <<http://www.ufrgs.br/nele/1.-nele-estrutura-organizacional>>. Acesso em 24 set. 2018.



Ensinar uma língua não se resume apenas em ensinar estruturas linguísticas. Mais do que uma competência linguística, que dá ao indivíduo o aparato para construir enunciados, o aprendiz de uma língua estrangeira necessita de uma “competência comunicativa”, que seria a capacidade de utilizar os enunciados que consegue formar de forma efetiva em um diálogo. (SPINASSÉ, 2016, p. 11 e 12).

Para Nariño Rodriguez e Mongedorff (2016), a competência comunicativa é a meta final para nossa prática e se forma por diversas competências, tais como a competência sociolinguística, do discurso, linguística, estratégica e sociocultural (p.39). Pensando em aulas com essa abordagem, realizam-se, no NELE, planejamentos de aulas pensando sempre em tarefas que promovam uma interação entre os alunos a partir de situações comunicativas, visando ao desenvolvimento desta competência.

Além dos cursos para adultos, o NELE oferece o curso de Espanhol para Crianças, público com o qual o projeto aqui apresentado é desenvolvido, conforme mencionado. Para participar deste curso, o aluno precisa ter, obrigatoriamente, 8 anos de idade no ato da inscrição. Assim sendo, trabalha-se sempre com um grupo de uma mesma faixa etária, o que facilita o planejamento e trabalho, porquanto todas as crianças estão num mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo e vão avançando juntas nos níveis do curso, que é constituído por 8 semestres. Além de todos terem a mesma idade nas turmas para crianças, trabalha-se com turmas pequenas, com o apoio da coordenação pedagógica e com a presença constante de um(a) bolsista monitor(a), além do professor(a), em cada turma.

Com sua composição, portanto, nos moldes do Núcleo, a turma, que no momento estava cursando o primeiro nível do curso de espanhol para crianças, possuía oito alunos, todos com oito anos de idade ao iniciar a elaboração do projeto. Atualmente o grupo se encontra no quarto semestre e possui seis alunos. As aulas do curso ocorrem sempre uma vez por semana, aos sábados pela manhã, com uma duração de 4 horas-aula por encontro, totalizando 13 aulas e 52 horas-aula por semestre.

OBJETIVOS

Sabendo-se que os dicionários cumprem com a função de consulta de léxico e incentivam a autonomia do aluno no seu próprio aprendizado, o projeto “Compilando um dicionário infantil nas aulas de Espanhol do NELE-UFRGS” propôs aos educandos a criação do seu próprio dicionário infantil ilustrado, visto que “é da natureza das abordagens comunicativa e acional, que sustentam as práticas docentes de ensino-aprendizagem (...) no NELE, que a sala de aula estimule a autonomia dos aprendizes” (GRAÇA, R. M. de O., 2016, p. 66).

Sendo os objetivos gerais criar uma fonte de consulta e incentivar a autonomia dos educandos, os objetivos específicos englobam i) definir o vocabulário relevante para consulta em cada nível do curso, ii) revisar o vocabulário aprendido em cada semestre no processo de montagem e iii) conferir aos educandos o papel de coautores na tarefa com o intuito de provocar uma noção de pertencimento ao processo desde a seleção das imagens até o momento de consulta com o material já pronto.



METODOLOGIA

Antes de iniciar a aplicação do projeto em si, fez-se necessário investigar como dicionários se constituem para, então, elaborar a estrutura fixa do material que seria criado em conjunto com os alunos. Para esse levantamento, utilizou-se alguns teóricos da área da lexicografia que serão brevemente expostos aqui e identificou-se, primeiramente, que os dicionários possuem alguns componentes canônicos: a macroestrutura, a microestrutura e o “Front Matter”. Pensou-se, portanto, como se organizam esses componentes canônicos nos dicionários ilustrados para que se pudesse pensar nas suas possibilidades de elaboração e uso para o projeto.

O primeiro componente canônico, a macroestrutura, é o conjunto de entradas geralmente ordenadas de maneira vertical no dicionário. De acordo com Gouws (2003), ao se fazer o planejamento de um novo dicionário, deve-se dar atenção às diferentes estratégias e procedimentos macroestruturais que podem ser aplicados (p. 39). A constituição de uma macroestrutura passa por uma seleção quantitativa e qualitativa. A definição macroestrutural quantitativa diz respeito à quantidade de lemas que um dicionário deve possuir; em virtude de não haver, porém, um número de lemas definido para a macroestrutura de um dicionário, essa delimitação quantitativa apresenta uma problemática na elaboração macroestrutural desse material. Sobre isso, Biderman (1998) aponta:

O primeiro problema que se põe na elaboração de um dicionário é a extensão da sua nomenclatura e/ou macroestrutura. O tamanho desse índice de palavras é fator de algumas coordenadas: em primeiro lugar, o público a que se destina. Tal será o destinatário desejado, tal o numerário. (BIDERMAN, 1998, p. 131)

Ainda que não se saiba, portanto, o número exato de entradas que um dicionário deve possuir, sabe-se que essa quantidade vai depender do público ao qual o dicionário será desenhado.

A partir disso, definiu-se que a seleção macroestrutural quantitativa realizada no projeto deveria estar limitada ao léxico estudado em cada etapa do curso, porquanto a macroestrutura quantitativa não deve ser em excesso para não gerar uma saturação quanto à quantidade de lemas, já que o educando/ usuário utilizará o material primordialmente para consultar o léxico dos conteúdos aprendidos no processo de ensino-aprendizagem do idioma. O levantamento dessa densidade lexical pode ser realizado a partir da análise do livro didático adotado pelo NELE para esse público.

Em relação à definição da macroestrutura qualitativa, pode-se relacioná-la a escolha dos lemas. Bagueño Miranda (2013) afirma que os dicionários, em geral, podem catalogar toda classe de curiosidades, sejam elas estritamente linguísticas ou não, satisfazendo as demandas do usuário e sendo coerente com a função conferida ao dicionário específico. Quanto à macroestrutura qualitativa do dicionário para nosso usuário, estipulou-se que fosse feita uma escolha entre os lemas previamente delimitados presentes no léxico do livro didático, tais como vocabulário de família e de comida, por exemplo, podendo as próprias crianças realizarem tais escolhas dentro das possibilidades oferecidas pelo material.

Após a definição que deveria guiar a quantidade de lemas (macroestrutura quantitativa) e a escolha dos lemas (macroestrutura qualitativa) do dicionário infantil ilustrado do grupo, julgou-se necessário



averiguar também a respeito das informações que devem ser expostas sobre cada lema. Essas informações sobre cada lema são chamadas de microestrutura, segundo componente canônico de um dicionário. De acordo com Bugueño Miranda e Farias (2008), a microestrutura é o conjunto de informações referentes ao lema, onde, em geral, se encontra um “comentário de forma” e um “comentário semântico” (p. 6). Ao pensar-se, entretanto, em um dicionário infantil ilustrado, sendo as imagens a sua macroestrutura, a microestrutura passa a ser somente a forma gráfica/escrita da palavra – o comentário de forma apenas. O dicionário do grupo deve ter, portanto, a imagem como lema na macroestrutura e a palavra escrita em espanhol na microestrutura.

O Front Matter, terceiro e último componente canônico investigado para o presente projeto, deve ser encontrado no início de um dicionário e apresenta as informações do material ao consulente. Para que um Front Matter seja eficiente, ele deve cumprir com dois requisitos, informando: 1. Para que e para quem o material se destina; 2. Como o dicionário pode ser utilizado, servindo, podemos dizer, como um “manual de instruções”. Essas informações, no caso do projeto, devem ser elaboradas pelas professoras juntamente com a coordenação do NELE e informadas na primeira página impressa no material. Importante mencionar que, ainda que o Front Matter seja elaborado pela equipe do NELE, os alunos adquirem ciência dessas informações ao fazerem parte da criação e aplicabilidade do material.

DESENVOLVIMENTO

Ao desenvolver o projeto com a turma, realizou-se primeiramente uma sensibilização do grupo perante esse tipo de material na oitava aula do primeiro semestre. Considerando-se que muitos nunca haviam trabalhado com dicionários ilustrados, realizou-se um momento de apresentação de alguns dicionários de ELE com essa configuração disponíveis no mercado editorial. Nesta etapa, permitiu-se primeiro que os alunos fizessem um mapeamento livre do material, manuseando-o e expondo suas primeiras impressões. Logo, realizaram-se atividades com o verbo *gustar*, nas quais os alunos poderiam consultar os dicionários para conferir e ampliar o vocabulário para expressar seus gostos pelas comidas. Após a realização das atividades, os educandos foram questionados sobre a utilidade da consulta que fizeram nos dicionários. Todos afirmaram que o material foi muito útil e que gostariam de poder utilizá-lo mais vezes nas aulas, além do fato de um aluno questionar se poderia levar um deles para casa. A partir dessa mobilização, foi feito o convite para que juntos criassem o dicionário ilustrado de ELE do grupo.

Na nona aula do primeiro semestre, iniciaram-se as montagens do primeiro volume do dicionário *Mis Primeras Palabras en Español*. A partir desse momento, as montagens passaram a fazer parte dos últimos 30 minutos de cada aula. Os conteúdos até esta aula foram trabalhados com diversas atividades lúdicas a partir do método comunicativo adotado pelo Núcleo, conforme já comentado na introdução deste trabalho, e seguiram sendo apresentados até a última aula antes do momento das montagens. As aulas a partir deste momento foram, portanto, divididas em duas partes: 2 horas/aula para o seguimento do plano de conteúdo do semestre a partir do método já mencionado e 2 horas/aula para o trabalho com o dicionário - sendo 1,5 horas/aula para revisão do campo léxico que seria criado para o dicionário a partir de atividades diversas e



30 minutos para montagem em si, que consiste na seleção, recorte e colagem das imagens. Nos limitaremos a partir de agora a relatar como se desenvolveu esse segundo momento nas aulas.

A cada aula a partir do início das montagens, os alunos revisam dois conteúdos já vistos ao longo do semestre a partir de atividades como contação de histórias, jogos e outras. Após a revisão, os alunos são divididos em dois grupos e cada grupo recebe uma folha/ficha com a delimitação de um campo léxico que foi revisado, como, por exemplo, “*La familia*” e “*La comida*”. Cada grupo fica responsável, então, por selecionar, dentre o vocabulário revisado (limitação da macroestrutura quantitativa), os lemas que consideram importantes para o dicionário do grupo (seleção da macroestrutura qualitativa). Cada grupo recebe revistas e panfletos para o recorte, colando “o lema” e escrevendo a palavra ortográfica em espanhol (microestrutura) abaixo de cada lema⁴.

Além dos recortes de revistas, alguns campos léxicos podem ser dicionarizados com atividades diversificadas que também partem do interesse dos alunos. Um exemplo é a atividade “*Yo de mayor*”, na qual os alunos recebem uma foto recortada com seus rostos e têm que se desenhar na profissão que gostariam de ter no futuro, além de escrever a profissão em espanhol. Os desenhos são digitalizados e encaixados em uma página do campo léxico “*Las profesiones del grupo*”. Outro exemplo é a atividade “*La casa del grupo*”, na qual os alunos trabalham com revistas para recortar e montar as partes da casa do grupo, colando e escrevendo os nomes em espanhol das partes da casa em um cartaz, que, além das colagens, pode ter desenhos que personalizem a casa que gostariam de construir. As professoras fotografam as partes da casa e expõem no campo “*La casa*” no dicionário.

Ao final de cada semestre, as professoras, juntamente com a coordenação do NELE, montam um arquivo digital com as fichas e atividades elaboradas pelos alunos naquele semestre, além de elaborarem a apresentação (Front Matter) e layout do material, fazendo, assim, um volume semestral. A mesma cópia do material é impressa em formato livreto e entregue no último dia de aula do semestre para cada aluno, informando-os que podem levar o volume do material para casa para realizarem as tarefas de casa e estudos pessoais e que devem sempre levá-lo para as aulas para consultarem quando necessário. Em virtude de ser um projeto que ainda se encontra em andamento, tem-se, até o momento, produtos finais parciais, que são os volumes semestrais dos dicionários. Almeja-se, ao final dos oito semestres de curso, compilar todos os volumes em um único material para que os alunos tenham o dicionário completo do curso produzido por eles, formando, assim, um produto final do projeto.

CONCLUSÕES

Com as pesquisas e elaboração do projeto, pode-se perceber que uma macroestrutura quantitativa em excesso e qualitativa aleatória não produzem um dicionário completo e eficiente; ou seja, nem sempre um dicionário grande e cheio de lemas será um dicionário útil ao consulente que o utiliza. A delimitação do número e a seleção dessas entradas devem estar de acordo com o público ao qual o dicionário é

4 É relevante mencionar que os alunos não são instruídos com a nomenclatura específica da área (macro e microestrutura, por exemplo). A nomenclatura é exposta aqui com a finalidade de ressaltar como cada parte do processo satisfaz o molde do dicionário pensado a partir dos componentes canônicos.



desenhado. Ao selecionarem quais são os lemas que desejam dicionarizar dentro dos campos léxicos, os alunos partem dos seus interesses para montar o material, que deverá ser útil posteriormente para a consulta dos mesmos no momento de realizar uma atividade onde deverão expressar seus gostos ou contar sobre seus familiares, por exemplo.

Além disso, notou-se que os volumes semestrais têm sido um excelente material de apoio para consulta dos alunos ao realizarmos diferentes atividades com as quatro destrezas do método comunicativo e indicadas no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita. Os alunos consultam espontaneamente o material tanto para atividades escritas quanto para uma atividade de conversação, por exemplo. Acredita-se que essa consulta espontânea também se deva ao fato de todos do grupo terem total domínio da organização do dicionário, visto que participaram ativamente da sua confecção, o que facilita na hora de manuseá-lo e localizar o que se deseja.

Conclui-se também que a escolha de um dicionário por imagens foi acertada, visto que crianças sentem a necessidade de uma representação feita a partir de algo físico ou de figuras. Ainda sobre o molde no qual pensou-se para a criação do material, acredita-se que a microestrutura apenas com a forma gráfica (palavra escrita em espanhol) foi uma escolha coerente, haja vista que educandos dessa faixa etária não necessitam de uma explicação (comentário semântico) para compreender o que é, por exemplo, um presunto, um queijo ou um pão, porém vão consultar o dicionário para ver como “se diz/ escreve” esse vocabulário no idioma que estão aprendendo.

Por último, notou-se que a montagem do material em grupos foi extremamente produtiva, pois houve troca de conhecimento e debates entre os educandos durante todo o processo. De acordo com López e Mendes (2004), crianças dessa faixa etária podem trabalhar muito bem em grupos. Essa troca e a tomada de decisões em grupos faz com que a turma como um todo tenha conhecimento do material que se está produzindo, o que não aconteceria se cada um ficasse responsável de uma parte, por exemplo. Tendo esse domínio em função da coautoria na elaboração do material, os alunos acabam sentindo um orgulho pela própria produção e valorizam o dicionário, consultando-o em todas as oportunidades.



REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, M. T. C. Os Dicionários na Contemporaneidade: Arquitetura, Métodos e Técnicas. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. de O. (Org.) As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Campo Grande: Editora UFMS, vol. I, 1998, p. 129-142.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. Balanço e perspectiva da lexicografia. Cadernos de Tradução. Florianópolis: UFSC, v. 32/2, p. 15 – 37, 2013.
- BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. Polifonia. Cuiabá, MT: Editora Universitária, V. I, p. 1 – 14. 2008.
- GOUWS, R. 2003. Types of Articles, their Structure and Different Types of Lemmata. Van Sterkenburg, P. (Ed.). 2003. **A Practical Guide to Lexicography**: 34-43. Amsterdam: John Benjamins.
- GRAÇA, R. M. de O. 2016 – “O ensino-aprendizagem da língua e culturas em FLE no NELE/UFRGS”. In: Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE. / Daniela Norci Schroeder, Monica Nariño Rodriguez, Rosa Maria de Oliveira Graça (Orgs.) – Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.
- LÓPEZ, B. R.; MÉNDEZ, R. V. Models of Teaching Foreign Languages to Young Children. Didáctica (Lengua y Literatura). Madrid. Vol. 16. Pág. 163-175. 2004.
- Mongedorff, I. J; NARIÑO RODRIGUEZ, M. 2016 – “Los contenidos culturales en la enseñanza del español com lengua extranjera (E/LE)”. In: Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE. / Daniela Norci Schroeder, Monica Nariño Rodriguez, Rosa Maria de Oliveira Graça (Orgs.) – Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.
- SPINASSÉ, K. P. 2016 – “Formando aprendizes culturalmente sensíveis”. In: Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE. / Daniela Norci Schroeder, Monica Nariño Rodriguez, Rosa Maria de Oliveira Graça (Orgs.) – Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.



CONSTRUCCIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ESCUELAS MUNICIPALES DE CACHOEIRINHA QUE PRESENTAN ELEVADA CONFLICTIVIDAD SOCIOFAMILIAR. UN ABORDAJE A PARTIR DE LA LITERATURA COMPARADA

Dogomar González Baldi¹

“...y conocerán la verdad y la verdad los libertará”.

Juan 8:32.

“No fueron creados para vivir como bestias, sino para alcanzar virtud y ciencia...”

Canto XXIV, sentença 45-50, Divina Comedia, Dante Alighieri.

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo divulgar el resultado de la experiencia de la aplicación de los principios y postulados de la Literatura Comparada en la construcción del aprendizaje de la lengua española en dos escuelas municipales de Cachoeirinha, RS. El artículo pretende compartir las metodologías aplicadas en clase que prescinden del uso de la GTN. En efecto, los textos de enseñanza de Español existentes en el mercado, en la mayoría de los casos, no contemplan la realidad sociocultural brasileira. Teniendo en vista esta situación, el autor decidió aplicar una sistemática de cuño antropológico-social, con la elaboración de material propio, para alcanzar un saber que haga sentido a la realidad del discente. El referencial teórico aplicado cuenta con las propuestas de Lev Vigotsky, Edgard Morin, Jorge Larrosa, y por fin las teorías y principios de la Literatura Comparada acuñados por Mikhail Bahktin y Henry H. H. Rimack. Estas visiones se complementan con la óptica y vivencia del propio autor.

Palabras-clave: literatura comparada; lengua española; escuela municipal; periferia.

1. UN PREÁMBULO GEOPOLÍTICO NECESARIO.

Con la implosión y posterior fin de la antigua Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas en 1989 que determinó el fin del sueño tanto socialista como comunista, la geopolítica mundial pasó por una mudanza radical e inesperada. Hasta el momento, el mundo era dividido, básicamente, en dos grandes bloques económicos, el bloque comunista orientado por la URSS y bloque capitalista liderado por los Estados Unidos de Norteamérica. Tres años más tarde, en el inicio de los noventa, con la firma de los Tratados de Asunción, Paraguay, se crea el MERCOSUL (Mercado Común del Cono Sur), siendo sus países sociofundadores Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

1 Graduado en Español, Lengua y Literaturas por la ULBRA/Canoas; Especialista en Estudios Avanzados de la Lengua Española y Literaturas de la Lengua Española por la FEEVALE/Novo Hamburgo; Magister en Literaturas de la Lengua Española por la UFRGS, y Doctor en Literatura Comparada por la UFRGS. Profesor de Español por la SMED/Cachoeirinha, RS. E-mail: dogomarquepapelon@hotmail.com



En este nuevo escenario mundial, se consolidan paulatinamente nuevos grandes bloques económicos: el NAFTA, la CEE, el bloque de los Tigres Asiáticos y el MERCOSUR respectivamente. Los tres primeros, por cuestiones estratégicas e intereses del propio imperio expansionista norteamericano, reafirman el uso del inglés como lengua de moneda de cambio comercial, mientras que el cuarto y último optó por su lengua predominante: el Español.

De esta forma, el Español, - que hasta fin de la década de los años ochenta ostentaba un discreto quinto o sexto lugar en el ranking mundial de lenguas más habladas en el comercio internacional - , pasó a conquistar el segundo lugar en importancia y destaque. Brasil, como único país de América Latina no hablante de la lengua de Cervantes, comenzó a estimular y aumentar la oferta de cursos libres de Español como su lenta y progresiva inserción en los contenidos curriculares de los establecimientos de enseñanza fundamental municipal, enseñanza media estatal y particular, hecho este consolidado con la ley Nº 11.161 del 5 de agosto de 2005, promulgada por el presidente Luis Ignacio Lula da Silva, quien decretó así la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española en las redes de enseñanza públicas y privadas.

En este nuevo contexto educacional, aparecieron en todo el territorio brasileiro libros de enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, editados por conocidos grupos editoriales, conjuntamente con textos importados de España. Los mismos trataban de satisfacer las demandas no sólo generadas por el aprendizaje del idioma, como también como elementos divulgadores de la cultura hispanoamericana.

Sin embargo, la práctica demostraría que el enfoque, sistemática y contenidos curriculares no contemplaban ni consideraban la realidad socioantropológica imperante en Brasil. En efecto, por falta de experiencia de sus propios autores, generalmente brasileiros o autores españoles que nunca pisaron América Latina ni mucho menos Brasil, los contenidos pecaban por ser harto gramático normativos, dando énfasis a la nomenclatura o cuando no, divulgaban usos, costumbres, tiempos y lugares que no hacían sentido al alumno brasileiro.

Lo que debería ser un intercambio cultural horizontal, se transformó en una enseñanza de cuño positivista o en una disciplina como cualquier otra. Sí, léase bien: disciplina. Los alumnos eran y aún son, - salvo honrosos y minoritarios casos de cursos libres -, preparados para saber realizar ejercicios a la moda de los exámenes de admisión de ingreso a la facultades, en vez de generar el entusiasmo de conocer y dominar una segunda lengua, pues las personas precisan escuchar, hablar y poder exponer sus inquietudes, expectativas, deseos y sueños en vez de saber dominar gramática.

2. LA LITERATURA COMPARADA ENTRA EN SALA DE AULA PARA CONTEMPLAR OBJETIVOS (?)

Clovis de Azevedo y Krug (HERON DA SILVA, 1999) en el inicio del nuevo siglo ya levantaban las reflexiones y cuestiones sobre los contenidos curriculares a ser montados en los establecimientos educativos brasileiros en vista de las necesidades surgidas a partir de las reglas dictadas por el neoliberalismo, la globalización y el discreto aparecimiento de un nuevo paradigma de pensamiento ante el uso extremo de la tecnología de punta aplicada en el cuerpo humano, una simbiosis entre organismo



y silicona, dispositivos inteligentes y prótesis de última generación: el poshumanismo que forzaría la aparición de una nueva estética y una nueva ética que iría más allá de concepciones religiosas y filosóficas.

La escuela no quedaría exenta de tales transformaciones y los teóricos mencionados identifican el surgimiento de la *mercoescuela*, un nuevo concepto educacional volcado a los intereses materialistas del mercado, que debía ser confrontado:

Para a Administração Popular, democratizar é construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, em que a escola é um laboratório de prática, de exercício de conquista de direitos; de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos. Estes cidadãos plenos, identificados com os valores éticos que sejam voltados à construção de um projeto social solidário, devem ter na prática da justiça e da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e, na convivência harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações (HERON DA SILVA, 1999, p. 11).

Esta propuesta, que alberga en su seno la marca indiscutible de Paulo Freire, propicia la intervención de otros modelos para la construcción de saberes y conocimientos, otorgando carta blanca inclusive a los Estudios Avanzados de la Literatura Comparada como elemento provocador de inquietudes y para ecuacionar incertezas. Para tal empresa, fue necesaria la puesta en práctica de los postulados de Mikhail Bahktin (FIORIN, 2006) en lo que se refiere a la cuestión del discurso y su procedencia de estar impregnado de otros discursos anteriores a su propia realización, sean ellos simbólicos o no simbólicos y conteniendo en su substrato más profundo una identidad ideológica, como también portador de grado de intertextualidad, interdiscursividad e inter y multidisciplinariedad.

Según lo expuesto, es posible, como defiende Henry H. H. Remack (BITTENCOURT, 2005) en su evaluación de los estudios literarios comparatistas, la inclusión de relaciones y confrontaciones entre la literatura, las artes, las ciencias exactas, las ciencias biológicas, las ciencias sociales y las religiones como diálogo permanente de vivencias y saberes que fomentan un vasto campo de posibilidades educacionales.

El indiscutible tenor sociointeraccionista de los pensadores mencionados nos conduce inevitablemente a Lev Semynovitch Vygostky, teórico de la formación social de la mente que defiende la existencia de una zona de desenvolvimiento proximal, un espacio natural ubicado entre el educador y el educando, que propicia un trueque horizontal de saberes, aptitudes y capacidades a ser desarrolladas, respetando las limitaciones y perfil de cada alumno en su tiempo y espacio:

Ela (a zona de desenvolvimento proximal) é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 99).

En efecto, para el estudioso ruso, el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los chicos penetran en la vida intelectual de aquéllos que los cercan. Para alcanzar el objetivo educacional, Vygostky propuso ciclos de aprendizaje divididos en tres fases o ciclos propiamente dichos: la fase de la infancia, de 6 a 8 años; la fase de la preadolescencia, de 9 a 12 años; y la fase de la adolescencia, de 13 a 15.



Para Hernández y Ventura (1998) la noción de zona de desenvolvimiento proximal no sólo favorece las interacciones en la sala de aula como también fomenta la propuesta de educación que contempla la diversidad y, aun más, la escuela en esta línea de acción valoriza, como actitudes básicas, la autonomía personal, el sentido crítico, los valores laicos y el sentido de la democracia y de la participación.

Por su vez, el filósofo Edgard Morin (2002) no esconde su afinidad con el comparatismo al defender y reconocer la procedencia práctica del ejercicio de diálogos entre especialidades, de fomentar la abdicación de la ortodoxia de las teorías y conceptos fijos y de predicar el constante nomadismo de las ideas y, principalmente, de dejar emerger las artes, la literatura, la ciencia y la filosofía como complemento una de otra:

Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquetes inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez (MORIN, 2002, p. 33).

Morin aun apuesta en las incertezas de lo cotidiano, puesto que vivimos en una pos modernidad de cambios, donde los valores se muestran ambivalentes y donde todo se presenta conectado. No hay nada aislado. Siendo así, la educación debe volcarse, también, para la incertezas como estimuladores de saberes y negociadores en la construcción del conocimiento:

Dessa forma, a realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão a nossa ideia de realidade. Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real (MORIN, 2002, p. 85).

En un modelo semejante y tan provocador de incertezas, que ha creado antipatías en más de un maestro y profesor, Larrosa (2002) defiende otra pedagogía: la pedagogía profana, una pedagogía inestable e insegura, donde las respuestas no siempre satisfacen las preguntas, donde el saber no confronta la duda y las soluciones no comulgan con sus problemas, donde la incerteza se transforma en palabra de honra, mientras el profesor tiene como principal premisa no dar a leer al discente lo que “se debe leer”, y sí dar lo que se debe: leer.

La ideología de la autogestión, - que conduce a la postre al anarquismo libertario -, no deja de hacerse presente en los modelos alternativos de ambos pensadores, superando el modelo marxista. Agambém (2010) por su vez, arriesga una terminología más “pagana” para confrontar las bases epistemológicas y educacionales del sistema imperante: la profanación. Profanar para rebatir la miopía positivista del modelo social occidental, cristiano² y capitalista, y estimular la transgresión, dando un nuevo uso a las cosas y libertarlas de la asfixia del consumismo, y principalmente rescatar lo individual que existe en cada uno de nosotros para devolver lo que está consagrado al libre uso de los hombres. Para el filósofo italiano,

2 Que si bien de cristiano no tiene nada, sólo nomenclatura.



profanar no significa simplemente abolir y cancelar las separaciones y abismos ya creados, sino aprender a darles un nuevo uso e inclusive de carácter lúdico:

Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado. Contudo, a profanação não permite que o seu antigo possa ser recuperado na íntegra, como se pudéssemos apagar impunemente o tempo durante o qual o objeto esteve retirado do seu uso comum. O que se pode fazer é apenas um novo uso (AGAMBEM, 2007, p.18).

Estas formulaciones y referenciales teóricos posibilitaron abrir un espacio para la discusión de un contenido curricular libre, soberano e independiente, a partir de recortes cotidianos y munidos de sentido común y práctico para el alumno de Español, contemplando su realidad socioantropológica, dejando de lado el verticalismo monolítico y las amarras de los vicios del uso y cobranzas de una nomenclatura gramatical normativa y prescriptiva.

En esta línea de enseñanza alternativa, se jerarquizó en la sala de aula de Español un contenido curricular de abordaje de lo cotidiano significativo como, a la postre, también provocador. Pero, ¿cuál sería el perfil de tal contenido?

3. CONTENIDOS CON CONTENIDO.

A partir de la realidad cotidiana del alumno, inscripta en entorno sociofamiliar de conflictividad patente, se jerarquizaron temas como la importancia del agua en la vida y su uso responsable entre otros de índole semejante, en vez de “enseñar” a declinar mecánicamente el verbo *venir*. De la misma forma, se repensó la clasificación de las palabras conforme su función para humanizar más su semántica:

- en vez de *pronombres*, o el estudio del nombre, se recurrió a la biblia y al xamanismo como fuentes de explicación y escalrecimiento: entes, entidades, espíritus que pueblan el Universo: hombre, mujer, sol, luna, etc.

- en vez de *adverbios* (cuyo significado casi ningún profesor sabe explicar) y adjetivos: percepciones sensoriales, modo como percibimos el mundo circundante a través de la perspectiva del eventual observador;

- en vez de *preposiciones*: complejo espacio-tiempo, la noción de movimiento continuo y devenir y sucesión del tiempo, lugares, direcciones, navegaciones;

- en vez de *antinomia*, el Ying e Yang: hombre x mujer, lindo x feo, alto x bajo, cerca x lejos;

- en vez de *Tiempos Verbales* (el horror patente estampado en el rostro del discente que ya mal y parcamente conoce la conjugación de los verbos en su lengua materna!!!): estados de consciencia afectiva: Pasado, recuerdos; Presente, hoy, ahora; Futuro, voluntad y fe; Subjuntivo, la posibilidad, etc.

Mas esto fue el comienzo básico para poder atender un alumno con una socioantropología particular en el municipio de Cachoeirinha, - otrora barrio periférico de la periferia del municipio de Gravataí -, emancipado y reconocido como tal el 15 de mayo de 1966, alberga en sus 44 km² de extensión territorial unos 118 mil habitantes. Posee 21 escuelas municipales de enseñanza fundamental, EMEF, y 11 escuelas



de enseñanza infantil, EMEI. Con la construcción de su shopping center, a mediados de los años noventa, y posterior aumento de casas comerciales, el municipio dejó su estigma de municipio dormitorio para alcanzar una oferta de estabilidad laboral para sus habitantes.

El autor de este artículo como ciudadano del municipio a más de veinte años y concursado por la secretaría de educación, consiguió la inserción de la Literatura Comparada con la aplicación del PPP, proyecto político pedagógico, instrumento que organiza colectivamente entre todos los segmentos de la escuela el quehacer interno escolar, como las directrices y normas que regulan las funciones pedagógicas, metodologías y sistemas de evaluación. Cada escuela tiene su propio PPP, tornando así cada establecimiento de enseñanza autónomo, conforme sus especificidades y necesidades socioculturales del alumnado atendido.

Para complementar el PPP, existe una investigación socioantropológica realizada cada cinco años que evalúa el entorno y contexto donde vive el alumno, a partir de las condiciones de habitación, núcleo familiar, ingreso familiar y expectativas de vida. Y con el aval y apoyo del PPP, el autor elaboró un contenido curricular que escapa al padrón ya conocido y trillado, dando énfasis en:

- abolición en sala de aula de la Gramática Tradicional Normativa (GTN) de la Lengua Española;
- abolición de textos y pruebas;
- uso obligatorio de cuaderno de anotaciones como herramienta de registro y evaluación;
- uso de material pedagógico y de apoyo didáctico propios, elaborados por el autor;
- construcción permanente de la comprensión oral dentro y fuera de la sala de aula para provocar el segundo paso en el discente, independiente de sus edad: la producción oral;
- negociación horizontal intercultural entre nativo e inmigrante (brasileiro e hispanohablante uruguayo, en este caso);
- estímulo permanente a las habilidades artísticas a través del dibujo, recorte, pintura y pliego de los contenidos trabajados en sala de aula;
- contenido curricular libre y temático que haga sentido para el discente y su familia, pero en consonancia con el resto del colectivo de los profesores.

Las EMEF Tiradentes y Natalio Schlain fueron el escenario para poner en práctica los fundamentos de la Literatura Comparada en la elaboración curricular de la lengua española. La EMEF Tiradentes adhirió a los ciclos en el inicio del 2000, mientras que EMEF Natalio Schlain continuó seriada³.

Por localizarse en la periferia, ambas escuelas atienden una clientela social en situación de riesgo y vulnerabilidad sociofamiliar, lo que genera un alumno con un perfil crítico y preocupante:

- carencia del núcleo familiar;
- carencia afectiva;

³ Por años, primer año, segundo año, etc.



- autoestima baja;
- conflictividad familiar;
- desconocimiento de límites y falta de valores éticos;
- indisciplina y comportamiento violento;
- abuso sexual, abuso sexual familiar;
- alimentación inadecuada e insuficiente;
- portadores de necesidades y atenciones especiales;
- proceso de alfabetización en construcción diaria;
- edad entre 7 y 15 años;
- y falta de reconocimiento de la imagen y atribuciones del docente.

Ante esta realidad social, la escuela adquiere otro status aparte de su función histórica y clásica: para muchos es un lugar seguro, un hogar, un lugar de encontrar una identidad y un lugar de camaradería. La escuela, en su nuevo entendimiento, es un espacio, también, lúdico y de rescate del respeto y la afectividad. Con la gracia del PPP y las premisas de la Literatura Comparada, el contenido curricular propuesto para el año 2012 contó con el beneplácito, curiosidad e identificación de los alumnos de ambas escuelas. El mismo fue tan eclético como cotidiano:

- mi familia;
- mi casa;
- el barrio;
- la ciudad;
- medios de transporte;
- la gripe de los cerdos/chanchos, H1N1: cuidados y prevención;
- la Olimpiada 2012: simbología de los aros, el monte Olimpo, deportes;
- “Torear no sirve” (bullying), campaña contra la humillación y provocación;
- símbolos ancestrales: la raya, la cruz, la cruz gamada, el espiral, el círculo;
- mitos y leyendas de Eurasia, dioses, titanes y monstruos: dragón, leviatán, kraken, cíclope, hidra, rock, el lobisón;
- mitos y leyendas de Brasil, el Mapinguarí, megaterio, vestigios de literatura oral que confirman la coexistencia de la megafauna con el paleoindígena; el Bep Kororoti, un viajero del espacio entre los indígenas del alto Amazonas: *“Vino del cielo en un bote, enseñó técnicas y se marchó...”*
- mitos y leyendas de Rio Grande do Sul: la mula sin cabeza, la salamandra de Xarao, Boitatá;



- el gaucho y su cultura, la pampa;
- la revolución de los Farrapos: cuándo, quiénes, por qué;
- RS, datos: población, municipios, etnias, comidas, bebidas, música;
- POA, datos: población, barrios y lugares típicos;
- Cachoeirinha, datos: población, barrios y lugares típicos;
- Brasil, 100 siglos de Conciencia Negra: 10.000 A. C., Lucía era negra y vivió y convivió en con la megafauna en el actual territorio de Minas Gerais;
- Cultura Negra: la lanza, el escudo, el bongó, la choza, la máscara y el pilón; ¿Adán y Eva eran negros?...
- la Navidad y Papá Noel; el trineo tirado por rinoceronte;
- Jesús de Nazareth, nacido en Belén, en marzo del año -2, hijo de José, carpintero y María, ama de casa; carpintero, filósofo, poeta y revolucionario, ejecutado por los romanos.

Los resultados obtenidos superaron las expectativas de una asimilación mínima de la lengua de Cervantes. La sistemática propició descubrir, también, en sala de aula alumnos con talentos para las artes, dibujo, pintura como futuros traductores potenciales, como fue el caso de Marcos, 8 años de la EMEF Tiradentes:

- “Sor: o senhor sabe como se diz “Pânico na TV” em espanhol? Pánico en la TV...”.

Ya los casos de chicos con necesidades y atenciones especiales fueron más que sorprendentes todavía. Bernardo, portador de Síndrome de Transtorno Global no se cansaba de levantarse y llamar la atención de sus colegas, a viva voz en cuello, toda vez que el parloteo incesante tomaba cuenta de la sala de aula:

- *“Silencio!!! Silencio!!!. El profesor pide silencio!!!”*

Ya Ismael no se cansaba de llamar la atención:

- *“Cuidado con la gripe de los chanchos, cuidado con la gripe de los chanchos!!!”*

Pero tal vez el caso más emblemático de todos fue el de Camila, 8 años, afrodescendiente, con síndrome de Down y víctima de fuerte exclusión socio económica. Si bien no conseguía producción escrita ni producción oral en Español, su comprensión oral era tan sobresaliente como agudizada, al extremo de poder mantener un diálogo coherente, aunque expresándose y respondiendo en Portugués.

4. CONCLUSIONES EN CONCLUSIÓN...

Como todo está en constante dinámica, sería aventurado hablar en conclusiones prematuras, pues lo que hoy puede resultar benéfico, mañana tal vez no sea. Sin embargo sí se puede levantar que la enseñanza de la lengua española no debe ser vista o considerada como una disciplina a más como Historia o Geografía, y sí como un intercambio socioantropológico, un ejercicio dialógico permanente



entre alteridades, prestigiando la presencia del otro, la otredad, y que bajo el estímulo de la producción oral y la observación de lo cotidiano curricular en sala de aula, el alumno pueda expresar su identidad sociocultural como rescatar su autoestima a través de la palabra, sea esta en Portugués como en Español. Siendo la última, se percibía un aire de orgullo y confianza toda vez que el alumno la profería: - “Buenos días!”; “Buenas tardes”; “Sor: ¿puedo ir al baño?” “Gracias!”...

Los alumnos, por el momento no tienen bien claro qué es “artículo definido”, “adverbio”, “heterosemántico”, “heterotónico”, “heterogénico”, “antónimos” o “pasado perfecto”, pero ya tienen una idea que hubo una revolución de Farrapos, que el cuerpo humano es compuesto por agua, que había negros en Brasil 10 mil años antes del presente, que la leyenda del mapinguarí puede confirmar la contemporaneidad de los antiguos habitantes del alto Amazonas con megaterios y que Jesús de Nazareth no nació en el mes de diciembre y sí en marzo o abril, todo ello a través del ejercicio diario de la comprensión oral, la reproducción escrita y la producción oral en Español.

5. REFERENCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Editorial Bontempo, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BITTENCOURT, GILDA Neves da Silva. **A literatura comparada diante dos avanços tecnológicos**. in: JOBIN, José Luís et.al. (Org.) *Sentidos dos lugares*. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005.

COUTINHO, Eduardo. **Literatura Comparada – Reflexões**. São Paulo, Annablume, 1ª ed. 2013.

DA SILVA Heron (Organizador). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

DE CASTRO, Gilberto; FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 3ª edição, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FUENTES, J. L. **Gramática moderna de la lengua española**. 7ª ed. Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional S. A., 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 5ª ed., 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 1991.

TRABALHOS COMPLETOS

ESTUDOS E PRÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA





HOW TO BE RELEVANT TO TEENAGE STUDENTS: ENGLISH AWARENESS THROUGH INTERNET MEMES

Vanessa Cristiane Vanzan de Oliveira¹

Abstract: One of the possible problems to teach English in Brazil, nowadays, may have to do with students' lack of interest on English classes (regular schools, language courses). One of the possibilities to explain this problem may be related to the irrelevance of the topics presented in class. Considering Sperber & Wilson's relevance theory (1995), the present article suggests a didactic unit which was designed to provide students with relevant topics. The central idea is to suggest tasks designed for teenagers using a possible relevant topic for them: internet memes. The specific group of teenagers was chosen because complaints about the uselessness of topics presented in English classes are quite common. Teenage students, who are digital natives, mostly, cannot relate to what is presented in class. Thus, it was considered students' interests and background knowledge to develop the tasks.

Keywords: Teaching English; Relevance Theory; Teenage Students; Didactic Unit; Internet Memes.

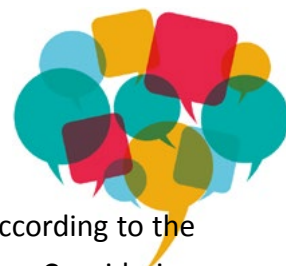
Resumo: Um dos possíveis problemas para ensinar inglês no Brasil pode ter a ver com o desinteresse dos alunos pelas aulas (escolas regulares, cursos de idiomas). Uma das possibilidades para explicar esse problema pode estar relacionada à irrelevância dos tópicos apresentados. Considerando a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1995), o presente artigo sugere uma unidade didática que foi desenvolvida para fornecer aos alunos tópicos relevantes. O objetivo é sugerir tarefas desenvolvidas para adolescentes usando um tópico relevante para eles: memes da internet. O grupo de adolescentes foi escolhido porque as queixas sobre a insignificância dos temas apresentados nas aulas de inglês são bastante comuns. Os adolescentes, que são nativos digitais, em sua maioria, não conseguem se relacionar com o que é apresentado na aula. Dessa forma, considere os interesses dos alunos e o conhecimento prévio deles para desenvolver as tarefas..

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Teoria da Relevância; Alunos Adolescentes; Unidade Didática; Memes da Internet.

1. INTRODUCTION

This article focuses on the designing of classes with relevant topics in order to help EFL teenage students develop their competencies in the English Language. The central idea is to suggest a didactic unit (henceforth DU) connecting translation tasks, in the form of sense equivalence, and meaningful topics to the specific audience: teenagers. Based on my own experience, I have frequently used internet memes and translation tasks in the classes I teach and have received positive feedback. However, a possible problem that I have noticed (in regular schools, language courses, etc) is the lack of interest on English classes, especially with teenage students. In this article, Sperber & Wilson's relevance theory (henceforth RT)

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.



was reviewed in its application to the designing of English classes for teenage students. According to the authors, every act of ostensive communication communicates a presumption of relevance. Considering this ostensive-inferential communication model, RT, the didactic unit was designed to guarantee the assumption of relevance. An ostensive-stimulus guarantees the assumption of relevance, as well as the connection with someone's background knowledge (Yus, 2011). That was exactly what was considered to the designing of the tasks presented in this article. According to Blackmore (1999) the concept of meme was first proposed by Dawkins.

The term meme was coined by biologist Richard Dawkins in his 1976 book, *The Selfish Gene*, which explored the principles of Darwinism... If organisms vary, if only some of them can survive, and if whatever helped them survive is passed to their offspring, then the offspring will be better adapted than their parents were. In this way the organisms become designed, by the blind processes of copying and selection, for the environment in which they live. (Blackmore, 1999, p. 40)

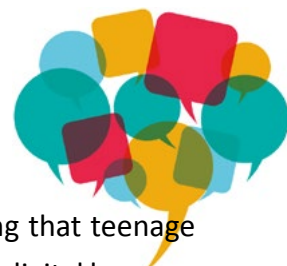
For Dawkins the definition of "meme" is as an approach to evolutionary models of cultural information transference based on an analogy with the Darwinian evolution. Dawkins coined the term "meme" considering a biological aspect, whereas Blackmore, based on Dawkins, sees a meme as everything people have learnt by copying it from someone else.

Your habit of driving on the left or right, eating beans on toast... You would do none of these things if someone else hadn't done them....Imitation, unlike other forms of learning, is a kind of copying or replication. Other animals can be masters of learning, as when squirrels remember their hundreds of food stores.... Only by imitation are the fruits of the learning passed on from one animal to the next and humans are unrivalled when it comes to copying one another. (Blackmore, 1999, p. 41)

Blackmore points out that a meme stands for an act that goes from one person to another in a culture through ideas, symbols, practices, concepts, to name a few, which can be transferred from one generation to another through writing, speech, gestures and rituals. With the emergence of the internet the "memes" replication increased and changed. Nowadays, we have the term "internet meme" which can be an idea or concept expressed in any kind of media, mostly photos, videos, GIFs². When ideas or concepts are considered relatable and humorous by a great number of people, often shared all over the web, they are given the status of internet memes. Internet memes are very popular on social media, especially among teenagers.

The use of internet memes on the DU designing relied on creating ostensive stimuli, in order to call students' attention to the memes presented in class. Since teenage students are considered digital natives, they are easily exposed to information about customs and traditions from all over the world through internet. That is not new, but if we compare the vast amount of useful and reliable information they can be exposed to while learning a language to what we had in the past, it is impressive. Technology, for example, has been very helpful in promoting cultural awareness through language, since students use

2 GIF, or Graphical Interchange Format, is a bitmap image format that was invented on June 15th, 1987 by a US software writer called Steve Wilhite for CompuServe. Gifs are highly compressed images that typically allow up to 8 bits per pixel for each image, which in total allow up to 256 colours across the image. Source: <https://www.thesun.co.uk/tech/3800248/what-is-gif-how-pronounced-animated-memes>. Accessed on April 19th, 2018.



social media to interact with other students from different parts of the world. Considering that teenage students were born in a technological era, designing lessons that are appropriate for native digital learners is recommended, so that they could take advantage of this educational scenario to be taught meaningful English classes. In the next section the reader will find a DU which was designed for teenage students who are digital natives consequently possible users/creators of internet memes.

2. DIDACTIC UNIT

The following DU suggested in this section brings some tasks which are an attempt to provide students with:

- I. relevant content;
- II. aspects of informal spoken/online language;
- III. creative atmosphere;
- IV. dynamic translation-based tasks;
- V. environment to exchange opinions and ideas;
- VI. gradual confidence in speaking before an audience.

General objectives: to provide students with opportunities to use translation of internet memes, analyze their meanings within contextualization and compare their English and Portuguese versions.

Specific objectives: to practice expressing opinions about the memes and their relation to students' lives; to use creativity to create posters; to roleplay.

Time: five classes, about one and a half hours each.

FIRST CLASS

Task 1: ask students if they know the expression "Facebook¹ memes²". Present students with a definition of the term "meme" and "internet meme". Show students a power point presentation with some funny memes about teachers' lives³. Provide students with the corresponding translation to each image downloaded from the internet. After that, show students some funny memes about students' lives⁴; provide students with the corresponding translation to each image downloaded from the internet.

Task 2: check if they can relate to the images/situations presented. Students should give their opinions about it in English or in Portuguese (English will be the preferred language, but Portuguese can be accepted, too). In case students do not feel like speaking in English, oral translation practice is stimulated.

SECOND CLASS

Task 3: ask students to explain with their own words what memes are.

Task 4: students, in groups, get some figures of memes, and they have to create (either in English or in Portuguese) sentences or dialogues to express their opinions about their routine at school.

Elicit some of the students' ideas on board.

**THIRD CLASS**

Task 5: students, in small groups, translate their sentences or dialogues into English.

Task 6: students create posters, using internet memes images and the sentences or dialogues they had prepared.

Task 7: students present their posters to the whole group and, after that, they place the posters on the classroom walls.

Task 8: students give their opinions about the posters created in class. Each group comments on the posters.

FOURTH CLASS

Divide the class into two groups. Make one copy of an internet meme, in English, for each group of students. Ask to each student to get a sheet of paper. Ask the groups to form a line and sit down. Students should face the board, not each other. Go to the back of the room, and give the last person in each line a copy of the internet meme.

Task 9: student, in the back of the line, translates the meme into Portuguese and writes the new sentence on the sheet of paper. Then, the student passes on the translated sentence of the internet meme to the next student in line.

Task 10: student translates the sentence from Portuguese back to English and writes the new sentence on the sheet of paper. Then, he/she passes on the English sentence to the next student in line.

Task 11: student translates the English sentence to Portuguese and writes the new sentence on the sheet of paper. Then, the student gives the translated sentence to the next student in line.

Task 12: students have to decide if the sentences are adequate, considering the image of the internet meme.

Finally, the teacher shows students the internet meme without the sentence and the student translates the sentence from Portuguese back into English and writes it on the board. The first group to finish and write the sentence on the board gets points. Check the sentences on board after both groups have finished. Ask students to stand up and move one seat forward. Student at the front of the line goes to the back. Continue the same way with other memes.

FIFTH CLASS

Students sit in groups and get internet memes.

Task 13: they discuss about the meaning of the memes.

Task 14: they create a short play to present to the whole group. The play should be related to the internet meme that they received.



Wrap-up task: after presenting the play to the whole group, the other students present the image of the internet meme and they give their opinions about the group's play.

¹ Facebook is an American corporation and an online social media and social networking service launched in 2004, by Mark Zuckerberg. ² The term "Facebook memes" stands for memes that are known/used on Facebook. ³ Check figure 2 in the next section. ⁴ Check figure 1 in the next section

3. ANALYSIS

The RT is an ostensive-inferential communication model created by Sperber & Wilson (1995) based on Grice's (1975) famous conversational maxims theory, which explains the process of human communication through a cognitive process. According to that model, when an individual produces an ostensive stimulus, it means that s/he will get the intended attention so that the assumption of relevance is created. Background information connects with new information to result in cognitive effects. The greater the effect and the lesser the effort, the greater the relevance of an input (an utterance, a memory, an image). The relevance of the cognitive effect guarantees the cost of the processing, which consists of confirming and strengthening an assumption; denying and excluding an existing assumption and inferring, based on existing assumptions, and producing a new conclusion. The cognitive effects reached make difference to ones' representation of the world.

Thus, the tasks suggested intend to portray students' interests and background experience, consisting of topics somehow related to their everyday lives represented by a handful of humorous memes found on internet and Facebook. When students understand that what is being presented is worth their attention, they experience an ostensive stimulus, creating a relevant input, thus activating assumptions to obtain effects through the efforts.

Figure 1³: Internet meme "When you see your grades..."

When you think ur doing good in school so far and then see ur grades

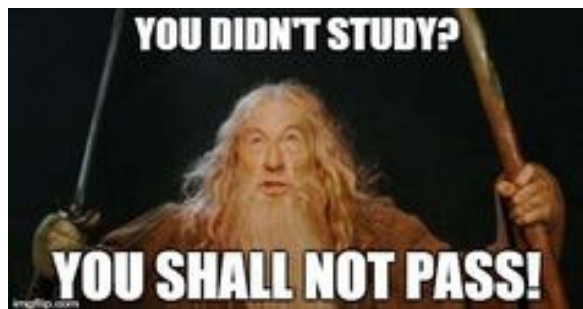


In the DU, whose material used was taken from the most popular memes related to the topic of the DU, students have the opportunity to improve their linguistic overall competence by being exposed



to diverse ways of dealing with what is presented to them. Considering that teenage students are familiar with the use of internet memes, the first class promotes some talk on the concept of “memes” in order to engage them into the topic followed by some school language examples. These examples were given taking into consideration that teenage students spend some reasonable part of their lives at school, increasing the chance of showing them a topic that is relevant and familiar for them.

Figure 2⁴: Internet meme “The Lord of the Rings”



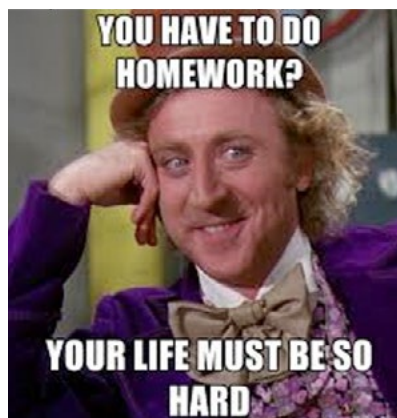
This example shows the linguistic stimulus “You didn’t study? You shall not pass!” and the visual stimulus, which presents a character from The Lord of the Rings movie. The idea here is that they connect it with their background knowledge, thus creating a relevant input when the process of activating assumptions would be activated by the new information (the linguistic stimulus) to obtain effects that would justify the efforts. With the new information, which are the unfamiliar English words/phrases, students would make an effort to achieve utterance comprehension and profit from positive cognitive effect: the understanding of the linguistic stimulus. The conclusion of the first class promotes some interaction among students, who are invited to make comments about the memes presented by relating them to their lives at school. The second class of the DU stimulates students to explain with their own words what internet memes are. Then, students sit in groups and receive some printed pictures of internet memes to create sentences/dialogues to express their daily routine at school. After that, students have to come up with ideas related to the same topic to create their own memes. As a last activity, some of students’ ideas are written on the board to motivate the whole group. The internet meme known as “Chapolin Sincero”, is an example of one of the memes students would be provided with to create sentences or dialogues about the topic proposed.

4 Source: Uniregistry.com/market/domain/funnymeme.com. Accessed on April 7th, 2018.

Figure 3⁵: Internet meme “Chapolin Sincero”

The internet meme “Chapolin Sincero” represents what people think, but do not dare to say. Thus, with that internet meme, students can come up with sentences/dialogues about something that people usually avoid talking about under the school topic. In the third class, students, with the help of the teacher, should translate their own dialogues/sentences into English. As mentioned by Schaffner (1998), translation tasks, as the ones designed in this DU, may increase vocabulary, improve knowledge about language organization and consolidate grammar structures that were previously presented in class. In this part, they will not only practice syntax, but also pragmatics aspects of the English language, since they have to find out ways to keep the intended message in the English language, something that most of textbooks do not present nowadays, students would be presented with reliable content about the use of the English language. Pragmatic competence involves *pragmalinguistics* and *sociopragmatic* competence. The former refers to knowledge about the many options to perform a pragmatic action, the latter refers to the knowledge of how to select the most appropriate option to achieve a specific communication goal in a specific/given context (O’Keeffe, 2011; Clancy, 2011; Adolphs, 2011). These competences related to the use of the language are mostly not considered as important to teachers, since they tend to focus on grammar mistakes rather than pragmatic ones. With the tasks presented, students may learn not only the form and meaning of a language, but also its use in an appropriate way. When they finish the task, students are asked to create posters matching the internet memes figures with the translated utterances, and present their posters to the whole group. After their presentations, students place their posters on the walls. To finish, students talk about their opinions of their classmates’ memes and posters by reflecting on the messages the groups intended to present, activating assumptions students might not have had before. Additionally, students may not know all the words on the internet meme, depending on the vocabulary used and the idea expressed, but they know it is a satirical message. As it somehow activates their knowledge background, becoming relevant to them, they would make an effort and infer the message.

⁵ Source: <http://ocio.edgardleal.com/category/comedia/page/2/>. Accessed on April 19th, 2018.

Figure 4⁶: Internet meme “Willy Wonka”

The next lesson of DU presents a game-based class. Students are divided in two groups to join the game. Briefly speaking, students receive an internet meme in English to read and write a possible translation for it in Portuguese on a piece of paper and then pass it on to the next student, who, in turn, translates the sentence into English again. The game continues until the paper gets to the last student. When it is the last student’s turn, the teacher shows the original internet meme, lacking the linguistic entry. S/he has some time to think and translate it to English and writes the sentence on the board. The groups compare the two versions of the memes; we can compare this game to “Chinese whispers”⁷. During the game, students have the opportunity to work with form and meaning, since they have to translate the memes into Portuguese and into English, working with critical thinking about differences and similarities between both languages and the pragmatic characteristics of both languages, since they have to make the most appropriate choice to fit the internet meme message.

In the last class of DU, students get some pictures of internet memes without any linguistic entry. Based on the images, they are going to discuss about their possible interpretations. After that, they use the same pictures to create a short play to present to the whole group. The play should be related to the internet meme that they received and the topic of the DU, which is about their school routine, needs and perceptions. After the presentations, the whole group gives their opinions about the play either in Portuguese or in English, being the latter stimulated by the teacher. Students give their opinions about the relation between the play dialogues with the pictures of the internet meme.

The play is supposed to motivate students to create and simulate dialogues (even though it is not a natural conversation, they have the chance to think about a possible situation) as well as motivate other students to listen to their classmates to check their understanding about what is presented in English. It is not only about a cognitive process that is being encouraged, but it is also about engaging students in the use of something meaningful to them.

6 Source: <https://memegenerator.net>. Accessed on April 19th, 2018.

7 Chinese Whispers is a game in which one person whispers a message to the ear of the next person, in a line of people, until the last player announces the message to the entire group.



4. FINAL REMARKS

The excessive focus on grammar topics only and an outdated approach to teaching may be the reasons why students seem to give up on learning an additional language. One aspect that must be taken into account regarding the learning process is the importance of technology on students' lives, especially teenagers. Most teachers still have an outdated perception of the management of a classroom. Even though throughout the last few years, the use of technology has been increasing constantly, most schools have not embraced technological resources inside the classroom. Due to that lack of updating, English classes are known for being uninteresting and repetitive, therefore, students are unstimulated to learn the language. The research to develop this article was a bit challenging, as there is a lack of literature regarding classes that cover topics relevant to the aforementioned group. Teenagers, also called Millennials, are a special group and their special needs and interests should be taken into account by teachers. The idea of designing a DU, like the one presented in this article, is to offer teenage students with potential meaningful classes so that that motivation arises. When teachers actually use this lesson plan with their groups some benefits would be: (i) relevant content, which is part of their everyday lives; (ii) familiar aspects of informal spoken and online language; (iii) creative classroom atmosphere; (iv) dynamic translation-based tasks; (v) enriching exchange of opinions and (vi) gradual confidence in speaking before an audience. With all these achieved, students will be provided with an efficient environment for learning, and will be motivated to learn outside classroom.

REFERENCES

- Blackmore, Susan 1999. **Meme, Myself, I**. p.g. 40-44. (NEW SCIENTIST JOURNAL)
- Blackmore, Susan 2001. **Evolution And Memes: The Human Brain As A Selective Imitation**.p.g. 225-255. (CYBERNETICS AND SYSTEMS JOURNAL)
- Dawkins, Richard 1976. **The Selfish Gene Proponents**. Oxford: Oxford University Press.
- Grice, H. Paul. 1975. **Logic and conversation**. In *Speech Acts (Syntax and Semantics 3)*, Peter Cole and Jerry Morgan (eds), 41–58. New York: Academic Press.
- O’Keeffe, Anne; Clancy, Brian; Adolphs, Svenja 2011. **Introducing Pragmatics in Use**. United Kingdom: Routledge.
- Schaffner, Christina 1998 *Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Sperber, Dan and Wilson, Deirdre. 1995. **Relevance. Communication and Cognition** (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- Yus, Francisco 2001. **Cyberpragmatics Internet-mediated Communication in Context**. University of Alicante: John Benjamins Publishing Company.



O TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS VOLTADOS À APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Letícia Priscila Pacheco¹

Resumo: O presente trabalho aborda o papel do professor durante o processo de ensino/ aprendizagem de inglês como segunda língua, problematizando o quanto o aprendiz pode ser protagonista de sua aprendizagem, buscando a motivação para seguir no próprio processo e o quanto o professor pode ser responsável pelo sucesso ou fracasso de seus aprendizes nas tentativas de aprender a língua inglesa como segundo idioma. Para fundamentar a temática proposta é apresentada uma breve revisão bibliográfica sobre o papel da motivação no processo de ensino/ aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. A discussão apresenta e diferencia fatores externos e internos que podem afetar os aprendizes do idioma, analisando também as possíveis interseções entre essas classificações; além de observar a influência dos fatores externos e suas diversas fontes, assim como os variados fatores intrínsecos, muitas vezes vistos como objetivos pessoais. Apropriando-se dos conceitos e achados da linguística cognitiva, apresenta possíveis relações entre a cognição humana e algumas das formas e expressões da motivação para a aprendizagem ou aquisição de uma nova língua. Como aporte teórico considera pesquisas de linguistas voltados para os processos de aquisição da linguagem e também para a ótica da linguística cognitiva (DORNYËI, 1998; HARMER, 2001) entre outros.

Palavras-chave: Motivação. Aquisição da linguagem. Segunda língua. Língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

Entre as mais diversas discussões no campo da educação e do ensino de idiomas encontra-se o debate sobre a motivação e o seu efeito para o processo de aprendizagem. Há um crescente interesse em entender tudo o que poderia ou não influenciar o estudante ao aprender um novo idioma, e da mesma forma, em tudo o que poderia potencializar o processo de aprendizagem. Sabemos, porém, que em todos os lugares, classes sociais, faixas etárias e metodologias utilizadas há um considerável número de estudantes que acabam por desistir ou interromper temporariamente seus estudos sem conseguirem se comunicar em uma língua estrangeira. A partir da temática proposta podemos questionar o que diminui o entusiasmo por aprender e até que ponto podemos julgar o professor de idiomas responsável pela manutenção da motivação dos seus alunos.

Partindo de tais questionamentos, proponho discutir o trabalho do professor de línguas enquanto possível responsável pela manutenção dos estudantes no curso de idiomas, refletir a prática profissional consciente e embasada. Para tanto, é relevante avaliar as diversas atividades e abordagens utilizadas de

1 Mestra em Letras, UNISC. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Venâncio Aires.

2 Apesar de apresentar relevância para o ensino de L2 em geral, restringimos o escopo deste trabalho ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira.



modo que a motivação intrínseca possa ser estimulada ou reforçada por fatores externos, proporcionando a manutenção do estudante no curso e a vontade de evoluir em sua habilidade comunicativa na língua estrangeira.

Sabemos o quanto os fatores sociais e culturais estão imersos na realidade de quem estuda línguas estrangeiras com os mais variados objetivos. Eu poderia discutir aqui a forma como o aspecto cultural da língua interfere nas projeções de conceitos e necessidades de comunicação na língua pretendida, poderia discorrer sobre a necessidade de comunicação na língua inglesa para obter êxito na vida acadêmica ou profissional, ou ainda, poderia abordar o modo como a ciência exige que os pesquisadores sejam fluentes em determinadas línguas de acordo com seu campo de atuação. Todos os fatores que acabo de citar já seriam suficientes para justificar a importância de seguir estudando e praticando uma nova língua, mas mesmo assim ainda existe o desafio da permanência, de manter o estudante motivado para que tenha êxito em suas práticas diárias.

Com o avanço dos estudos de neurobiologia, a ascensão dos exames de neuroimagem e o avanço das ciências que estudam as funções cerebrais responsáveis pelo sucesso e manutenção da aprendizagem, este trabalho volta seu olhar para a ciência que busca as mesmas respostas que procuramos. Seria possível identificar as estruturas cognitivas atuantes no processo de aprendizagem que possam vir a interferir na motivação e em suas formas de apresentação?

2 CONCEITOS

Os estudos sobre motivação procuram por respostas sobre o comportamento humano há bastante tempo. Os mais variados fatores, das mais variadas fontes, podem vir a influenciar positivamente ou negativamente a experiência de buscar a comunicação em língua estrangeira. Os estudantes trazem na bagagem diversas tentativas de aprendizagem, em contextos formais e informais, trazem a lembrança de todo o tipo de experiência em que precisaram utilizar a língua e tiveram ou não êxito, trazem a vontade e a necessidade de evoluir profissionalmente e campos de atuação que exigem maior amplitude comunicativa, e além de tudo isso, trazem suas preferências pessoais, seu estilo musical favorito, sua literatura favorita. Como seria possível que o professor de idiomas pudesse dar conta de tudo isso ao mesmo tempo e, ao montar o quebra-cabeça, apresentar aos seus alunos o vislumbre de um caminho empolgante para o novo idioma?

Dentro deste contexto, Dornyi (1998, p. 117) afirma que a motivação provê o ímpeto primário para iniciar a aprendizagem da segunda língua e mais tarde, a força motriz para sustentar o longo e tedioso processo de aprendizagem, de fato, todos os outros fatores envolvidos na aquisição de segunda língua pressupõem a motivação até certo ponto. Mais precisamente, seria muito difícil separar os fatores que estão envolvidos no processo psicológico e biológico da motivação humana. Ao entrarmos na sala de aula não deixamos de ser o filho, o pai, o trabalhador que estava do lado de fora, as dores e as preocupações nos acompanham, pois já modificaram nosso modo de interagir com o ambiente e com os outros humanos naquele momento. Aprender pode ser cansativo e tedioso, mesmo para o aluno do professor mais dedicado e comprometido. Por sermos tão complexos e imprevisíveis, Dornyi (1998, p.



131) complementa que a principal conclusão emergente desta visão geral é que a motivação de fato é multifacetada ao invés de um fator uniforme e que nenhuma teoria disponível conseguiu representar até agora sua total complexidade. Visto isso, seguimos em busca de uma pista para melhorar a probabilidade de resultados positivos no ensino de línguas.

Deci e Ryan (2000), ao discutir a Teoria da Autodeterminação (SDT), distinguem entre diferentes tipos de motivação baseados nos motivos ou objetivos que dão origem a uma ação. A distinção mais básica seria entre a motivação intrínseca que se refere a fazer algo porque seria inerentemente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque levaria a um resultado específico. A partir deste pensamento, a motivação intrínseca é uma tendência natural do ser humano, sendo elemento importante para o desenvolvimento cognitivo, social e físico, pois é através dos interesses que crescemos em conhecimentos e habilidades. A Teoria da Autodeterminação constrói alguns de seus conceitos segundo as pesquisas de Skinner (2003), visto que fundamenta que a busca do ser humano pelo seu crescimento e evolução se daria por conta das necessidades básicas psicológicas do ser humano: competência, autonomia e relação.

As necessidades básicas definidas por Deci e Ryan em seus estudos podem ser relacionadas ao contexto do ensino e aprendizagem de idiomas. O aprendiz, a partir das necessidades impostas pelo processo de aprendizagem, precisa demonstrar competência comunicativa crescente, a fim de evoluir em sua comunicação na língua estrangeira. Demonstrar competência comunicativa significa ser capaz de engajar-se em situações que exijam domínio das estruturas da língua para estabelecer um diálogo produtivo. Ao visualizar a progressão das habilidades ao passar do tempo, o estudante estaria mantendo sua motivação intrínseca, dados os resultados sentidos por ele mesmo.

A autonomia também é observável ao aprender uma nova língua. Apesar de muitos métodos conduzirem os estudantes por trilhas de estruturas básicas e fundamentais para uma comunicação efetiva, em determinados momentos o estudante precisa ser estimulado à autonomia. Ser autônomo ao aprender uma nova língua significa ser capaz de construir as sentenças e colocações necessárias conforme a demanda da situação vivida. Poderíamos exemplificar o caso de um estudante que, em um ambiente em que a língua estrangeira é utilizada como padrão, teria a necessidade de comunicar-se para suprir suas necessidades vitais, como alimentação, higiene e segurança. Promover a autonomia aos estudantes é encorajá-los a arriscar, mesmo sem o domínio impecável da língua estrangeira, é mostrar que o objetivo de aprender uma nova língua é ser entendido em determinados contextos, possibilitando a ampliação cultural, social e intelectual.

A necessidade de relacionar-se com outras pessoas é indubitavelmente inerente à comunicação. O homem é um ser comunicativo, configura-se como tal por sua capacidade de construir estruturas e possibilidades infinitas através da linguagem. Constitui padrões sociais, evolui em suas tecnologias e continua progredindo em suas capacidades mentais através da plasticidade cerebral, estimulada grandemente pelos relacionamentos e organização de seus pares sociais.



Não há como aprender uma nova língua sem relacionar-se. O sujeito aprendiz precisa estabelecer trocas com um professor, instrutor ou colega. Mesmo com o advento das ferramentas digitais devemos considerar a interlocução com a máquina como uma forma de relacionamento. Alguém elaborou e disponibilizou o material a ser acessado, alguém está possibilitando que a interlocução aconteça.

3 A NEUROCIÊNCIA DA MOTIVAÇÃO

Apesar dos mais diversos estudos conduzidos ao redor do mundo e das mais diversas tecnologias de investigação por imagem disponibilizadas nos últimos anos, o cérebro humano ainda é uma incógnita em sua grande parte. Parte do que sabemos nos indica a existência de estruturas responsáveis por determinados comportamentos, habilidades e funções fisiológicas humanas. Dentre as estruturas já nomeadas por pesquisadores como influentes nas emoções e comportamento humano estão a amígdala cerebral e o Sistema Límbico.

No que diz respeito às emoções e comportamentos resultantes destas, Kandel explica que:

As emoções servem como dicas para o comportamento adequado em resposta a desafios e oportunidades no ambiente, permitindo a um organismo empregar rapidamente específicos vantajosos. O processamento neural responsável pelos estados emocionais e seu efeito sobre o comportamento é amplamente inconsciente, de modo bastante próximo ao que Freud havia predito. De fato, estudos de imageamento funcional mostram que a amígdala é rapidamente ativada por estímulos que são impedidos de chegar à percepção consciente. No entanto, embora o processamento neural inicial de estímulos emocionalmente competentes possa ser inconsciente, esse processamento pode levar a sentimentos, a percepção consciente das respostas encefálicas aos estímulos. (KANDEL, 2014, P. 949)

Segundo o autor, o estudante poderia sentir-se motivado sem ter consciência explícita disso, seu comportamento poderia ser emocionalmente inconsciente. Ele acrescenta ainda que é possível que o processamento leve a sentimentos, que atuariam então como resposta aos estímulos provocados.

Apesar de muitas vezes observarmos a emoção e a razão como opostos, Lent (2010, p. 728) acrescenta que “embora esteja no topo das operações mentais que os seres humanos são capazes de realizar, a razão é fortemente relacionada com a emoção. De um modo ou outro, nossos atos e pensamentos são sempre guiados ou influenciados pelas emoções”. Esta afirmação nos remete à tendência de observarmos o ser humano em sua totalidade, buscando as bases de seu comportamento psicológico em sua formação biológica e seu histórico de interação, avaliando-o como um ser complexo e imprevisível, passível de inúmeras variáveis influentes.

As circunstâncias que afetariam o homem também são citadas por Cosenza e Guerra (2011). Segundo eles:

A motivação parece ser resultante de uma atividade cerebral que processa as informações vindas do meio interno (fome, dor, desejo sexual) e do ambiente externo (oportunidades e ameaças) e determina o comportamento a ser exibido. A motivação não se refere a comportamentos ou reflexos localizados, mas envolve a aprendizagem e outros processos cognitivos que se encarregam da organização das ações que melhor garantam a sobrevivência. (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 81)



A concepção de que poderíamos ser afetados pelos mais diversos aspectos do ambiente externo e que estes aspectos agiriam em nosso comportamento a partir do processamento cerebral de tais experiências, mais uma vez reforça a tese da complexidade do ser. A aprendizagem é um movimento humano para a evolução, para a sobrevivência. Ela promove a qualificação das interações pelo aprofundamento das relações comunicativas em uma aula de idiomas, daí a necessidade da manutenção de um ambiente motivador no âmbito escolar. Cosenza e Guerra (2011) também nos lembram que o aumento na carga emocional nos torna mais vigilantes e dirige nossa atenção para os detalhes importantes para o momento, oportunizando que as nossas emoções controlem os processos motivacionais.

3.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR

Após discutirmos a Teoria da Autodeterminação e algumas das relações biológicas com o processo de motivação, chegamos novamente ao espaço da sala de aula de idiomas. Um professor motivado poderia ser a fonte de motivação para seus alunos cansados? O que é crucial neste processo: um resultado para motivar-se ou a motivação para resultados positivos?

Conforme Spada (2006, p. 63) é difícil saber se as atitudes positivas produzem a aprendizagem bem-sucedida ou se a aprendizagem bem-sucedida engendra atitudes positivas, ou ainda, se ambas são afetadas por outros fatores. Ur (1996, p. 275) também destaca que a incerteza do que vem primeiro, a motivação ou o sucesso, não implica problemas específicos para o ensino: simplesmente significa que dentre outras coisas que fazemos para aumentar a motivação dos nossos alunos, estratégias para aumentar a probabilidade do sucesso nas atividades de aprendizagem deveriam ter mais prioridade.

A partir dessa dúvida o tema poderia retornar ao professor, já que é ele que escolhe e aplica as estratégias que julga necessárias para determinadas situações de aprendizagem. Seria o professor o condutor do processo, observando e mediando as situações comunicativas e promovendo a autonomia e aprimoramento das competências comunicativas de seus estudantes.

É neste sentido que Harmer (2001, p. 53) relata que aumentar e direcionar a motivação dos estudantes é uma das responsabilidades do professor, apesar de não podermos responsabilizar o professor por toda a motivação do estudante.

Entramos assim na gama de “obrigações” que o professor conduz com o seu trabalho. Além de elaborar e aplicar os planos de ensino como julga necessário, está em seu trabalho a responsabilidade por conhecer o idioma e saber comunicar-se nele; ter um olhar atento para com seus alunos, ter conhecimentos sólidos sobre aquisição de segunda língua, desenvolver atividades letivas com foco no estudante, proporcionar tarefas variadas e contextualizadas, conceder feedback; disponibilizar materiais com estímulos de diversas modalidades; aplicar avaliação adequada; e ainda promover um ambiente seguro e agradável.

Incorporado a todas as tarefas inerentes à profissão, Martinez (2009) descreve o professor de idiomas como um “facilitador” da apropriação. Para ele o trabalho em si só pode ser feito pelo aprendiz, o professor não pode se tornar o centro do processo de apropriação em qualquer que seja a metodologia. A simplificação do processo pode promover estímulos motivacionais afetivos, proporcionando condições mais propícias para a aprendizagem e manutenção no curso.



4 CONCLUSÃO

Após discutirmos as diversas fontes de motivação para o estudante de segunda língua, os fatores de distração que poderiam interferir no processo de aprendizagem ou aquisição de um novo idioma, podemos voltar para a figura do professor e o quanto seu trabalho define o sucesso dos estudantes.

Dadas as discussões propostas neste trabalho, concluímos que a prática profissional do professor precisa estar impregnada de conhecimento sobre os processos de aprendizagem, além de noções sobre comportamento humano e funcionamento cerebral. Somos seres complexos demais para sermos definidos por conceitos gerais e limitadores.

Não podemos deixar de dar o mérito ao professor de línguas que se esforça para estabelecer um vínculo de ensino/aprendizagem com seus estudantes. O professor tem papel essencial para a estimulação adequada de seus pupilos. Deve ser crítico e motivador, observador e comunicativo. Porém não há uma receita única para o sucesso. O ser humano é diverso, imprevisível e de uma mente incrível. A formação contínua dos profissionais de idiomas e a busca por conhecimentos atualizados e inovadores tende a aproximar o professor do sucesso em seu trabalho.

É preciso considerar a aprendizagem, ou mesmo a aquisição de uma língua estrangeira a partir da totalidade do aprendiz. Analisar de onde vem, como se sente, o que traz na bagagem e onde pretende chegar. Observar o aluno é como aprender a decifrar um mapa. A cada passo uma nova pista, a cada pista, mais próximos estaremos do tesouro tão sonhado.

REFERÊNCIAS

- COSENZA, R. M., GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DECI, E., RYAN, R. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology** 25, 54–67 (2000)
- DORNYËI, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), **Teaching English as a second or foreign language** (4th ed., pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- DORNYËI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching** / Volume 31 / Issue 03 / July 1998, pp 117 135
- KANDEL, E. **Princípios de neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford University Press, 2006.
- MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- UR, Penny. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge University Press, 1996.



AN ANALYSIS OF A STATE SCHOOL'S COURSE BOOK: HOW DOES IT MATCH THE THEMES PROPOSED IN THE PCN?

Camila Santos e Silva¹

Aline Pacheco²

Abstract: Course books have a fundamental role in foreign language teaching. Bearing in mind their importance, as well as the many different impediments that a teacher may find when teaching an FL class, this paper aims at conducting an analysis of the High Up course book, used in foreign language classes in state schools and distributed by Programa Nacional do Livro Didático. The purpose of such analysis is to verify the approach given by the components of the book to the themes proposed by the PCN. We begin with a review of the historical background regarding the usage of course books in state schools. Then we discuss the divergent focuses of research concerning course books in foreign language classrooms, as well as the understanding of what the PCN document is. Lastly, we perform a qualitative analysis of the chosen course book, based on the linguistic competences proposed by the PCN.

Keywords: Course book; foreign language; PCN; Linguistic competence.

1 INTRODUCTION

In the few years I have been working as a teacher in state schools, I noticed how difficult it is to teach a language in an environment that does not supply teachers and students with the necessary materials to guide the learners during the process of developing a foreign language. When preparing my classes and thinking about my target audience, I always felt that something was missing, that my effort was not enough to help students to reach a satisfactory knowledge of the language. There was, there still is in fact, a gap that ought to be filled.

In the 90's, the PCN document was created and presented to all the educational society. The document was developed by professors either from state or private universities, educations experts and teachers. The main reason that led to the creation of this document was the necessity of reasonable results in the education field and the establishment of a society guided by the world advance.

According to the PCNEM to foreign language teaching, by the end of high school, students should be able to understand, to talk, to read and to write in the target language.

Considering the small number of hours dedicated to English in State schools, the course books become a teacher's powerful ally. Nevertheless, to reach this important role, this device should comprise all skills mentioned in the PCNEM. However, does it embrace every skill?

Selecting a course book is a process. It goes through many stages before arriving to the teachers and students' hands. The editors submit their materials to the MEC analysis, after that a long list of the

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.



selected books is sent to the state schools to be pedagogically evaluated by the school's team. Each teacher has to study the summary of the books provided by MEC and carefully choose two options. The available one will be the language book of the school during the triennium.

Even though the course book represents a great impeller to language teachers, during my experience in the field, I realized that the other language teachers were terrified every time I talked about the course book.

The impression I have is that maybe because of the short time provided in the student schedule, all the themes might not be appropriately covered; therefore, in this research, we will analyze State school's course books according to PCNEM proposed themes, considering their importance in enhancing student's competence as ESL learners.

As an attempt to understand the role of the foreign language teaching in the PCN and how the abilities proposed in the document are treated in the course books delivered by MEC, the analysis of the selected course book will be divided in two parts: the first one is a structural analysis of the book and the second one covers the abilities mentioned in the PCN.

We hypothesize that the course book may not cover all the topics proposed by the PCN. We postulate that the course book used at Erico Verissimo State School will give more emphasis to the grammatical aspects of the language, ignoring the importance of sociocultural aspects related to the language and students' background knowledge.

2 THEORETICAL BACKGROUNDS

2.1 THE ROLE OF COURSEBOOKS IN EFL CLASSES

The role of course books in an EFL classroom has been discussed by differing points of view in the past few years. Researchers cannot reach an agreement whether the use of these teaching materials has an advantageous effect or not. In one side of this discussion, assayers claim that course books are a recognized and essential part of language pedagogy, since they facilitated language teaching and learning, motivate students and offer a coherent syllabus and interesting extra resource materials. On the other hand, analysts reassure that the use of textbooks makes language loses its medium status, to become a subject, a message only.

Careless teachers may become a "materials operator", who put the syllabus in a position ahead of the students' reality. This type of teacher is not prepared to deal with the different moments of classroom, and may oppress his/her students' previous experience regarding to language:

Teaching – like talk – should centre on the local and relevant concerns of the people in the room, not on the remote world of course book characters, nor the contrived world of grammatical structures. (...) No methodological structures should interfere with, nor inhibit, the free flow of participant-driven input, output and feedback. (THORNBURY, 2000, p. 16)



This line of thought argues that course books are incapable of helping students to improve their communicative ability, since instead of guiding the students' dialogue hypothesis, the course books activities "serve merely to put words into their mouths rather than as vehicles for the communication of their own meanings." (THORNBURY; MEDDINGS, 2001). In this way, students do not create, they simulate situation apart from their reality. In fact, researchers in this field declare that removing textbook from an EFL classroom leaves much more room for communication in the target language.

Far from blaming course books for the lack of creativity in EFL classrooms, Williams (1983, p. 251) declares that:

In situations where there is a shortage of trained teachers, language teaching is very closely tied to the textbook. [...] The textbook can be a tyrant to the teacher who, in his or her preoccupation with covering the syllabus, feels constrained [...].

Besides the many affirmations against the use of course books, they are the most frequent pedagogical instruments in EFL classrooms. Rivers (1968) guarantees that these materials cannot be underestimate, once they determine the rhythm of classroom teaching and the students' out-of-class learning. For Ian Macgrath (2006, p. 174) textbooks function as "the stone from which a sculpture will be made (needing bits chopped off, added on and occasionally a little crushing.)".

Sheldon (1988, p. 01) puts the course books in the position of the visible heart of a language teaching program. Following this idea, Holden and Roger (2002) state that course books are the material that influences teachers the most during the construction of a syllabus.

Indeed, inside this argument, the use of this type of material would not only be valuable to English teachers but also to English learners:

Students like course books too, since they foster the perception of progress as units and then books are completed. Course books also provide material which students can look back at for revision, and at their best their visual and topic appeal can have a powerful engaging effect. (HARMER, 2001, p. 304)

Even though both positions are very well structured and present consistent arguments, this paper decided to take course books as an essential piece in the teacher-students relationship. We believe that, according to the scenario of EFL classrooms in Brazil, this material should provide teachers the assist to prevail over the lack of time for English classes.

2.2 THE INCLUSION OF TEXTBOOKS IN THE STATE HIGH SCHOOLS (PNLD)

Ever since the *Estado Novo*, the Brazilian government demonstrates a preoccupation on the subject of production and distribution of textbooks³. However, it was only during the 80's that researchers charged of examine the problems concerning course books in Brazil realized the necessity of teachers choosing the

3 Please, refer to attachment A for more details about the process of choosing a course book. [Information obtained at <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>, October 28th, 2016]



books they would work with. Therefore, in August (1985) the PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) emerged. This program brought two important changes to the Brazilian educational reality:

- Teachers started to choose their course books.
- The course books became reusable, during a period of three years.

Since then, the purpose of the PNLD is to evaluate and acquire course books, and to distribute them to all the students of state schools without costs for them. In the 90's, MEC (Ministry of Education) focused on the quality of textbooks distributed to state schools. In 1994, the ten most required books went to an inspection to evaluate their pedagogical quality. The results were that the majority of the books in use by teachers and students contained editorial and methodological mistakes. From that point, MEC intensified the pedagogical evaluation of course books before their distribution.

Although the PNLD allows teachers to choose their course books, the books selection criteria are not established by teachers. A list of possible choices is created according to PNLD selection criteria and then teachers should choose their books based on a summary of each textbook.

About this fact, Nóvoa (1995, p. 10) asserts that:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles, mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto”. Tal como *bridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa, mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros.

The result of the non-participation of teachers in the course books selection criteria is that, instead of following the course book guide that MEC provides, teachers end up choosing their books according to the publishers' suggestions. Oliveira, Guimarães and Bomény (1984, p. 21) simplify this process by saying that when the course books option list arrives at schools, it has already passed to two filters: the MEC evaluators and the editors whose marketing gives direction to the teachers' choice.

The establishment of the PNLD was a milestone in the Brazilian educational timeline. It is a relatively new program and it is still under development. It has improved in many ways since it started and, in a way, the teachers' role in the process of choosing a course book was modified for the better. However, the teacher should be present even further in this process in order to guarantee that the course books positively fulfill the students' real necessities.

2.3 WHAT DOES THE PCN SAY ABOUT ENGLISH LANGUAGE TEACHING?

The National Curricular Parameters (PCN) is a document created in the 90s in order to reach the standardization of the national curriculum by defining a minimum content to be taught in all schools around the country. The main point of PCNs is to function as a starting point for teachers elaborate their classrooms activities. This document is divided in areas to facilitate the teacher's job. In this paper, we will approach the section of Language, Codes. and their Technologies.



In what concerns the English teaching in schools, the PCNs add to foreign languages the status of indispensable knowledge that integrates the students with the world allowing them to understand different cultures.

Em uma perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil realização. (BRASIL, Ministério da Educação, 2000, p. 26)

According to the PCN, the main objective of foreign language teaching is not only to help students achieve the metalinguistic knowledge or to master grammar, but also to make sure that students will develop the ability of communication, achieving a linguistic competence level where they will use the language in different contexts. The aim in this document is to bring back to regular schools the responsibility of teaching a foreign language (responsibility that seems to have been assigned to private English courses).

2.3.1 COMPETENCES AND ABILITIES TO BE DEVELOPED IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Certainly, the four main skills, reading, listening, speaking and writing, have an important role in the PCNs, nevertheless, they should not summarize what an English class is. To motivate students, it is imperative that they understand the importance of acquiring another language. Consequently, apart from the four skills mentioned above, there is a list of competences that the PCNs underline as essentials⁴:

- To be able to differentiate the linguistics variants. (Saber distinguir entre as variantes linguísticas.)
- To choose the adequate register according to the situation where communication occurs. (*Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.*)
- To choose the Word that best express the Idea they intend to communicate. (*Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.*)
- To understand in which manner an expression can be interpreted according to social/cultural aspects. (*Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.*)
- To understand how the utterances reflect the nature of people who make them. Their thoughts, feelings and actions. (*Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.*)
- To make proper use of the cohesion and coherence mechanisms in their production in the foreign language (oral and/or written). (*Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira, oral ou escrita.*)

⁴ Due to the source text being a document, we will present it in Portuguese, so as not to misunderstand its meaning. The English translation present shortly after was done by the author of this paper.



- To be able to use verbal and nonverbal strategies to compensate lacks in the communication process. (*Utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação.*)

These competences are all interlinked and cannot be treated as separated fields. One fulfills the other in order to assure the total development of students. This idea overcomes the belief that grammar knowledge is the only indispensable subject in EFL classes:

[...] torna-se imprescindível reconhecer este componente como um entre os vários a serem dominados pelos estudantes. Afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira que se produza a comunicação. (BRASIL, Ministério da Educação, 2000, p. 27)

As a result, the PCNs state that the function of a foreign language classroom is to develop a knowledge concerning communication as an indispensable tool in the modern world.

When reading the PCN of foreign language we will find out that this document elaborates a description of an “old scenario” for foreign language classrooms and it explains the misuses of the legal texts:

Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva. (BRASIL, Ministério da Educação, 2000, p. 26)

By reading this description we may be led to think that this is an under-extinction scenario, once the document points out that now the foreign language teaching is inserted into a big new area – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias- that creates the necessary environment to allow languages to be what they always should be: vehicles to the real communication.

However, my experience in the field of teaching at state schools has conducted me to a different line of thought. The reality of state schools at this moment is quite similar to what it was a few years ago. By teaching high school classes for over a year, I realized that the difficulties that the teachers face are much bigger than what concern to classroom issues.

3 METHODOLOGY

To develop this study, we performed a bibliographic research, which was based on an analysis of a high school course book. It aimed to discuss how the themes presented in the PCN of foreign languages are treated in the material that MEC (*Ministério da Educação*) provides to state schools⁵.

⁵ We intended to have a different analysis based on interviews of teachers and students; however, it was not possible because to conduct research that involves people or data related to people we must have an authorization of the ethic council of PUCRS, which demands a lot of time and effort.



We decided to analyze course books for the reason that they should be a powerful ally to teacher in State schools due to the lack of time these professionals have to explore all the skills they are supposed to.

We had the opportunity to analyze *High up*, by Macmillan Publisher, distributed to state schools by MEC and adopted by the State School Érico Verissimo to be used in the first year of the high school. We chose this school because the author of this monograph paper studied there and we believed it would facilitate the process of obtaining the book.

We started the contact in the beginning of May and the school positively answered our request. Nonetheless there were many problems each time we tried to obtain a copy of the course book. The principal would come up with a different excuse and ask to return the call in a few days, weeks or months due to that, the research took more time than what was previous planned. A copy of the book was available to start the research only by the middle of September.

The analysis of this material had as the major objective to ensure if there are proposals along the lessons of the book to develop the language abilities suggested by the PCN. For this purpose, the analysis of the material is divided in two parts: the first one is an examination of the course book, making use of an adaptation of the questionnaire created by Caixeta da Silva, 2015, as a suggestion of guideline for teachers during the process of choosing a course book.

We chose this questionnaire because Caixeta created it based on legal documents as PCNs and LDB. In our point of view, the questionnaire provides a satisfactory way of starting the book analysis because it introduces important themes exposed in the PCN.

The second part is an analysis of the book performed from the topics elicited in the legal document. The document divides the abilities to be developed in a foreign language classroom into seven topics. We created questions based on the document topic and evaluated the book composition applying this survey.

4 ANALYSIS

4.1 GENERAL IMPRESSIONS

The course book analyzed in this paper is High Up. It is a book directed for the first year of high school. It is produced by Macmillan Publisher and distributed by PNLD, valid from 2015 to 2017 and it is not available for purchase.

The book is composed of eight units, two hundred and eight pages and it is followed by a learner's CD. The units are divided into sections, there are sixteen sections altogether, but these sections do not appear in each unit. The sections are described in the book as follows:

Table 1 – The sections of the book

Section Title ¹	Objective
<i>Have your say</i>	This section guides students to expose their points of view about topics presented by the book. It works with the learners' previous knowledge.



Reading beyond the words	This section presents diverse genres of text that students have to read and to interpret.
Genre analysis	It guides students to explore the characteristics of the genres presented in the unit.
Vocabulary	It presents the contextualization of the vocabulary presented in the unit.
Grammar	It develops grammatical exercises linked to the text from the Reading beyond the words section.
In other words	This section brings grammatical explanations in Portuguese about the topics presented in the unit.
Practice makes perfect	It offers more exercises related to the grammar topic of the unit.
The way it sounds	It brings exercises that deal with oral comprehension and pronunciation.
Talkactive	This section encourages the learners' oral production and also it leads students to give their critical opinion about the themes presented.
Put it in writing	It brings the practice of the writing skills.
Going beyond	This section introduces students to many alternative ways of practicing the language, such as songs and television shows.
Self-assessment	Students can test their own development in the language.
Spot your talent	This section explores diverse occupations as an attempt to clarify students' professional choice.
Self-study	This section has exercises that students are supposed to do at home as a practice of what was studied in class.
Simulados do Enem	It has activities similar to the ones from Enem exam, so that students can get familiar with the test.
Engage	It brings challenging activities that are supposed to stimulate the learning process

Source: Created by the author. 1 In the book, the reader can find a full description of each section. Here we dived to summarize it.

The book is full of colorized and interesting pictures that calls students' attention, the letters pattern and size facilitate the flow of the reading and the vocabulary used in the activities seem to be clear and easy to understand, it is created in a way to be proper for the target audience.

As we can see, the section, in its description, seems to be committed to fulfill the PCN criteria.

4.2 ANALYSIS BASED ON SILVA (2016)

Taking the study "Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise" (CAIXETA DA SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2015) as the basis, the following questions were adapted as a way to start the analysis of the course book. Caixeta da Silva proposes questions that teachers may use as guidelines when choosing the course book they will work with during the following three years. The researcher



developed the questions based on aspects of the PCN and of the PNLD. Therefore, we believe his study is a proper way to start the analysis of our course book

In order to conduct the analysis, we evaluated the composition of the book using as our base the following yes/no questions, that we adapted from “Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise”(CAIXETA DA SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2015). The section about “details”, as shown below, explains the aspects of the book that motivated our answers during the analysis.

Table 2 – Quantitative analysis of the book

QUESTIONS ²	YES	NO	DETAILS
1 - A disposição das imagens, a qualidade e legibilidade gráfica das mesmas são adequadas aos alunos do Ensino Médio?	X		The book has a mature choice and disposition of images, which fit the profile of high school students.
2 – O livro oferece algum material de apoio, como indicação de leitura complementar, livro digital, acesso aos OEDs (Objetos Educacionais Digitais), etc.?		X	Even though by the end of the book we can find extra exercises and ENEM tests, we are counting as supplementary material those that come apart from the book.
3 – O livro aborda temas interessantes aos olhos dos alunos? Os assuntos presentes nos textos são apropriados para a idade?	X		As the choice of images, the texts background and content are mature and relevant aspects to a high school student.
4 - O livro contempla variedade de gêneros verbais, não verbais e verbo visuais?	X		
5 - Os textos apresentam aspectos relacionados ao mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes (cultural, social, étnica, etária e de gênero)?	X		In the book we find texts and exercises from medicine and the astrology to pop culture and students’ neighborhood problems.
6 - O livro reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?	X		The book presents other countries where English is the official language. Nevertheless, American and British English are the main variety among the exercises.
7 - O livro traz diferentes tipos de estratégias de ensino/aprendizagem, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras?	X		



8 - O livro propõe atividades que convidam o aluno a usar a língua de forma crítica?	X		Many activities from the book guide the student to think about and discuss their reality, the importance of learning English, the importance of keeping studying after school, among others.
9 - O livro aborda atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto?		X	The exercises from the book do not create the opportunity for students to rewrite their productions, albeit the exercises create excellent opportunities of practicing the written language.
10 - Há atividades relativas a diferentes situações de comunicação, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do Ensino Médio?	X		
11 - Os conceitos e informações são apresentados com instruções claras e contextualizados?	X		
12 - Há relevância entre as atividades de leitura, escrita e oralidade, integrando propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira?	X		The activities lead students to understand the use of a foreign language while they contextualize the language using the student's environment and previous knowledge.
13 - Há uma boa disposição no que se refere ao conteúdo (foco na língua e na habilidade/criatividade do aluno)?	X		
14 - O livro propõe atividades de avaliação e de autoavaliação?	X		
15 - É possível observar uma flexibilidade no material didático (possibilitando ao professor diferentes estilos de ensino, assim como suprimir e/ou incluir conteúdos)?	X		The book comprises different languages spheres among its activities. It facilitates the teacher's creative process.
16 - O livro é isenta de estereótipos e preconceitos (socioeconômico, regional, étnico-racial, de gênero, etc.)?	X		

Source: Created by the author based on Caixeta da Silva(2015). 2 We opted to present the questions in the original language, in order to guarantee the essence of the text.

The analysis shows fourteen positive answers against two negative answers. This quantitative analysis points out that the book seems to accomplish the requirements of the PCN.



4.3 THE COURSE BOOK TREATMENT TO THE PCN TOPICS

As seen in section 2.3.1, the PCN presents seven abilities that the students should develop during the high school period. As course books are an essential element of a class, we assume they should help teachers to present all these seven abilities. This way the following topics are excerpts from the PCN document that we converted into questions to use as our main analyses of the course book.

- Does the course book facilitate the process of:

1- being able to differentiate the linguistic variants?

The PCN addresses a great role to the teaching of language variation. According to the document, this aspect of the language gives to students the ability of expanding their horizons and understanding their own culture:

Ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, Ministério da Educação, 2000, p. 30)

In the course book analyzed in this paper, the student can have a brief view of the different countries where English is the official language or even how the language is used in Brazil, as shown below:

Image 1 – Unnamed

3 Look at this scene from a Brazilian city and discuss with a classmate. Which of these English words do you see around your neighborhood? Are they common?

4 Make a list of English words or expressions we use in Brazil. Write them under the appropriate category.

Clothing	Food	Sports	Technology
----------	------	--------	------------

Source: High Up (2015)

However, the amount of content concerning to language variant presented in the texts and exercises of this course book is not satisfactory enough to facilitate students' development of real knowledge of the different uses of English around the world.

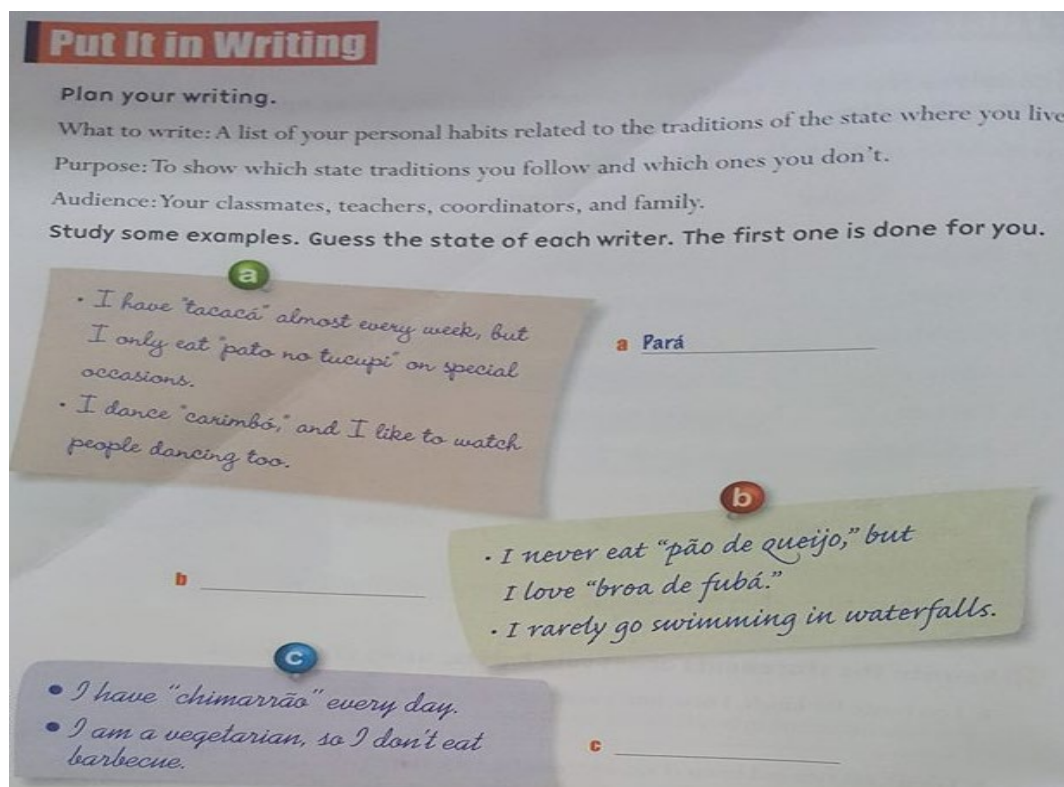


A teacher using this book would have to come up with authentic material to achieve the level of linguistic consciousness suggested in the PCN, otherwise the scope supplied by the course book would produce a gap to be filled afterwards on what refers to this topic of the language.

2 – understanding in which manner an expression can be interpreted according to social/cultural aspects?

The course book analyzed exceptionally covers social and cultural aspects of the language in terms of diversity. The tasks guide students to promote great discussions about the similarities and the differences between their reality and the reality of other regions of the globe. The texts that introduce a new unit are generally about a significant aspect of the traditions of the regions of Brazil or other countries.

Image 2 – Unnamed



Source: High Up (2015)

Some of these texts and tasks present singular contextualization of expressions and the activities attempt to make students reflect about the many possible meanings of the words according to its uses.

Again, although this attempt occurs in the lessons organization, sometimes the texts and the exercises do not seem to follow a logical order and the contextualization. In terms of linguistic approach, they could be developed in a better way.

3 – choosing the word that best express the idea they intend to communicate?

During the book activities, students will have the chance to understand the different applications of different words and they will be able to practice it doing the book tasks. The amount of exercises that demand this effort of students is reasonable, far from being satisfactory. But it is undeniable that this sort of activity occurs in the course book.



Image 3 - Unnamed

7. Read Anna's to-do list and take the opportunity to improve your knowledge of this text genre. Refer back to page 32 to review its basic characteristics. Read Anna's to-do list again and complete it with the verbs below to make it complete and meaningful.

make pick up put away take water

_____ Darren, Joel, and Noah at school.
 _____ dirty clothes to the laundry.
 _____ the plants.
 _____ the clean dishes.
 _____ soup for dinner.

dishes (noun): louça
 laundry (noun): lavanderia
 pick up (phrasal verb): pegar, buscar
 put away (phrasal verb): guardar
 water (verb): regar

Source: High Up (2015)

In the activity above, students have to read a previous text, and based on it, they have to fill the blanks with the proper word. The exercise presents words with similar meanings: pick up and take. In this way, the learner can think about the word and choose on the bases of his own conclusions which word could be ideal to fill the blank even though their meanings are alike.

This analysis leads to think that this topic of the PCN abilities could have been better developed in the course book. There were several opportunities when it could naturally appear in the tasks. However, in this way, the number of exercises that expand this consciousness in the learners is not significant.

4 – understanding how the utterances reflect the nature of people who make them. Their thoughts, feelings and actions?

One sign that the student reached a deeper level in the target language is when, besides developing reading, speaking, talking and listening abilities, the student can contextualize the language and understand that what is said or written is more than combination of words. It is the expression of thoughts and feelings, it the beliefs of the interlocutor/writer.

The PCN document confers to schools, both state and private, the role of empowering students until they are able of detect the contextualization of the language by their own ways.

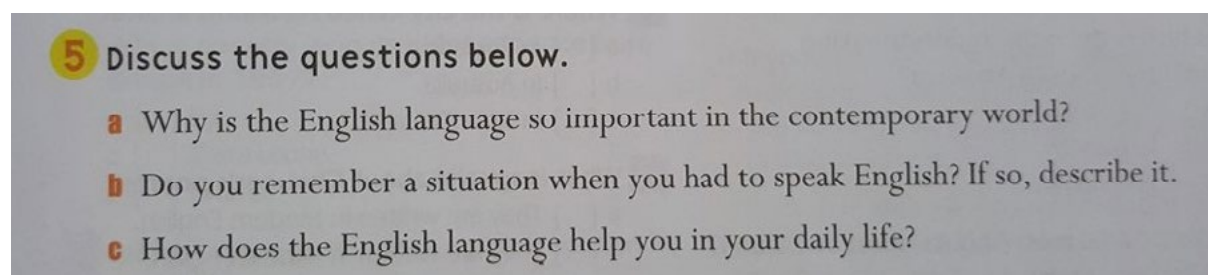
Torna-se, pois, fundamental conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, Ministério da Educação, 2000, p. 26)

Therefore, it is essential that a foreign language course book develops in its texts and activities this linguistic awareness in the learners. For this purpose, during the analysis of the text book *High Up*, we went after exercises that could promote discussions and elevate the students' critical sense, in such a way that they could exchange and make clear to the listener/reader their feelings, thoughts and beliefs.



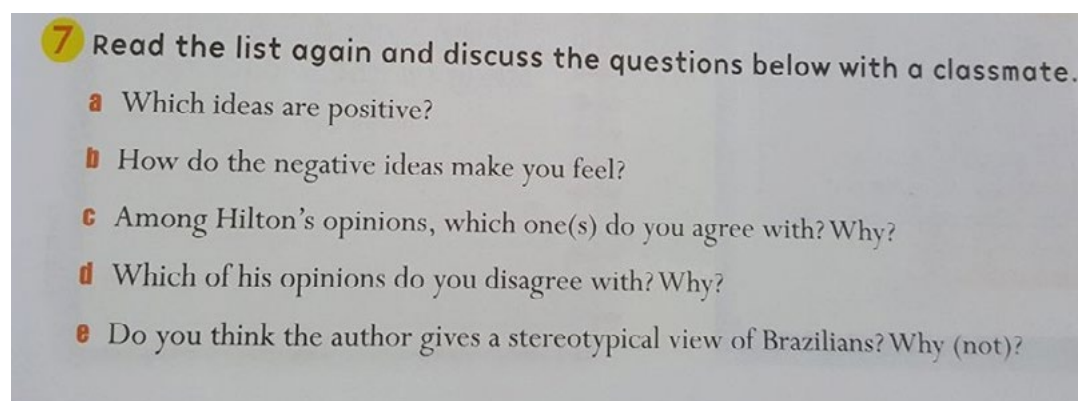
Surprisingly, a significant part of the activities presented demands from students an effort to create utterances that express their point of view by using the target language.

Image 4 - Unnamed



Source: High Up (2015)

Image 5 - Unnamed



Source: High Up (2015)

The two exercises presented above demonstrate the line of argumentation that the book leads the learners to develop, which seems to be very proper to the age and the language level of the students.

4 – making proper use of the cohesion and coherence mechanisms in their production in the foreign language (oral and/or written)?

Cohesion and coherence are responsible for the textuality of any utterance. As Mona Baker (294 p. 230) defines, cohesion can be understood as “the network or surface relations which links words and expressions to other words and expressions in a text[...]” while coherence is “the network of conceptual relations which underline the surface text.”

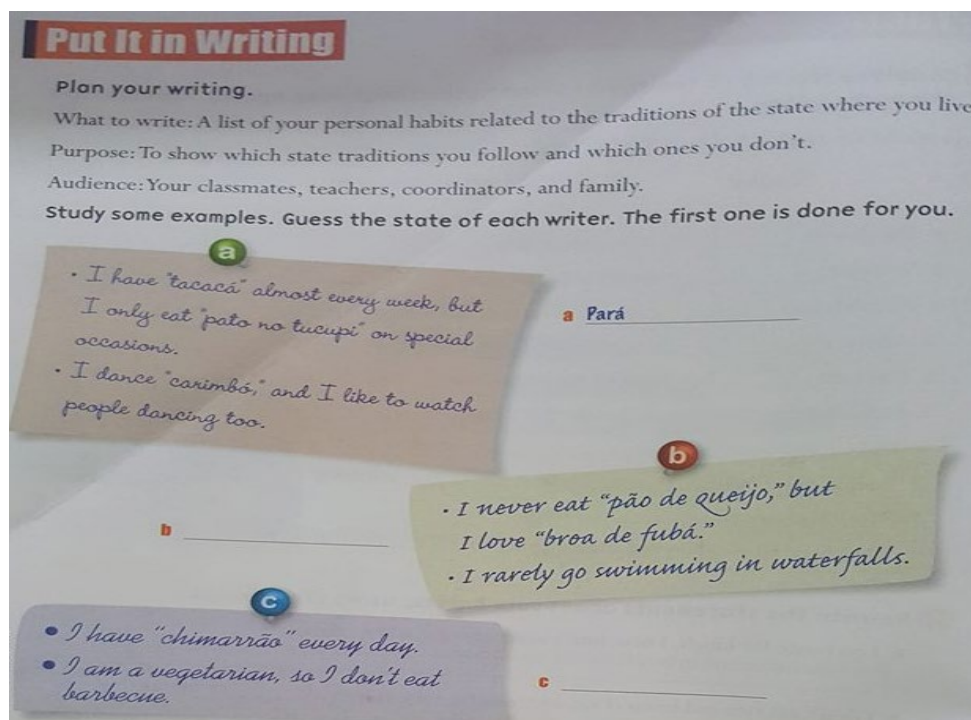
Our main goal when analyzing this topic of the PCN in the course book was to verify if the book activities are prepared to guide students to produce coherent and cohesive texts in the foreign language. Each unit has exercises that direct the students' text, as a check list, to make sure the elements of cohesion and coherence will remain during the production in the foreign language, either for written or spoken language.

The exercise shown below requires that learners write their texts based on the theme proposed by the book. They are free to write in their own way. Though when the brainstorming process ends,



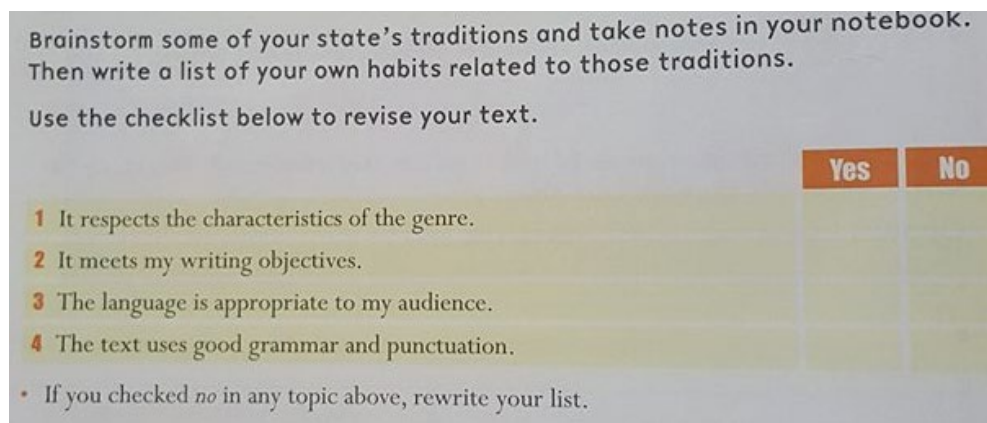
the activity guides students throughout a checklist to revise and rewrite, which involves coherence and cohesion. We show again the image from the second analyze, this time focusing the writing task.

Image 6 - Unnamed



Source: High Up (2015)

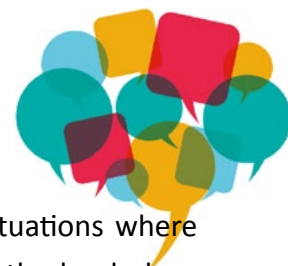
Image 7 – Unnamed



Source: High Up (2015)

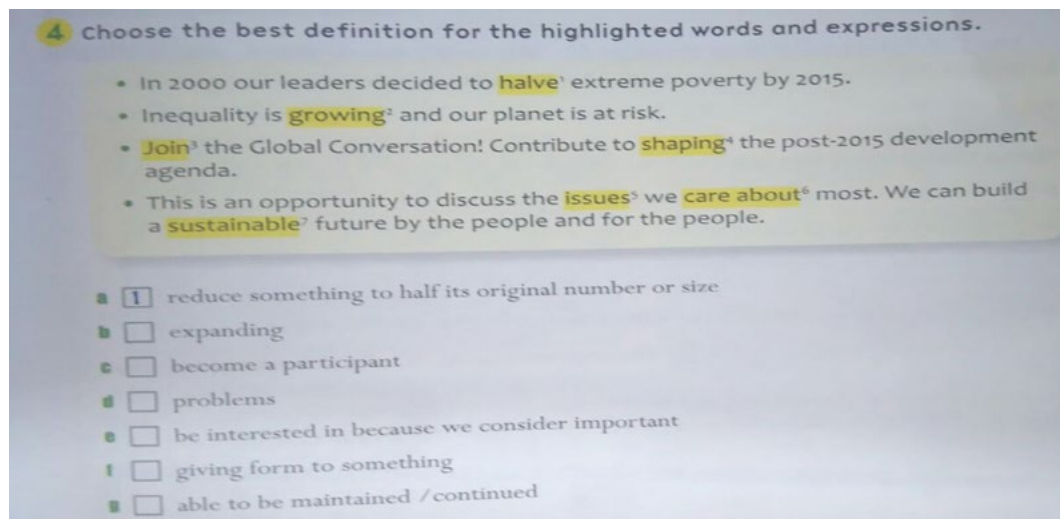
6 – being able to use verbal and nonverbal strategies to compensate lacks in the communication process?

When a learner tries to use the language, situations where he/she gets lost in the language are very recurrent. The student may not remember a word or even a grammatical structure. For that reason, the PCN states that it is indispensable that students learn how to compensate these gaps in the communication by using other strategies as slowly talking or emphasizing certain words on purpose.



To examine this topic we searched for exercises that could expose students to situations where they would have to use other aspects of the language to communicate. We found that the book does not provide a reasonable number of exercises that work with this ability. Even the exercises that work with it do not manage the content in a clear way that could lead students to understand the strategy to compensate the language gaps, as we can see in the exercises below.

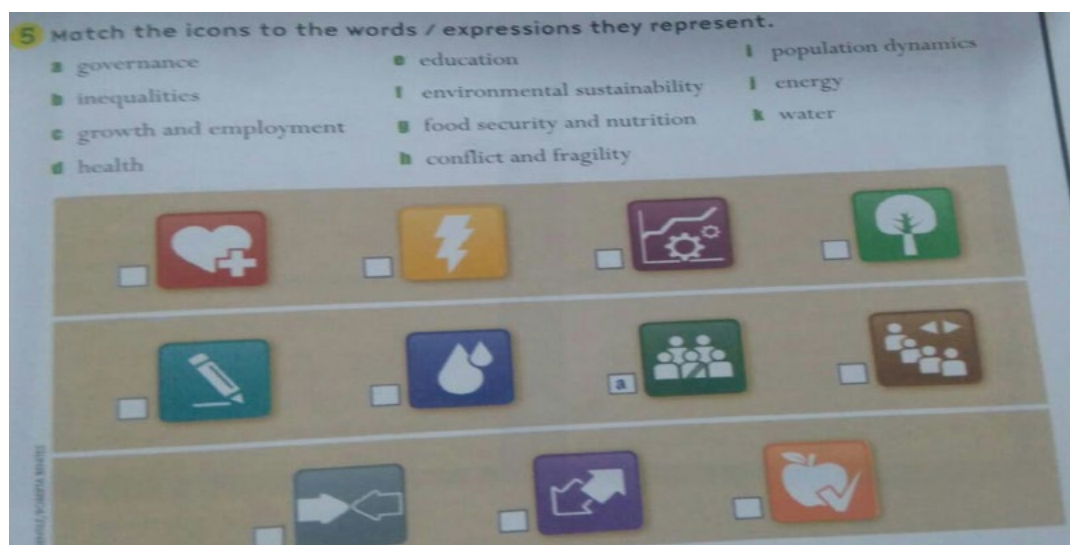
Image 8 - Unnamed



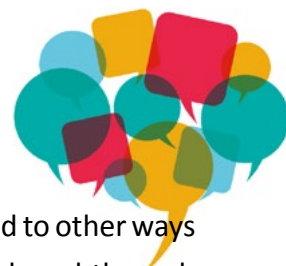
Source: High Up (2015)

In the activity above, students are asked to connect the words with their meanings. This sort of exercise not only expands students' vocabulary, but also creates a perception about the word and its meaning and it can be used by students when they cannot remember the word itself.

Image 9 - Unnamed



Source: High Up (2015).



The previous exercise deals with non-verbal language, therefore learners are presented to other ways of communicating beyond using words. This kind of activity could have been better developed through the book, once the PCN emphasizes the importance of teaching the different types of communication.

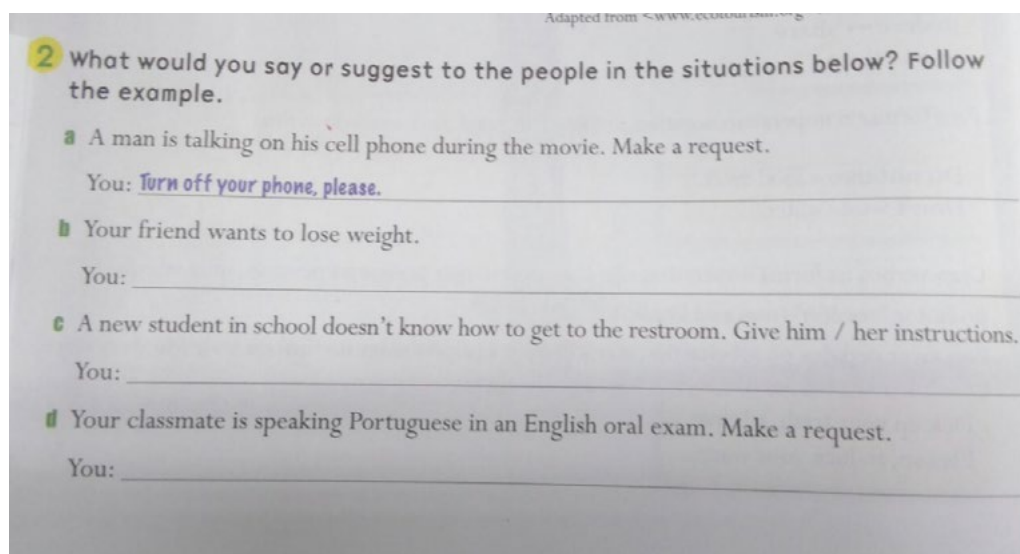
7 – choosing the adequate register according to the situation where communication occurs?

Another ability highlighted in the document is knowing to distinguish the best entry according to the situation where communication happens. The PCN determines that is imperative that students learn how to adequate the language to different contexts. More than teaching how to produce correct utterances, the teacher is in charge of teaching when and how students should apply these utterances.

We considered that a book, in order to adequately treat this aspect, should bring activities that direct students to deal with diverse target audience in a way that they have to switch the entry to make the utterance proper to the listener/reader.

The book satisfactory covers this aspect of the PCN in many of its exercises, one sample is displayed below:

Image 10 - Unnamed



Source: High Up (2015).

In order to conclude the task, learners have to adequate the entry to the situation suggested in the exercise. This audience switching constrains students to try different vocabulary according to the person they are referring to.

5 CONCLUSION

We discussed in this paper the important role that the course book plays in EFL classrooms. Although researchers, such as Thornbury, argue that the use of course books leads students to make repetitions of what was seen in classes rather than creating new utterances based on their own knowledge, we decided to assume that the course book is not the one to blame for the students' mechanical answers. As Williams (1983, p. 251) states, "in situations where there is a shortage of trained teachers, language teaching is



very closely tied to the textbook. [...]“. Based on this assertion, we can argue that students’ reaction may be a result of misuses of the course books.

Due to the lack of time designated to English classes in State schools, as well as students’ low exposure to foreign language in context, we assumed that course books are powerful allies to teachers, since the material may offer appealing topics to learners, the structure fits the amount of time designated to English classes, students have a material to guide them throughout their practice at home, and teachers can feel more comfortable having a support material to their classes. The Brazilian government seems to share this opinion as, since the 1980’s, significant amounts of funding have been destined to the production and distribution of course books to state schools.

In an effort to analyze the adequacy of foreign language course books to the themes covered by the PCN, along with an attempt to understand the composition of foreign language course books assigned to State schools, we conducted an in-depth analysis of the High Up course book. We hypothesized that the books would not cover, or cover just in part, all aspects proposed by the PCN. After our investigation, we concluded that the books do cover all the aspects from the PCN. Such aspects were also found to be approached in a satisfactory and adequate manner when considering the target audience, freshmen High School students. As we can see in page 33, the use of strategies to compensate language lacks in the communication is approached in a manner that fits students’ level in the language at the same time that it clarifies the different ways of saying the same thing.

Due to limitations of time and legal authorization, this paper could only cover the analysis of the course book. As stated above, this analysis allowed us to identify that the material used in State schools is adequate concerning its structure. As for further studies, we would suggest an analysis of students’ reaction to the book. In order to deepen the understanding of the teacher-book-student relationship, it would be proper to investigate if the adequacy of the book is enough to create a productive environment for the learning of foreign language, or if the approach teachers give to the material is more relevant than the material itself.

REFERENCES

ASSUNÇÃO, Cláudia. **Os pcn e a elaboração de propostas no Brasil**. Available in: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>>. Access in 14 of June of 2016.

BAKER, Mona. **In other words: A course book on translation**. 3. ed. New York: ROUTLEDGE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** Brasília: SEFOR, 2014.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático**. Available in < <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>> Access in 28 of October of 2016.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 3.ed. London: Longman Press, 2001 p. 304.



HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. 1.ed. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2001.

MANTOVANI, Katia. **O Programa Nacional do Livro Didático –PNLD: Impactos na qualidade do ensino publico**. São Paulo: USP, 2009.

MCGRATH, Ian. **Teachers' and learners' images for coursebooks**. Available in: < <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/eLearningResearchs/teachersLearners.pdf>>. Access in 14 of June of 2016.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Sammus, 1984.

RIVERS, Richard. **Teaching Foreign Language Skills**. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

SHELDON, Leslie. **Evaluating ELT textbooks and materials**. Available in: < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.7638&rep=rep1&type=pdf>>. Access in 14 of June of 2016.

SILVA, Renato Caixeta da; PARREIRAS, Vicente Aguiar; FERNANDES, Gláucio G. Moura. **Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: Uma proposta para guiar a análise**. Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2015.

THORNBURY, Scott. **A dogma for EFL** [S. l. : s. n.], 2000 p. 16.

THORNBURY, Scott; Meddings, Luke. **The roaring in the chimney** (or: what coursebooks are good for). Available in :<<http://www.hltmag.co.uk/sep01/sart8.htm>>. Access in 14 of June of 2016.

WILLIAMS, David. **Developing criteria for textbook evaluation**. *ELT Journal*, Oxford 37 (2), 251-255, 1983.



ON CAMPUS AND OFF CAMPUS GUIDE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Lívia Pretto Mottin¹

Makeli Aldrovandi²

Resumo: Este relato pretende apresentar um projeto de Inglês como língua adicional para alunos brasileiros de níveis mistos do ensino superior. Baseado na perspectiva de aprendizagem por meio de projetos (HERNÁNDEZ, 2014; SCHLATTER e GARCEZ, 2012), desenvolveu-se um guia para alunos intercambistas que chegam à universidade. Para isso, foram mobilizados 140 alunos de 5 turmas, orientados por duas professoras. O guia - produto final do projeto - foi disponibilizado para a Diretoria de Relações Internacionais da instituição para que fosse distribuído aos intercambistas. Iniciamos apresentando nossa percepção sobre o objetivo do ensino de língua inglesa como disciplina institucional na educação superior e as referências sobre projetos pedagógicos que conduziram o trabalho. Em seguida, descrevemos o contexto e as etapas de planejamento, execução e avaliação do projeto. Terminamos expondo nossas considerações sobre os resultados atingidos e as perspectivas e os desafios que se apresentam ao se escolher esse caminho. Concluímos que o trabalho com projetos permite que todos os alunos se envolvam de forma integral, oferecendo ao grupo uma gama de conhecimentos e habilidades variados, igualmente importantes, e que fazem da aula de língua adicional um momento interação e participação em discursos organizados em língua inglesa.

Palavras-chave: Inglês como língua adicional; Aprendizagem por projetos; Aprendizagem significativa.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Universidade do Vale do Taquari (Univates) declarou como um de seus objetivos a ampliação do seu processo de internacionalização e, por isso, vem investindo em ações que visam integrar a dimensão internacional em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A oferta de componentes curriculares em língua inglesa nos cursos de graduação está entre essas ações. O componente Língua Inglesa I – Leitura e Produção de Texto tornou-se institucional, ou seja, trata-se de uma disciplina obrigatória na maioria dos cursos de graduação. Quando do desenvolvimento do projeto, esse componente curricular tinha carga horária de 60h e podia ser cursado como eletiva ou como equivalência à proficiência no idioma. Tendo esse contexto como pano de fundo, a constituição das turmas se dá de forma bastante peculiar: os alunos são oriundos das diversas áreas contempladas pela instituição: (saúde, humanas e engenharias, por exemplo), e têm experiências e níveis de conhecimento da língua bastante variados.

Ao refletirmos sobre os objetivos de aprendizagem do componente curricular, o público atendido por ele, bem como sobre o que se espera do ensino de línguas adicionais (LA) no ensino superior, surgiu

1 Univates, liviamottin@univates.br

2 Univates, maldrovandi@univates.br



a preocupação de fazer desse processo de ensino e aprendizagem da língua significativos para os alunos, de forma a oferecer a eles a chance de interagir por meio de discursos que se organizam em inglês, além de valorizar seus conhecimentos prévios sobre o idioma e sobre o mundo. Assim nasceu a proposta do projeto pedagógico (HERNÁNDEZ, 2014; SCHLATTER e GARCEZ, 2012) *On Campus and Off Campus – Univates Exchange Student Guide* que teve como produto final um guia para os alunos intercambistas que vêm à Univates.

Este artigo é o relato do projeto, desde sua concepção, passando pela sua implementação e chegando a sua avaliação. Para isso, apresentamos, inicialmente, o que pensamos ser o objetivo do ensino de língua inglesa como componente curricular institucional, bem como uma breve revisão literária sobre projetos pedagógicos. Na sequência, contexto e as etapas de planejamento, execução e avaliação do projeto são descritas, seguidas pelas considerações final e pelos desafios que se apresentaram ao optarmos pelo trabalho com projetos.

2. PROJETOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Algumas inquietações nos motivaram a buscar uma inovação nas aulas de língua inglesa e conduziram a elaboração deste trabalho. Nos perguntávamos qual deveria ser o objetivo de ensino de uma LA na educação superior e como essa língua poderia contribuir para a formação de um profissional crítico, criativo e atuante. Além de tornar a aprendizagem de LA significativa para nossos alunos, queríamos criar oportunidades para que os alunos se envolvessem de forma integral, pudessem aprender uns com os outros, valorizando seus conhecimentos prévios, e interagissem em contextos que se organizam também em língua inglesa. Ao buscar aproximar a língua da realidade dos alunos - ainda mais estando inseridos no contexto em que estamos: um contexto de internacionalização da instituição, um contexto que busca fazer do aluno o responsável pelo seu aprendizado, de maneira ativa e autônoma, além, é claro, do contexto social de contínua demanda do mercado por profissionais capazes de interagir, seja oralmente, seja por escrito, na língua inglesa - adotamos o conceito de LA por entender que é o que melhor se adequa ao que acreditamos que deva ser o ensino de uma língua que não a materna no contexto deste trabalho.

Nossa visão sobre esse conceito está em consonância com a de Schlatter e Garcez (2012) que entendem que uma LA serve como acréscimo ao repertório linguístico que os alunos já possuem, é parte integrante e necessária para o exercício da cidadania contemporânea, e é usada para a comunicação transnacional. No que tange à internacionalização das universidades, a pesquisadora de políticas linguísticas Simone Sarmiento, em entrevista ao guia *Universidades para o Mundo* (2018), ressalta que o conceito vem sendo adotado por uma parcela representativa dos núcleos de línguas das instituições de ensino superior. O mesmo guia destaca a importância de reconhecer o idioma como uma habilidade básica para as relações internacionais e não como uma língua que pertence a uma cultura estrangeira.

Segundo Finardi e Porcino (2015, p. 112), o “papel formador da língua adicional se relaciona com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ver e entender o outro por meio de outra língua e cultura”. De acordo com as mesmas autoras, o papel funcional da LA diz respeito à habilidade de se comunicar por meio de recepção e produção oral e escrita na língua.



Tendo como pressuposto inicial o conceito de LA, buscamos possibilidades que nos auxiliassem a tornar a aprendizagem significativa para os graduandos. A educação com base em projetos pedagógicos, nesse sentido, se mostrou uma alternativa favorável, pois “estimula o aprendizado por meio de um trabalho que envolve a participação e o engajamento do educando em cada etapa do processo, permitindo-lhe adquirir o conhecimento, relacioná-lo com aquilo que o cerca e refletir sobre suas ações” (WELP e VIAL, 2016, p. 236).

A Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT) (HERNÁNDEZ e MONTSERRAT, 1998; HERNÁNDEZ, 2014) é orientada a partir de um tema conectado à realidade do grupo de estudantes e coloca a indagação, a interação e o diálogo como centrais no processo de aprendizagem, conferindo protagonismo a alunos e professores. A temática de um projeto pode ser decidida em conjunto com os alunos ou pode ser sugerida pelo professor com base no que ele conhece de seus alunos e da realidade em que estão inseridos (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 145; HERNÁNDEZ e MONTSERRAT, 1998). Nesse sentido, uma temática que seja de interesse dos alunos pode auxiliá-los a dar sentido ao mundo em que estão inseridos e até mesmo a eles próprios (HERNÁNDEZ, 2001).

Schlatter e Garcez (2012, p. 90) descrevem um projeto pedagógico como uma proposta de produção conjunta da turma conectada aos objetivos de aprendizagem da disciplina e que envolve a participação dos alunos nos contextos por onde circulam. Exemplos de projetos podem ser diversas atividades nas quais nos engajamos em nosso dia a dia. Quando decidimos viajar no final de semana, por exemplo, estamos engajados em um projeto: precisamos escolher um meio de transporte, avaliar a melhor rota, efetuar reserva de hotel, verificar a previsão do tempo para arrumar mala e planejar passeios.

Sobre o trabalho com projetos no ensino superior, Hernández (2014) relata que suas experiências em sala de aula têm mostrado que os estudantes aprendem com sentido e extrapolam a aprendizagem de conteúdos disciplinares.

Quando em um projeto no ensino de línguas, os recursos linguísticos são aprendidos e praticados visando atingir propósitos comunicativos, seja de produção ou recepção, que surgirem ao longo do trabalho, ou seja, em práticas sociais através das quais agimos no mundo, participamos em interações e construímos, dessa forma, nosso saber e fazer cotidiano (CLARK, 1996, 2000). A proposta de produção, normalmente concebida na forma de um produto final, é a culminância do trabalho, e objetiva colocar em uso os itens linguísticos estudados no processo, em situações reais de interlocução, possibilitando a participação social efetiva dos alunos envolvidos. Além disso, conforme explicitado por Gonzalez e Schlatter (2016), o produto construído coletivamente pela turma oportuniza aos estudantes participação no mundo e construção e ampliação de conhecimentos. Segundo Andrighetti (2012, p. 73), é o produto, também, que possibilita a contemplação dos resultados atingidos ao longo do trabalho, tornando o percurso visível e a aprendizagem mais significativa. Schlatter e Garcez (2009, p. 145) ressaltam a importância do compartilhamento do produto final com seus interlocutores reais.



Um projeto pedagógico inicia com a definição da temática a ser trabalhada e envolve um percurso de planejamento (HERNÁNDEZ e MONTSERRAT, 1998; SCHLATTER e GARCEZ, 2009, 2012; WELP e VIAL, 2016), para garantir o alcance dos resultados buscados.

Na primeira etapa, acontece a **(i) definição da temática do projeto**. Essa definição acontece a partir de uma inquietação dos próprios alunos ou pode ser definida pelo professor com base no seu conhecimento sobre a turma. Neste estágio, são definidos também os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) estruturantes. Após, parte-se para a **(ii) elaboração do cronograma do projeto**, quando são definidas as etapas e ações do projeto. São considerados aspectos como divisão de grupos de trabalho, delimitação de tempo e procedimentos necessários para o alcance do resultado esperado. A etapa seguinte envolve a **(iii) seleção de textos que serão usados ao longo do projeto**, a qual deve estar ancorada nos gêneros selecionados na etapa (i). O passo seguinte é a **(iv) definição dos objetivos do projeto**: são definidos os objetivos de leitura e produção dos textos selecionados, que orientarão a próxima etapa. A partir dos objetivos de leitura e produção de textos, na etapa **(v) definição dos propósitos de uso da língua e itens linguísticos**, são definidos os propósitos de uso da língua a serem focalizados, e identificados os recursos linguísticos necessários para atingir tais propósitos. Passa-se, então, para o **(vi) planejamento das etapas do projeto**. Nesse estágio, são planejadas e elaboradas as tarefas e atividades que serão propostas em cada estágio do trabalho e que contemplarão os itens definidos na etapa anterior. Por fim, acontece a **(vii) definição da avaliação e autoavaliação**, quando são definidos os critérios e procedimentos de avaliação do projeto e autoavaliação dos alunos, com o objetivo de diagnosticar e verificar o alcance dos resultados esperados e as aprendizagens construídas durante o projeto.

Apesar de contar com um percurso de planejamento e organização rígidos, um projeto exige flexibilidade para o acolhimento de situações, questões, ou problemas não previstos anteriormente, já que os estudantes são participantes ativos no trabalho e na co-construção das aprendizagens.

Nas próximas páginas, descrevemos nossa experiência de trabalho com o projeto *On Campus And Off Campus Guide*.

3. O EXCHANGE STUDENT GUIDE

Como parte dos programas de mobilidade acadêmica da instituição, a Universidade do Vale do Taquari - Univates recebe semestralmente dezenas de alunos de intercâmbio nos seus mais diversos cursos de graduação.

Antes e após sua chegada ao Brasil, esses alunos são recebidos e orientados pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da instituição. Dentre as ações promovidas pela DRI com os novos intercambistas, há atividades que objetivam mostrar aos intercambistas o passo a passo para uma boa experiência na instituição, em termos de documentação necessária, de como funcionam os diferentes espaços da universidade, como biblioteca, atendimento ao aluno, etc. Uma dessas ações é o envio de um documento chamado *Exchange Student Guide*, um guia que visa a atingir os objetivos supracitados.



O *Exchange Student Guide* que nos propusemos a fazer objetivou complementar esse guia oferecido pela Univates, de maneira a fazer com que o intercambista tivesse uma experiência mais completa na cidade e no estado, aproveitando os espaços dentro e fora da universidade como os alunos locais o fazem. Nosso *Guide* procurou compartilhar as experiências dos alunos locais e ser um guia de aluno para aluno, que mostrasse como aproveitar completamente o período de intercâmbio.

3.1. CONTEXTO E OBJETIVO DO PROJETO

O componente curricular Língua Inglesa I - Leitura e Produção de texto tem caráter institucional na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Ou seja, estudantes de quase todos os cursos de graduação devem cursá-lo, o que resulta em turmas mistas em termos de contextos educacionais e níveis de conhecimento da língua. Alguns dos alunos que já realizaram cursos de idiomas, na instituição ou fora dela, apresentam bom domínio da língua. Por outro lado, há aqueles estudantes que não mantiveram contato com o inglês após o término do ensino médio.

Considerando o contexto apresentado, desenvolvemos o projeto intitulado *On Campus and Off Campus Guide*, que teve por objetivo construir um guia para alunos intercambistas que vêm à Univates para um semestre de estudos a fim de auxiliá-los em seu processo de adaptação à cidade e à instituição, além de buscar oferecer a eles uma oportunidade de vivenciar experiências diversificadas que ultrapassam os limites da sala de aula.

3.2. PLANEJAMENTO

O projeto *On Campus and Off Campus Guide* foi idealizado para ser um trabalho colaborativo, desde seu planejamento até sua implementação. Ele envolveu duas professoras e 140 alunos de cinco turmas diferentes. O primeiro passo do planejamento foi uma entrevista realizada via Formulário *online* pelas professoras com estudantes que já fizeram intercâmbio na Univates. A DRI disponibilizou os contatos desses alunos e apoiou o projeto desde seu início.

A entrevista constitui-se de três perguntas fechadas, que continham alternativas de respostas, são elas: 1. Quais foram suas maiores dúvidas em relação à vida de intercambista na Univates antes do semestre de intercâmbio? 2. Quais foram suas maiores dúvidas em relação à vida de intercambista na Univates nas primeiras semanas do intercâmbio? e 3. Quais conhecimentos você acredita serem válidos para o estudante intercambista que ainda não chegou à Univates? As respostas mais selecionadas pelos intercambistas na pergunta 1 foram: (i) como são as aulas; (ii) o que você não pode deixar de fazer em Lajeado; e (iii) o que levar na mala. Para a pergunta 2, as respostas mais frequentes foram: (i) como é o sistema de notas e avaliações; (ii) onde fazer compras para casa; (iii) a quem recorrer em caso de dificuldades; e (iv) como evitar desentendimentos culturais. Já em relação à pergunta 3, as escolhas centraram-se em: (i) como é o sistema de notas e avaliações; (ii) o que você não pode deixar de fazer em Lajeado; (iii) onde fazer compras para casa; e (iv) como evitar desentendimentos culturais.



Todas as perguntas apresentavam a alternativa “outro”, que permitia ao entrevistado apontar aspectos que não houvessem sido contemplados. Algumas das respostas foram as apresentadas no quadro abaixo (*ipsis litteris*):

Quadro 1: Aspectos mencionados pelos intercambistas na entrevista

- Como posso ter um dinheiro extra e como é o transporte.
- Uso da plataforma virtual da univates.
- Entender algumas gírias na fala.
- Como utilizar é o transporte na cidade.
- O custo de vida e possibilidades de fazer voluntariados, estádios, bolsistas e demais atividades que o intercâmbista pode aplicar para fazer pelos 5 meses.
- O custo de vida que tem em comparação com o país de origem.

Fonte: as autoras

O segundo passo do planejamento foi a definição dos aspectos que fariam parte do guia. Foram elencados 26 tópicos e as turmas foram divididas em 26 grupos de 5 ou 6 componentes. O número de alunos foi definido levando-se em consideração nosso desejo de que todos tivessem participação ativa na escrita do guia, porque as tarefas - de preparação e de escrita - tinha enfoque coletivo.

O quadro abaixo elenca alguns dos tópicos que foram selecionados para compor o guia:

Quadro 2: Exemplos de tópicos do guia

- What classes are like
- How the grading systems works
- How Ambiente Virtual works
- Grocery shopping
- Around Vale do Taquari
- You can't miss
- The weather in Lajeado
- Cultural issues
- Useful slangs
- Padrinho internacional (Brazilian buddy)

Fonte: as autoras



Além da preocupação com a participação efetiva de todos os estudantes, tínhamos também o intuito de integrar colegas de diferentes áreas do conhecimento. Para isso, os grupos foram sorteados. Para que houvesse justiça na distribuição dos tópicos, eles também foram sorteados entre os grupos.

O projeto começou a ser desenvolvido em aula a partir de sua apresentação: o objetivo e a metodologia foram discutidos com os alunos. Em seguida, foi feito um trabalho de reconhecimento do gênero *guia*, através da análise de dois guias já existentes: o guia disponibilizado pela DRI aos intercambistas, e uma guia produzido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelos alunos do curso de Letras para os calouros do curso³. A análise dos guias foi feita a partir de perguntas que se propunham a apresentar gênero textual *guia*: suas características de formatação, de linguagem, de diagramação, etc. As tarefas deste passo foram conduzidas coletivamente e levavam os estudantes a considerar desde a capa, passando pelos elementos de informação não verbal e chegando ao tipo de informações dadas e à maneira como elas eram dadas. Outros elementos analisados foram o padrão de linguagem utilizado e a diagramação ou apresentação do guia. Aqui, o intuito era dar a conhecer aos alunos quem eram os interlocutores dos textos - quem escreveu para quem - e como o locutor pensou sua própria imagem. O guia da Univates apresentava um *layout* mais institucionalizado, com as cores e a logomarca da instituição. Isso lhe garantia um aspecto mais formal. Os estudantes observaram, então, que esse era um texto institucional escrito para os alunos, e a relação entre os interlocutores era mais profissional. Por sua vez, o guia da UFRGS era mais colorido e abordava tópicos menos institucionais, usando linguagem mais informal. Concluiu-se que esse era um texto se escrito por alunos para alunos, em uma relação de igualdade e de proximidade.

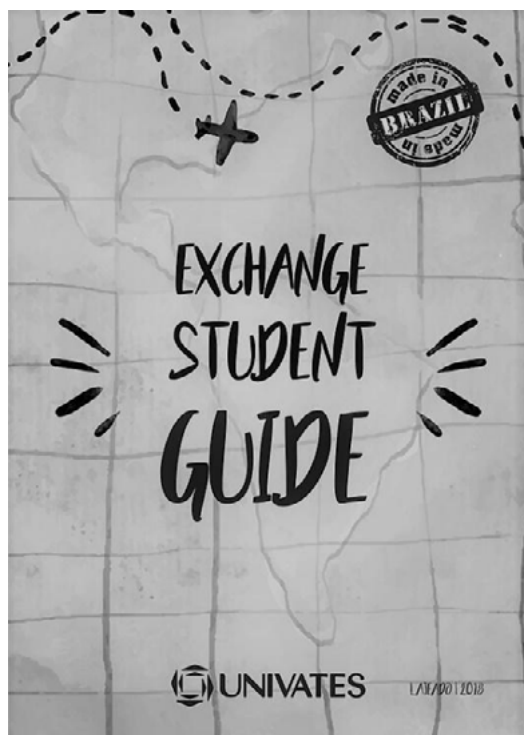
Foi feita, também, a análise dos sumários dos dois guias para que, então, se fizesse a apresentação de nosso sumário. Os alunos aprovaram-no e decidiram acrescentar um tópico que não havia sido considerado.

Na aula seguinte, deu-se início à pesquisa dos grupos sobre os tópicos sorteados e à escrita do texto. Na terceira aula do projeto, os tópicos foram finalizados - em língua inglesa - e os estudantes foram encorajados a revisar seus textos - em termos gramaticais e estilísticos - em um *software* livre chamado *Polish My writing*. Como encerramento da aula, os grupos compartilharam seu progresso com os demais com uma apresentação de seu texto e das imagens que selecionaram para compor o guia. A fim de garantir a troca de conhecimentos e a valorização das experiências que cada aluno trouxe para as aulas, os alunos do curso de Design de todas as turmas foram convidados a desenvolver uma capa para o guia. As capas criadas foram colocadas em votação e a mais votada foi a escolhida (cf. imagem 1).

3 Nosso trabalho foi inspirado nesse guia, desenvolvido por alunos e professores do curso de Letras/Inglês da UFRGS para os calouros do curso.



Figura 1: Capa do Guia



Fonte: as autoras.

Na quarta e última aula do projeto, foi feita a entrega digital dos textos dos grupos e, também, uma avaliação tanto do projeto quanto dos companheiros de grupo. A finalização do guia - revisão e diagramação - ficou a cargo das professoras que usaram o software livre *Canva* para a organização da versão final do guia.

Figura 2: Capítulo 1 do Guia



Fonte: as autoras.



A versão final do guia foi disponibilizada aos alunos e à DRI pelas professoras via e-mail, já que não houve a possibilidade de um encontro presencial entre todas as turmas.

3.3 IMPLEMENTAÇÃO

Durante o processo de implementação do projeto, os alunos realizaram pesquisas sobre o tópico sorteado, tanto na internet quanto por meio de conversas informais com pessoas que conhecessem o assunto. Por exemplo, o grupo que ficou responsável de tratar sobre o tema *Funcionamento da Biblioteca* buscou no *site* informações e conversou com o funcionário responsável para sanar as dúvidas que ainda restaram. O segundo passo foi a escrita dos textos. Como ressaltamos anteriormente, o nível de conhecimento da língua inglesa é bastante diversificado, sendo que alguns alunos estão em um nível bastante inicial. Por isso, os textos que esperávamos que fossem produzidos pelos grupos eram, na verdade, parágrafos informativos sobre o tema de sua competência. Durante o processo de escrita, alguns grupos optaram por escrever o texto inicialmente em português e, somente depois, fazer a tradução com a ajuda da professora e de dicionários (físicos e digitais). Outros, por sua vez, optaram por escrever o texto diretamente em inglês.

O papel das professoras durante a implementação do projeto foi o de mediadoras: auxiliamos na delimitação do tema quando este era muito abrangente, indicamos pessoas com as quais os estudantes poderiam conversar, páginas que poderiam visitar, e, no momento da escrita, na seleção lexical, organização sintática, dentre outras tarefas.

A ementa deste componente curricular não prevê nenhum conteúdo gramatical e tem por foco as estratégias de leitura. Assim, nenhum trabalho prévio de análise linguística foi feito. Neste ponto, entra novamente a mediação do professor: as explicações gramaticais eram dadas para o grupo que tinha dúvida. Se essa dúvida fosse recorrente em outros grupos, faziam-se explicações para a turma como um todo.

3.4. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PROJETO

Após as atividades de implementação do projeto, deu-se o processo de avaliação. Para isso, os estudantes comentaram três pontos: Aspectos positivos do projeto; Aspectos negativos do projeto; Aprendizados do projeto e também puderam fazer sugestões. Como aspectos positivos, o uso prático da língua inglesa foi apontado por muitos dos alunos, além do trabalho com colegas de outras áreas de conhecimento e como isso enriqueceu a produção. Outros aspectos positivos foram: os novos conhecimentos sobre a universidade, a cidade e a região; o dinamismo do projeto; e o exercício de empatia proporcionado por ele. Em relação aos aspectos negativos, foram citados o curto espaço de tempo em que o projeto se desenvolveu bem como a falta de comprometimento de alguns colegas de grupo. Em se tratando de aprendizados proporcionados pelo projeto, foram citados o trabalho em grupo, vocabulário e expressões úteis, o uso de ferramentas de revisão textual, etc. O número de sugestões não foi grande, porém dentre elas estavam a aplicação do projeto com novas turmas e a ampliação do tempo destinado ao projeto.



Os alunos também tiveram a chance de se autoavaliarem e de avaliarem os outros membros do grupo. Para isso, eles precisavam considerar os seguintes critérios: Assiduidade; Interesse; Organização; Trabalho em equipe. A avaliação dos colegas se deu anonimamente e a média da nota atribuída por cada componente constituiu parte da nota final. Essa avaliação por pares foi considerada necessária porque a metodologia de trabalho por projetos pedagógicos não é comum em salas de aula de graduação e, por dar aos estudantes maior liberdade em termos de produção do que as aulas convencionais, pensamos que ela pudesse evitar que houvesse comprometimento apenas por parte de alguns membros do grupo. Assim, a estratégia de avaliação por pares visou incentivar a participação efetiva de todos os membros do grupo.

Abaixo, apresentamos duas das avaliações de alunos.

Figura 3: Avaliação de aluno

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Considere o projeto desenvolvido na disciplina e comente os seguintes aspectos:

- Aspectos positivos: Trabalho Interativo, com atividades dinâmicas que incentivam a pesquisa e o envolvimento com o tema.
- Aspectos negativos: Não poder trabalhar com o grupo de escolha própria foi um ponto negativo para o desenvolvimento do trabalho, principalmente pela integração do grupo, porém não chega a ser negativo por que na vida sempre trabalhamos com pessoas diferentes e não de nossa escolha.
- Aprendizados do projeto: Novas técnicas de pesquisa e de ferramentas auxiliares para trabalhar com outra língua, assuntos inspiradores.
- Sugestões: Trabalhos maiores com mais tempo para o desenvolvimento, por que o trabalho foi muito legal, e trouxe muitas coisas novas, aprendizados, talvez possam ser utilizados novos temas, mais com os mesmos objetivos. Talvez possa ser feito um guia específico para cada curso, cada semestre grupos de alunos do mesmo curso fazendo guias específicos de locais, dicas para o estudante de "tal" curso, onde comprar materiais, laboratórios utilizados, lazer na área.

Fonte: as autoras



Figura 4: Avaliação de aluno

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Considere o projeto desenvolvido na disciplina e comente os seguintes aspectos:

- Aspectos positivos:
- Aspectos negativos:
- Aprendizados do projeto:
- Sugestões:

Achei a iniciativa deste trabalho muito bacana, porque não só visou a inovação do Exchange Guide, com o objetivo de auxiliar os intercambistas de forma mais informal e detalhada, como também possibilitou à nós, alunos, envolvimento com um projeto maior e, com toda certeza, crescimento pessoal e crescimento em relação à língua inglesa. Acredito que seria bom se o período para organização e desenvolvimento do trabalho fosse um pouco maior, pois, apesar de meu grupo ter finalizado logo o trabalho, observei que outros grupos tinham tópicos mais extensos a serem trabalhados, e na última aula antes dessa, haviam grupos apresentando uma parte do trabalho, ainda precisando finalizar. Também, seria muito significativo se houvesse uma socialização entre as turmas participantes para compartilhamento de seus trabalhos, como fizemos em nossa turma, como uma forma de nos envolvermos ainda mais no trabalho. Acrescento ainda uma última sugestão: creio que seria muito interessante se o guia abordasse não só a cidade de Lajeado, mas sim o Vale do Taquari. Por exemplo, focando em Lajeado, pois é onde a Univates está localizada, mas também estendendo para outros pontos do Vale do Taquari, talvez de forma mais breve.

Fonte: as autoras

4. CONCLUSÃO

Mobilizadas pelo desafio de promover, por parte dos alunos, o interesse pelo que está sendo desenvolvido de modo a torná-los agentes de seu aprendizado - que se torna ainda maior em um contexto em que a disciplina não faz parte do núcleo das disciplinas específicas do curso de opção dos alunos, e em que os estudantes tenham níveis tão distintos de conhecimento da língua - e reconhecendo a oportunidade que o momento institucional de internacionalização nos ofereceu, pensamos que a realização de um projeto de trabalho pudesse oferecer-se como uma solução.

Após o projeto desenvolvido com nossos alunos de Língua Inglesa I, podemos dizer que a experiência foi muito positiva em vários sentidos, dentre os quais destacamos:

- maior envolvimento nas aulas por parte dos alunos, já que o que estavam produzindo era um texto que teria interlocutores reais;
- a descentralização da aula - do professor para os alunos - que fez com que os estudantes se vissem como responsáveis por seu aprendizado, pois deveriam criar, pesquisar e produzir seu próprio conteúdo e contar com o professor apenas como mediador entre eles e a tarefa;



- o aprendizado significativo - e isso foi percebido e apontado pelos alunos no momento da avaliação;
- o trabalho em equipe e a integração dos diferentes saberes que cada membro trouxe para a equipe, pois a integração desses conhecimentos com o objetivo de escrever um capítulo do guia valorizou os pontos fortes de cada aluno, e não deu destaque apenas para aqueles que tinham maior conhecimento linguístico.

Alguns obstáculos foram encontrados no decorrer do projeto: como cada turma tinha aulas em um dia diferente da semana, alguns atrasos no desenvolvimento do projeto e na finalização da diagramação do guia ocorreram em virtude de feriados. Outra dificuldade enfrentada foi o volume de trabalho demandado para a diagramação do guia, uma vez que foi preciso adicionar os vinte e seis textos que compunham o sumário e mais as imagens que cada grupo selecionou para ilustrar seu capítulo. No entanto, todas essas questões estão sendo repensadas e serão ajustadas para a próxima aplicação do projeto que se dará em breve com novas turmas e novos desafios. Sentimos falta de um momento de compartilhamento em que as cinco turmas que trabalharam no projeto estivessem reunidas, no entanto, o fato de os horários das aulas de cada turma serem muito variados e dado o perfil do perfil do aluno da instituição, em sua maioria trabalhadores, sem muito tempo disponível para atividades que acontecem fora do horário de aula, isso não foi possível.

Concluimos que as habilidades em LA e palavras e expressões novas aprendidas são apenas um dos muitos aprendizados promovidos pelo *On Campus and Off Campus Guide*. Compreendemos que desenvolver projetos de trabalho pode ser uma alternativa eficaz para os mais diferentes contextos de ensino, mesmo os mais desafiadores, uma vez que eles possibilitam trocas de saberes entre os alunos, estimulam o trabalho em equipe e, principalmente, contribuem para o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, Graziela. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012, pg. 71-90.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Universidades para o mundo - Desafios e oportunidades para a internacionalização. 2018. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia_universidades_para_o_mundo.pdf> Acesso em: 21 mai. 2018.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, n. 9, 2000, pg. 49-71. [Tradução por Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez de: CLARK, Herbert H. The use of language. In: Clark, Herbert H. Using language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pg. 3-25.]

FINARDI, Kyria R.; PORCINO, Maria C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, 2015, pg. 109-134.



GONZALEZ, Nancibel Webber; SCHLATTER, Margarete. Aprendizagem de Português como Língua Adicional em um projeto colaborativo online. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 15, n. 2, 2016, pg. 115-142.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por**

projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Projeto**: Revista de Educação, Porto Alegre, n. 4, 2001, pg. 2-7

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. **Revista Bem Legal**, v. 4, n. 1, 2014, pg. 65-72. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-Hernández>. Acesso em: 23 mai. 2018.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009, pg. 125-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro, **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

WELP, Anamaria de Souza K.; VIAL, Ana Paula S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Revista Entrelinhas** – Vol. 10, n. 2, 2016, pg. 230-254.



ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Fabiana Soares da Silva²

Resumo: O presente relato tem como objetivo apresentar o trabalho realizado pelo projeto de extensão Mala da leitura: porque ler é também viajar..., o qual foi desenvolvido, ao longo de 2016, no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Santana do Livramento, tendo como finalidade propiciar momentos de leitura, de prazer e de aprendizagem a crianças em processo de alfabetização. Por estar inserido em uma região de fronteira (Brasil/Uruguai), pretendia-se também criar um ambiente no qual tanto o público-alvo (crianças entre cinco e sete anos) quanto as bolsistas (oito discentes do IFSUL) pudessem ampliar o contato com a língua do país vizinho. Esse projeto teve duração de um ano e contemplou alunos de duas escolas públicas de ambos os países, especialmente crianças em condições de vulnerabilidade social. Para tanto, a metodologia esteve voltada ao universo infantil, o que possibilitou ao público envolvido vivenciar uma segunda língua de forma mais prazerosa. Quanto à organização do projeto, esse foi dividido em quatro momentos, a saber: Primeiramente, eram realizados encontros quinzenais com as bolsistas a fim de que essas compartilhassem suas experiências e anseios; A seguir, eram selecionadas as histórias que seriam contadas em cada uma das escolas; Logo após, as bolsistas confeccionavam os materiais que seriam utilizados durante a contação das histórias, tais como fantasias, marionetes e fantoches, por exemplo; E, por fim, cada grupo realizava visitas às escolas parceiras. No que diz respeito aos resultados obtidos, pode-se dizer que houve uma melhora considerável na aprendizagem das crianças envolvidas no projeto, principalmente, daquelas que tinham muita dificuldade de escrita, e de leitura e de interpretação.

Palavras-chave: Contação de histórias; Infância; Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Grande parte dos alunos que ingressa no ensino médio traz consigo muitas dificuldades de escrita e de interpretação, o que impacta o seu desempenho em todas as disciplinas, visto que os mesmos não conseguem abstrair com eficiência aquilo que lhes é solicitado nos enunciados de diferentes de tarefas. Essas dificuldades tendem a aumentar à medida que o discente avança em seus estudos, tornando-se, assim, um entrave para a sua aprendizagem. Quando se fala em dificuldades de interpretação não se está falando apenas em língua portuguesa, muito pelo contrário, essa habilidade se estende a todos os campos do conhecimento e se torna um problema seríssimo quando não sanado no ambiente escolar.

Uma das principais causas dessa dificuldade envolve a falta de leitura, ou seja, a grande maioria desses discentes não possui o hábito de ler. Logo, quando mais cedo o aluno for incentivado à leitura, mais fácil será para torná-la um hábito.

1 Trabalho executado com recursos do Edital PROEX 02/2016, da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (doravante IFSUL).

2 Doutoranda em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), professora do IFSUL, campus Santana do Livramento/RS. E-mail: fabianasilva@ifsul.edu.br.



Quando se trata da leitura na educação infantil, parte-se do pressuposto de que “o aluno só saberá a importância da leitura se criar o hábito e sentir o prazer em ler, porque a Literatura é a representação de uma cultura, sendo de fundamental importância no desenvolvimento intelectual da criança” (TRAMONTIN CÂMARA, 2009, p.10). De acordo com a autora, a Literatura tem um importante papel no desenvolvimento das crianças, antes mesmo do período de alfabetização, uma vez que a “relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal” (ORLANDI, 2006, p. 38), mas também por meio de diferentes formas de linguagem e a sua relação com o mundo.

Segundo Alves (2004, p. 48) “as crianças são curiosas naturalmente e têm o desejo de aprender. O seu interesse natural desaparece quando, nas escolas, a sua curiosidade é sufocada pelos programas impostos pela burocracia governamental.” Nesse sentido, Tramontin Câmara (2009, p. 10) sustenta que “ensinar a ler e escrever por meio de histórias infantis faria com que essa tarefa ficasse muito mais prazerosa e simples, e, ao mesmo tempo, estaríamos formando, além de crianças alfabetizadas, leitores assíduos, bons escritores e profissionais criativos” (apud). Em outras palavras, depois de imerso nesse contexto, o aprendiz pode ampliar a sua criatividade, a sua imaginação, o seu vocabulário e a sua capacidade de abstração e de atenção para realizar atividades mais complexas.

Diversos estudos comprovam a estreita relação que há entre a leitura e a escrita. É indiscutível o quanto a primeira pode contribuir para o desenvolvimento da segunda. Ler e escrever são duas atividades da alfabetização que devem ser desenvolvidas paralelamente. No entanto, costuma-se dar muito mais ênfase à escrita do que à leitura. Uma das possíveis justificativas para tal supremacia diz respeito ao fato de que avaliar um aluno pelos seus acertos e “erros” de escrita é muito mais fácil do que avaliar a sua capacidade leitora. Levando em consideração tais processos, Cagliari (1994, p. 26) defende que:

No processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado.

O referido autor acredita que o fundamental é sempre partir da leitura, ensinando as relações entre letras e sons, mostrando como essas relações são diferentes em um sistema ortográfico. Por conseguinte, quem possui o hábito de ler tende a se expressar melhor e com mais facilidade, tanto de forma oral, quanto de forma escrita. De acordo com Cagliari (1997), “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura”. Para esse pesquisador é muito mais importante saber ler do que saber escrever, uma vez que quem escreve, escreve para ser lido. Logo, o objetivo da escrita é sempre a leitura. E é nesse sentido que as escolas devem atuar, criando espaços para a leitura de modo a motivar esses discentes e a intermediar o acesso ao conhecimento, pois muitos desses não costumam ser incentivados em casa e, para piorar, ainda hoje, muitas de suas famílias não têm condições financeiras de adquirir livros e materiais do gênero.

Um aspecto que merece destaque diz respeito à região onde se pretende realizar o presente projeto: em um ambiente de fronteira. Com base nas aulas ministradas e em conversas com diversos docentes,



percebeu-se que, no Campus Santana do Livramento, há uma enorme resistência dos alunos brasileiros em aprender a língua espanhola. Por outro lado, os alunos uruguaios costumam ter bastante dificuldade para se expressar em português. Tendo em vista as peculiaridades da referida região, pretendem-se criar espaços nos quais duas turmas de crianças (uma brasileira e outra uruguaia), entre cinco e sete anos, possam ter contato com ambas as línguas por meio da contação de estórias de livros infantis.

Por que trabalhar com crianças? Alguns neurocientistas como Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959 apud HYLSTENSTAM e ABRAHAMSSON, 2003, p. 539) sustentam que, no que tange à aprendizagem de uma segunda língua, as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos, visto que o cérebro das mesmas possui uma capacidade especializada para a aprendizagem de língua. Essa capacidade, por sua vez, é evidenciada até os nove anos. Essa idade limite está relacionada à plasticidade cerebral, o que permite a aprendizagem direta, a partir do input recebido.

Levando em consideração as questões apresentadas, pode-se dizer que este projeto justificou-se mediante o fato de que o contato com a leitura e com textos de diferentes gêneros deve ser estimulado desde os primeiros anos de vida das crianças, pois quanto maior o contato e mais cedo a criança for apresentada à leitura, mais chances ela terá de desenvolver a destreza escrita com mais facilidade, em comparação a crianças que não tiveram tal incentivo. Quanto ao trabalho envolvendo dois idiomas, acredita-se que aprender uma segunda língua durante a infância contribui e muito para o crescimento pessoal e intelectual das crianças, uma vez que o estudo de idiomas estimula as funções cognitivas, o que, conseqüentemente, pode facilitar o aprendizado de outras disciplinas. Isto significa dizer que, quanto mais cedo a criança for exposta a uma segunda língua, mais chances ela terá de ter uma pronúncia com muito menos marcação da língua materna e mais cedo poderá desenvolver a sua compreensão oral, o que estimulará os caminhos do córtex auditivo.

Segundo Heloisa Tambosi (2015), diretora pedagógica da Language in Life, uma vez motivada, a criança aprende uma segunda língua de forma mais natural e livre de pressões (se comparado a um adulto). Para tanto, a metodologia deve estar voltada para o seu universo, o que lhe possibilitará vivenciar uma segunda língua de uma forma muito prazerosa, o que poderá facilitar a sua aprendizagem e é exatamente esse o foco do projeto *“Mala da leitura: porque ler é também viajar...”*.

METODOLOGIA

Conforme mencionado, o projeto teve como foco o ensino de línguas estrangeiras (português para as crianças uruguaias e espanhol para as brasileiras) por meio da contação de estórias infantis. Para tanto, o mesmo foi dividido em diferentes momentos. Primeiramente, eram realizados encontros com as bolsistas a fim de esclarecer os objetivos do projeto e de oferecer-lhes um embasamento teórico para que tivessem maior clareza sobre o que iriam fazer e sobre os estudos que já existiam na área em que atuariam. A seguir, eram selecionadas as estórias que seriam contadas em cada uma das escolas. Logo após, as bolsistas confeccionavam os materiais que seriam utilizados durante a contação das estórias, tais como fantasias, fantoches, etc. Tinha-se como ponto de partida o desenvolvimento de atividades lúdicas que envolvessem interpretação em língua estrangeira, raciocínio, expressão oral e criatividade.



Posteriormente, os materiais eram levados às escolas parceiras e eram apresentados ao público alvo. Os encontros ocorriam duas vezes por mês, com um intervalo de uma semana entre um encontro e outro. Quando não havia atividades na escola, as bolsistas se reuniam para compartilhar experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em resumo, pode-se dizer que o projeto beneficiou tanto as bolsistas quanto as crianças, pois à medida que as discentes preparavam as atividades que seriam desenvolvidas com as escolas parceiras, as mesmas acabavam, por consequência, tendo mais contato com a língua estrangeira e também se esforçavam mais em sala de aula, com o intuito de melhorar o seu desempenho nas modalidades oral e escrita. As crianças, por sua vez, além de serem expostas à leitura em língua estrangeira, essas também eram incentivadas a desenvolver a criatividade e a manifestarem as suas ideias, interpretações e desejos. A seguinte Figura ilustra alguns dos encontros realizados e algumas das atividades desenvolvidas:

Figura 1 – Encontros e visitas às escolas



Fonte: SILVA (coordenadora do projeto)

Foi muito gratificante ter idealizado tudo o que havia sido planejado, especialmente pelo fato de que as crianças carentes estavam tendo a possibilidade de ter contato com a língua estrangeira do país vizinho por meio da leitura. A cada encontro era possível ver o quanto eles se envolviam e se entregavam às atividades propostas. No que tange às bolsistas, essas também cresceram e muito, tanto no aprendizado na língua estrangeira como em aspectos acadêmico-pessoais.



Cabe ainda destacar que além dos diversos eventos os quais o grupo teve a honra de participar, o projeto em questão foi premiado no evento Congrega Urcamp 2016, na modalidade “Projetos de Extensão – área de Linguística, Letras e Linguagens”, obtendo o 1º e o 3º lugar. Além disso, o projeto em questão foi finalista do 4º Prêmio RBS de Educação, realizado em 2016, o que foi uma experiência única para todos os envolvidos. Sem dúvida, esse momento foi bastante marcante não só pelo reconhecimento do trabalho realizado, mas também pela possibilidade que se teve de representar as cidades de Santana do Livramento e Rivera, bem como as escolas beneficiadas e o IFSUL. Na Figura abaixo, podem ser visualizados alguns desses momentos:

Figura 2 – Participação em eventos



Fonte: SILVA (coordenadora do projeto)

Já no ano de 2017, as alunas bolsistas e voluntárias participaram do 3º Encif (Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSUL), o qual ocorreu no IFSUL, campus Bagé. Nesse evento, o projeto foi premiado com o 1º e o 2º lugar na categoria pôster, na área de Letras, Linguística e Artes. A seguir, as bolsistas participaram da 6ª Mostra de Extensão e Cultura, cujo evento ocorreu no IFSUL, campus Sapucaia do Sul. Simultaneamente, foram submetidos trabalhos ao 35º SEURS (Seminário de Extensão Universitária da Região Sul), o qual ocorreu em Foz do Iguaçu e ao 9º SIEPE (Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão), evento organizado anualmente pela Unipampa (Universidade Federal do Pampa). Em resumo, todas as possibilidades de apresentação dos trabalhos permitiram às participantes divulgarem ainda mais o projeto. Na Figura 3 há uma compilação desses eventos e de alguns dos encontros realizados ao longo de 2017:



Figura 3 – Momentos variados de 2017



Fonte: SILVA (coordenadora do projeto)

É importante salientar que, com base nas experiências obtidas entre os anos de 2015 e 2016, foi possível observar que, embora o trabalho realizado nas escolas brasileira e uruguaia tivesse superado as expectativas no que diz respeito à capacidade de abstração e de compreensão em língua estrangeira demonstrada pelo público-alvo, ainda assim, chegou-se a conclusão de que aqueles sujeitos costumavam ter contato com a leitura ao menos no ambiente escolar, enquanto que outros públicos, como pessoas com câncer, meninas abandonadas e idosos, por exemplo, dificilmente mantêm a leitura como hábito e contato frequente com a língua oficial do país vizinho, o que motivou o grupo a rever os objetivos do projeto.

Assim sendo, em 2017, o projeto ganhou uma nova “roupagem”. Desse modo, criou-se o projeto de extensão *“A arte de contar e de encantar por meio da leitura”*, cujos objetivos eram proporcionar momentos de leitura, de prazer e de aprendizagem a sujeitos que se encontrassem em situações de vulnerabilidade social e/ou em processo de reabilitação, bem como incentivá-los à leitura em língua estrangeira por meio de atividades lúdicas e cênicas, visando melhorar a autoestima do público-alvo e possibilitar às alunas bolsistas espaços de reflexão, de autoaprendizagem e de autocrítica, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a sensibilidade para trabalhar com públicos variados.

Espera-se, por consequência, que a aprendizagem de uma segunda língua pudesse contribuir para o crescimento pessoal e intelectual dos sujeitos, especialmente no caso dos idosos, visto que o estudo de idiomas estimula as funções cognitivas, o que, conseqüentemente, pode facilitar o aprendizado de uma



maneira geral. Para tanto, o contato com a leitura e com textos de diferentes gêneros era estimulado sempre que possível, pois quanto maior for o contato de um determinado sujeito com a leitura, mais chances ele terá de aprimorar as destrezas escrita e oral, o que poderá melhorar a sua capacidade comunicativa.

Enfim, pode-se dizer o projeto *Mala da leitura*, de um modo geral, superou e muito todas as expectativas, beneficiando a todos os envolvidos, o que, sem dúvida, é o mais importante. Ademais, permitiu a criação de um novo projeto com diferentes enfoques e novos objetivos, o que tem resultado em novos desafios e novas aprendizagens, tanto para o público-alvo quanto para as integrantes desse projeto.

ALINHAVOS FINAIS...

As atividades realizadas ao longo de 2016 mostraram o quanto é importante que se desenvolva mais projetos que contemplem pessoas carentes da comunidade local. Em resumo, foi muito gratificante ter realizado praticamente tudo o que havia sido planejado. Ver crianças carentes tendo a possibilidade de ter contato com a língua estrangeira do país vizinho por meio da leitura é algo bastante compensador. A cada encontro era possível ver o quanto eles se envolviam e se entregavam às atividades propostas, seus olhinhos brilhavam e eles ficavam ansiosos para saber que estória seria contada em cada visita. No que tange às bolsistas, essas também cresceram e muito, tanto no aprendizado na língua estrangeira como em aspectos acadêmico-pessoais. É visível o quanto elas cresceram enquanto pessoas, uma vez que as mesmas se mostram mais sensíveis e mais compreensivas em relação às dificuldades de seus colegas e, a partir dessa experiência, elas entenderam que cada um tem seu tempo de aprendizagem e que é necessário utilizar diferentes estratégias de ensino de acordo com as peculiaridades de cada público.

No entanto, cabe ressaltar que nem tudo é um “mar de rosas”, já que alguns problemas dificultaram a execução do projeto e, em alguns casos, até inviabilizaram a realização de algumas atividades. Dentre esses percalços podem ser destacados a falta de espaço para a realização dos encontros semanais e a carência de alguns itens, tais como livros infantis escritos em espanhol e alguns materiais que seriam utilizados para a confecção de fantoches e fantasias, o que foi suprido com a venda de rifas e doações. Além disso, houve momentos em que as escolas haviam mudado o seu cronograma e, quando as bolsistas chegavam às instituições para realizar as atividades planejadas, não havia ninguém presente. Contudo, mesmo com essas questões negativas, pode-se dizer que, de um modo geral, o projeto superou as expectativas traçadas.

Criar espaços para a leitura de modo lúdico e motivar crianças carentes a lerem estórias infantis pode parecer algo simples do ponto de vista prático, todavia, para determinados públicos, essa pode ser a única experiência que essas pessoas possam vir a ter. Conforme defendido ao longo deste trabalho, aprender uma segunda língua traz muitos benefícios, em especial à criança, pois além de melhorar a fala e a articulação, aumenta a sua percepção auditiva, estimula o seu cérebro e ajuda na estruturação do pensamento, facilitando a comunicação e o aprendizado de outros idiomas. E é nesse sentido que as escolas devem atuar: criando espaços para a leitura e para o uso da língua estrangeira, de modo a motivar



esses discentes e a intermediar o acesso ao conhecimento, uma vez que, muitos desses aprendizes, não costumam ter esse tipo de incentivo em casa.

De modo geral, pode-se dizer que a leitura é uma habilidade bastante benéfica para todas as faixas etárias, uma vez que cria espaços para o uso da imaginação e da capacidade de abstração, amplia o vocabulário e, ainda, contribui para formação de leitores críticos e de cidadãos mais conscientes.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10a ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FERREIRA, I. K. S; SANTOS, L. F. **A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais** do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Letrônica, v.3, n.1, julho 2010.

HYLTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Niclas. Maturational constraints in SLA. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H (org.). **The handbook of second language acquisition**. Massachusetts: Blackwell, 2003. p. 539-588.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Decifração da escrita**: um pré-requisito ou uma primeira leitura? *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: Mercado Aberto, 1994. p. 24 – 27.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2006. REZENDE, V. M. **Literatura Infanto-Juvenil**. São Paulo: Saraiva 1992.

TAMBOSI, H. **10 benefícios para crianças que aprendem uma 2ª língua na infância**. Disponível em < <http://languageinlife.com.br/noticias/10-beneficios-para-criancas-que-aprendem-uma-2a-lingua-na-infancia/>> Acesso em 20/11/2015.

TRAMONTIN CÂMARA, M. **A importância da leitura na alfabetização**. Trabalho de conclusão de curso. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), 2009.

TRABALHOS COMPLETOS

ESTUDOS E PRÁTICAS DE LITERATURA





BELL HOOKS E A DIALÉTICA DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE

Ernani Silverio Hermes
Denise Almeida Silva

Resumo: Este trabalho busca entender como a memória se põe como um meio construtor de identidade a partir das noções de lugar e de pertencimento. Para tanto, tomamos como objeto de estudo a produção literária e ensaística da escritora afro-americana bell hooks¹, destacando seu livro de memórias, *Bone Black: memories of girlhood* (1996), e alguns de seus ensaios reunidos na coletânea *Belonging: a culture of place* (2009). A partir do *corpus* eleito, iremos analisar como o resgate das memórias da infância, sobretudo as atreladas ao seu lugar de origem, Kentucky, se organizam no processo de construção da sua identidade. A fim de dar embasamento teórico ao estudo proposto, recorreremos aos Estudos Culturais para definirmos o conceito de identidade, com apoio nos postulados de Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu da Silva. Sobre memória, buscamos as teorias de Maurice Halbwachs, principalmente no que se refere às relações entre memória e lugar; também, nos valemos da ideia de dialética da memória e da identidade, proposta por Jöel Candau. Após a leitura dos textos de hooks, à luz das teorias elencadas, observamos que o resgate da memória é o que torna possível o desenvolvimento de um senso de pertencimento em relação ao seu lugar de origem efetivando, dessa forma, o processo de construção de identidade.

Palavras-chave: Memória. Identidade. Literatura Afro-Americana.

INTRODUÇÃO

Este artigo é proposto a partir do desejo de articular os conceitos de memória e identidade à escrita de bell hooks. Então, colocamos em diálogo essas concepções a partir dos Estudos Culturais e, em seguida, observamos a forma como esses perpassam pela teoria crítica e pela práxis ficcional da autora.

Dessa forma, a fim de traçarmos propostas comparatistas entre o fazer literário e a teoria crítica de hooks, elegemos como *corpus* de análise seu livro de memórias, *Bone Black: memories of girlhood* (1996), e ensaios reunidos na coletânea *Belonging: a culture of place* (2009).

Em relação ao quadro conceitual, recorreremos aos postulados de Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu da Silva para definirmos identidade; as considerações sobre memória serão buscadas em Maurice Halbwachs; e, por fim, os imbricamentos entre memória e identidade serão pensados a partir das ideias de Jöel Candau.

Com base nas articulações teóricas citadas, pretendemos construir um quadro conceitual a fim de analisar os textos e, então, entender como a identidade é constituída a partir das memórias, sobretudo as da infância e as relacionadas ao lugar. E, ainda, como que esses elementos contribuem para o desenvolvimento de um senso de pertencimento.

1 Grafar o nome em letras minúsculas é uma opção política da autora, como forma de subverter a língua, e chamar atenção para suas ligações com o poder patriarcal e processos excludentes, como o sexismo e o racismo.



A MEMÓRIA TECENDO A IDENTIDADE

No cenário do século XX, Maurice Halbwachs dá impulso às discussões sobre memória ao propor os conceitos de “memória individual” e de “memória coletiva”. Todavia, o autor entende que a memória coletiva se sobressai à individual, uma vez que “a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. (HALBWACHS, 2003, p. 69).

Esse teórico aponta que ao evocarmos uma lembrança, recorreremos aos testemunhos de outras pessoas; ou seja,

recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós. O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso. (HALBWACHS, 2003, p. 29).

Ainda, o autor complementa dizendo que

é como se estivéssemos diante de muitos testemunhos. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências. (HALBWACHS, 2003, p. 29).

A fim de formular essas ideias Halbwachs se vale da tese do homem como um ser social, uma vez que ele entende que a memória coletiva é construída, também, no âmbito dos eventos presenciados por um único sujeito. Isto, porque há o entendimento, por parte do autor, de que não estamos sós no mundo; assim, não é necessária a presença material, física, de outros sujeitos. O que, da mesma forma, se aplica ao processo de rememoração, já que “para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível”. (HALBWACHS, 2003, p. 31).

No entanto, Halbwachs salienta que é necessário haver uma concordância nos testemunhos trazidos ao processo de rememoração. Sobre isso, o autor se manifesta dizendo que

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outra para que as lembranças que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Assim, a memória é posta não como uma “colcha de retalhos”, que se constitui de forma desordenada e sem critérios. A memória está, sim, em um contínuo processo de reconstrução, já que sofre a influência de agentes externos ao sujeito, o que pela ótica halbwachsiana se efetiva pelos testemunhos evocados ao processo de rememoração, que são concordantes com as imagens mnemônicas já existentes.

Da mesma forma, como a memória, a identidade se põe mutável e em contínuo processo de (re) construção. Isso é sustentado, de maneira mais aguda, pelos Estudos Culturais, que eclodem na Inglaterra, nos anos 1950, ao estudar as produções culturais da classe operária. Ao estudar esses objetos, esta linha teórica se dedica, dentre outras coisas, à análise das formações identitárias que perpassam por essas produções.



Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva afirma que

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96-97).

A mutabilidade da identidade está ligada, nesse sentido, às representações simbólicas que cercam o sujeito. A cultura, esse capital simbólico que traz consigo ideologias e cosmovisões, corrobora com essas representações; assim, a cultura estabelece papel decisivo em face da formação da identidade. Nesse ponto, Kathryn Woodward considera que

a representação inclui as práticas de significação e os sistemas por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

Ainda, a identidade não se encerra em si mesma, uma vez que, segundo Woodward (2000, p. 09), pelo fato de “a identidade ser relacional”, ela “depende, para existir, de algo fora dela”. Esse elemento exterior à identidade pode abarcar as diferentes manifestações culturais, outras identidades e, também, a própria memória.

Portanto, sendo, tanto a memória, quanto a identidade, dois elementos que se tocam e que se pautam pela temporalidade, isso irá desencadear na noção de dialética da memória e da identidade, postulada pelo antropólogo francês Jöel Candau, que defende que,

a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apóiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. (CANDAU, 2016, p. 16).

BELL HOOKS: MEMÓRIA E IDENTIDADE, LUGAR E PERTENCIMENTO

A partir das considerações sobre memória e identidade passamos a analisar como se dão os desdobramentos desses conceitos na teoria crítica e na práxis ficcional da autora. Assim, o primeiro ponto que destacamos é o resgate das memórias da infância, registrados no livro *Bone Black: memories of girlhood* (1996). No prólogo da edição, a autora adverte que o livro que o leitor está a começar a ler é “uma memória não convencional, ela junta as experiências, sonhos e fantasias que mais preocuparam



enquanto menina”.² E, do mesmo modo, define o seu discurso autobiográfico como uma união de “verdade e mito – como um testemunho poético”³.

As lembranças ali narradas nos abrem uma perspectiva para perceber o meio em que hooks, em sua infância, estava situada. A menina nasce e cresce no Kentucky, lugar dos Estados Unidos de perfil interiorano, campônio; bell é cercada por um forte núcleo familiar, característico da cultura negra, sendo ela advertida pela mãe desde cedo “que é bom termos amigos, mas eles não são família. Família é mais importante do que amigos. Estamos habituados a família”.⁴

Não podemos, de maneira alguma, deixar de situar a produção memorialística da autora do contexto racista dos Estados Unidos. O país, erguido sobre a égide da escravatura, sente, ainda hoje, as marcas da violência e da opressão do povo negro. Isso que se manifesta na escrita de hooks; ainda que na infância se sentisse ‘protegida’ da opressão branca. Essa “proteção” se deve pela própria configuração geográfica do Kentucky. Estado cercado por montanhas faz com que a cultura branca hegemônica chegue ali com menos força e faça com que os *kentukians* não sejam afetados pela cultura opressora e segregacionista de forma tão incisiva.

Sobre essas montanhas, hooks se manifesta no ensaio “Kentucky is my fate”, dizendo que

Elas representam o lugar das promessas e possibilidades e o lugar dos meus terrores, os monstros que me seguiam e assombravam meus sonhos. [...] A natureza foi o lugar onde eu pude escapar do mundo dos homens e das construções de raça e identidade. Vivendo isolados nos montes nós tivemos muito pouco contato com o mundo e a cultura do branco dominador.⁵

Aqui, a autora salienta, ao se referir aos monstros que a assombravam, que embora o Kentucky a protegesse, em partes, dessa cultura opressora, ali também havia manifestações racistas e discriminatórias; apenas, de forma menos violenta. E que Kentucky, de forma alguma, era um lugar alheado ao racismo e à opressão.

No mesmo ensaio, hooks traz à memória de que é a geografia do Kentucky que a faz ter “a experiência de conexão entre o mundo intocado e o desejo humano da liberdade”⁶. A liberdade, no contexto da escrita de hooks, é entendida como a possibilidade de viver sem a opressão que persegue o povo negro nos Estados Unidos; e, livre, poder construir um senso de pertencimento ao lugar que a acolhe.

O que marca, nas memórias da autora, uma noção de estranhamento à cultura racista é o culto ao passado escravagista da região. Que é fortemente sentido no ambiente escolar, onde eram obrigados

2 “an unconventional memoir, it draws together the experiences, dreams, and fantasies that most preoccupied me as a girl”. (hooks, 1996, p. xiv).

3 “truth and myth – as poetic witness”. (hooks, 1996, p. xiv).

4 “Mama tells us that it is fine to love our friends but they are not Family. Family is more important than friends. We are used to family. We have grown up in family. We are not used to having friends that live nearby”. (hooks, 1996, p. 37).

5 “They represent the place of promise and possibility and the location of all my terrors, the monsters that follow me and haunt my dreams. [...] Nature was the place where one could escape the world of man made constructions of race and identity. Living isolated in the hills we had very little contact with the world of the white dominator culture”.(hooks, 2009, p. 06-07).

6 “I experienced a connection between an unspoiled world and the human desire of freedom.” (hooks, 2009, p. 08).



a “recitar o Pledge of Allegiance diante da bandeira [dos confederados]”⁷. E é esse culto ao passado escravagista que sustenta a ideologia opressiva que por ali perpassa.

As reminiscências ligadas à infância, dessa primeira experiência no Kentucky, são marcadas pelo desejo de pertencimento. Nas suas memórias, a autora escreve: “eu quero pertencer – estar sempre do lado de fora é o que machuca”⁸. Esse “estar do lado de fora” é o que marca a sensação de não pertencimento, de estar deslocada; ela está naquele lugar, mas não se sente pertencente a ele. Assim, hooks complementa: “meu propósito é encontrar um lugar para pertencer”⁹. E esse sentimento é provocado justamente pelo culto à história da escravidão, que suprime a memória de seus antepassados escravos.

E, essa busca por pertencimento é, inevitavelmente, uma busca por identidade, uma vez que “a memória e a identidade se concentram em lugares” e esses, por sua vez, “se constituem como referências perenes percebidas como um desafio ao tempo”. (CANDAU, 2016, p. 156). O que é exposto pelo antropólogo francês é que ao alocarem-se imagens mnemônicas no espaço, desafia-se a temporalidade da identidade e da memória; já que ali será mais difícil a sua diluição.

Após esse momento primeiro no seu lugar de origem, hooks sai pelos Estados Unidos em busca de um lugar para pertencer. Uma das experiências mais marcantes é a sua experiência na Califórnia, descrita pela autora nos seguintes termos:

Cavando no solo da Califórnia, minhas mãos tocaram a Terra. Isso era tão diferente da sujeira mais vermelha e marrom de Kentucky que eu senti admiração. A maravilha permeava meus sentidos enquanto eu ponderava o fato de que viajar milhares de quilômetros de distância de minha terra natal havia realmente mudado o próprio chão sob meus pés. Então eu não pude entender como a terra poderia ser minha testemunha nesta terra estranha se não pudesse ser um espelho no qual eu pudesse ver refletido o mundo dos meus antepassados, a paisagem dos meus sonhos.¹⁰

Nesse novo lugar hooks não tem contato com a memória da sua ancestralidade, dos antigos escravos. Ali não havia as montanhas do Kentucky para protegê-la contra o racismo e contra a opressão. Assim, hooks não reconhece a si mesma; há um sentimento de ‘desenraizamento’, que a impedem de pertencer àquele lugar.

As experiências de busca por pertencimento – e identidade – não são bem sucedidas; o que a faz voltar ao Kentucky. Então, ao voltar para o seu lugar de origem, hooks volta a sentir o acolhimento que sentira na infância. E, por conseguinte, volta ao local de suas lembranças. Nesse sentido, a memória foi o que a manteve, durante suas experiências pelos Estados Unidos, ligada a esse lugar. Uma vez que o

7 “recite the Pledge of Allegiance to the Flag”. (hooks, 1996, p. 05).

8 “I want to belong – that it hurts to be always on the outside”. (hooks, 1996, p. 183).

9 “my work is to find out where I belong”. (hooks, 1996, p. 183).

10 “Digging in the California ground my hands touched Earth. That was so different from the most red and brown dirt of Kentucky I felt awe. Wonder permeated my senses as I pondered the fact that traveling thousands of miles away from my native place had actually changed the very ground under my feet. Then I could not understand how the earth could be my witness in this strange land if it could not be a mirror into which I could see reflected the world of my ancestors, the landscape of my dreams”. (hooks, 2009, p. 12).



espaço é, na concepção de Halbwachs, um *locus* da memória, pois “não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material”. (2003, p. 170).

Assim, se dá o retorno de hooks ao seu lugar de origem:

Eu retornaria para o Kentucky e sentiria novamente o senso de pertencimento que eu nunca senti em nenhum outro lugar, experimentando inquebráveis laços com a terra, com o povo, com a nossa fala vernácula.¹¹

No Kentucky hooks reconhece a si mesma pelas memórias da infância ali alocadas e pela memória dos seus ancestrais; bem como, pelos elementos culturais que, no âmbito dos sistemas simbólicos de representação, impelem ao reconhecimento de si, elementos que vão desde a própria linguagem até a cosmogonia que sustenta a formação da comunidade em que a escritora está inserida.

Assim, a busca por pertencimento é, também, a busca pela identidade e pelo resgate e conservação da memória. E é na escrita que a autora se reconhece e aloca suas lembranças, sobretudo as da infância, que a ligam ao Kentucky e constroem o senso de pertença tão procurado por bell hooks. Dessa forma, hooks escreve em suas memórias que

À noite, quando tudo e todos estão em silêncio, eu deito na escuridão do meu quarto sem janelas, o lugar onde eles me exilaram da comunidade dos seus corações, e procuro, imóvel, se eu posso encontrar o meu próprio caminho de casa. Eu conto histórias para mim mesma, escrevo poemas registro meus sonhos. Em meu diário, escrevo – eu pertencço a esse mundo de palavras. Este é o meu lar.¹²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da articulação teórica exposta na primeira parte do texto, podemos observar que a identidade e a memória se tecem, mutuamente, como sustenta o conceito de dialética da memória e da identidade, proposto pelo antropólogo francês Jöel Candau. O que, aliado às considerações sobre memória coletiva e memória e lugar de Maurice Halbwachs, formaram o quadro conceitual utilizado para entender como esses dois pontos se entrecruzam na escrita literária e na teoria crítica de bell hooks.

Por essa perspectiva, entende-se que a construção da identidade se pauta pela busca por pertencimento o que, necessariamente, implica na noção de lugar. Ou seja, a busca de um lugar para pertencer é, inegavelmente, a busca por identidade. Essa incursão de hooks é iniciada ainda na sua experiência primeira no Kentucky, onde se sente acolhida pelo lugar, em virtude da formação geográfica que a protege da cultura branca, do opressor. Entretanto, nesse lugar a escritora não se reconhece porque ali é enaltecido um passado de violência, a história escravagista. Em seu percurso pelos Estados Unidos, sobretudo na Califórnia, ela não se sente pertencente, justamente porque ali ela não reconhece a sua

11 “I would return to Kentucky and feel again a sense of belonging that I never felt elsewhere, experiencing unbroken ties to the land, to homefolk, to our vernacular speech”. (hooks, 2009, p. 24).

12 “At night when everyone is silent and everything is still, I lie in the darkness of my windowless room, the place where they exile me from the community of their heart, and search the unmoving blackness to see if I can find my way home. I tell myself stories, write poems, record my dreams. In my journal I write - I belong in this place of words. This is my home. This dark, bone black inner cave where I am making a world of myself.” (hooks, 1996, p. 183).



própria memória, nem a de seus ancestrais. E, é apenas ao retornar ao seu lugar de origem e resgatar as lembranças da infância, lá alocadas, que hooks irá se reconhecer e se sentir pertencente àquele lugar.

Dessa forma, a dialética da memória e da identidade toma forma na escrita de bell hooks, uma vez que é no ato de escrita que a autora recupera as suas memórias da infância e é o refletir, em sua teoria crítica, sobre identidade que resgata a sua experiência de busca por pertencimento. Assim, ao buscar um lugar para pertencer, hooks está, também, procurando por identidade.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

hooks, bell. **Bone Black: memories of girlhood**. New York: Holt, 1996.

_____. Kentucky is my fate. In: **Belonging: a culture of place**. New York: Routledge, 2009. p. 06 – 24.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.



A INTERSUBJETIVIDADE NA SALA DE AULA: PRÁTICAS DE ABORDAGEM ENUNCIATIVA NA ESCOLA

João Ricardo Fagundes dos Santos¹

1. INTRODUÇÃO

Atividades nas aulas de língua materna, quando pensadas como um exercício da cidadania, buscam promover situações em que o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa. Tanto na perspectiva da leitura quanto da escrita, o trabalho com o texto em sala de aula precisa evidenciar que a linguagem funciona para as pessoas interagirem. Sendo assim, toda atividade que não envolva uma produção discursiva, onde um sujeito que tem algo a dizer interage com outro que está ali para ouvi-lo, é um processo de escrita distante da própria concepção de língua, demonstrada nos estudos da área.

Na comunicação cotidiana, o texto tem grande valor interacional, onde quem o produz dirige-se ao outro num processo de enunciação. Mas em muitas situações, as práticas de escrita em sala de aula aparentam ser uma produção “artificial”, pois privilegiam a forma e não o conteúdo, o autor não se assume como alguém que “diz algo”, não há troca, nem a presença de um leitor efetivo. Essa produção, distante da abordagem enunciativa, mostra-se uma atividade que não motiva os estudantes, pois não evidencia a língua em uso social. Em uma abordagem enunciativa, as produções textuais feitas em sala de aula devem considerar o processo de interlocução, pois alunos e professor instituem-se em interlocutores e precisam se comportar como tal. O reconhecimento do outro nas atividades de escrita é fundamental para que o texto torne-se um espaço onde o *eu* assume-se como sujeito que diz algo ao *tu*, que por sua vez também se assume como sujeito desse processo de interlocução.

A reversibilidade da relação entre eu/tu instaura a produção textual como uma prática social. Isso mostra que a leitura e produção textual de diferentes gêneros são fundamentais, pois levar em conta o outro é entender a língua como interpretante da sociedade e do convívio social. Assim, o processo de escrita efetivo está integralmente relacionado à cultura e aos gêneros que circulam a sociedade.

Com essas premissas, esse trabalho busca discutir a constituição dos sujeitos *eu* e *tu* no trabalho de elaboração textual da educação básica, com alguns relatos de práticas docentes. A partir dos princípios da teoria enunciativa de Émile Benveniste, centrado, mais especificamente, nos aspectos relacionados à intersubjetividade, apresentamos atividades de produção textual que enfatizam a conversão da língua em discurso, onde locutor se apresenta como sujeito (*eu*), que se direciona a outro sujeito (*tu*) em uma relação intersubjetiva. É essa relação de intersubjetividade que torna possível a comunicação linguística, pois é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.

1 Aluno do Mestrado em Letras, na linha de Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF) e professor na educação básica na cidade de Passo Fundo. E-mail: joao.ricardo1995@hotmail.com.



Assim, esse trabalho se torna relevante porque mostra a escrita como uma prática social que desenvolve a competência discursiva, a autoria nas produções, contempla diferentes suportes, explora os gêneros que circulam socialmente. Os relatos de experiências pedagógicas apresentados aqui são de aulas realizadas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, em que os alunos produziram textos para um “leitor ficcional” (personagens fictícios da literatura fantástica), baseadas em diferentes obras literárias, estabelecendo uma condição de diálogo com os personagens. As atividades ressaltam a importância da relação intersubjetiva na interação entre professor, alunos e texto, visando ao êxito no processo de ensino-aprendizagem, a qualificação da leitura e escrita na escola e o exercício da cidadania em sala de aula.

2. ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE: A CONDIÇÃO DE INTERSUBJETIVIDADE

Benveniste ressalta em seu texto *Da subjetividade da linguagem*, que “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (2005, p. 286). Dessa forma, para o autor, a subjetividade é a capacidade do locutor de se propor como sujeito. Para explicar como o locutor se propõe como sujeito, cabe ressaltar mais algumas considerações de Benveniste sobre linguagem. Linguagem, para Benveniste em suas obras, é o elo entre homem e homem, homem e mundo. Esse elo é realizado em uma língua particular e torna inseparável sua relação com a sociedade, já que “(...) somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade.” (BENVENISTE, 1989, p. 63).

Assim, não se pode conceber homem fora da linguagem e linguagem independente do homem, já que antes de servir somente para comunicar, a linguagem serve para viver e sem ela não haveria nem possibilidade de sociedade. As relações entre um homem e outro homem, outros sistemas simbólicos e o mundo só são possíveis por meio da língua atualizada em discurso (BENVENISTE, 1989, p. 222). Nossa vivência na linguagem está no fato de cada um apropriar-se da língua, tornando-a sua por meio do dizer.

Então, é no discurso que a subjetividade se manifesta. Locutor torna-se sujeito *eu* que diz algo e imediatamente instaura um *tu* diante de si, ao qual o *eu* se dirige em uma comunicação intersubjetiva (relação eu-tu). Chegamos aqui no foco teórico desse estudo, nas palavras de Benveniste (2005, p. 286),

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa *eu*. (grifo do autor).

A alternância entre *eu* e *tu* é o que marca a intersubjetividade na enunciação. Enunciar é obrigatoriamente instaurar um eu que enuncia e um tu ao qual o eu se dirige. Os dois participantes são parceiros e protagonistas na situação de enunciação, um produz levando em conta o outro. É dessa forma que o sujeito eu só se constitui diante de um sujeito tu, só se pode produzir discurso no momento em que o que temos a dizer é direcionado a outro sujeito. Os dois participantes alternam as funções, um não existe sem o outro. O *eu* se coloca no discurso em direção ao *tu*, e o *tu* ao retornar se coloca também



como *eu*, instaurando no outro o *tu* a quem ele se dirige. Essa troca entre os sujeitos, considerada como intersubjetividade por Benveniste, é a condição que torna possível a comunicação linguística.

Desse modo, para entender o sujeito e suas representações na teoria enunciativa de Benveniste, é necessário considerar a categoria de pessoa. Nos textos do autor, mais claramente em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, de 1946, e *A natureza dos pronomes*, de 1956, ambos na obra *Problemas de Linguística Geral I*, temos a definição das pessoas do discurso. Com a análise dos pronomes pessoais, Benveniste confirma *eu/tu* como pessoas em oposição a *ele* – a não-pessoa. Trataremos um pouco mais sobre isso.

Ao explicar as pessoas do discurso, Benveniste define *eu* como “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*” (2005, p. 278). Dessa forma, o eu é aquele que se apropria da língua toda e fala, é a pessoa subjetiva. Já o *tu* é o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (2005, p. 279). Sendo assim, o tu é aquele a quem o eu se dirige para falar, é a pessoa não-subjetiva. Na enunciação, *eu* torna-se *tu*, e vice e versa, trocando seus papéis no diálogo. Esses pronomes instauram a (inter)subjetividade no discurso e, por sua vez, são únicos na enunciação. Possuem sentido e plenitude na realidade do discurso. Eles possuem uma correlação de subjetividade, diferentes um do outro e dependentes entre si. Já o “ele” é privado da marca de pessoa, possui uma oposição em relação a *eu/tu*, uma correlação de pessoalidade. Dessa forma, o “ele” passa a ser a não-pessoa, como lembra Benveniste, “tem por característica e por função constantes representar, sob a relação da própria forma, um invariante não pessoal, e nada mais do que isso.” (2005, p. 254).

No exercício da linguagem cada locutor se apropria da língua e define-se como *eu*, ao mesmo tempo encolhendo um parceiro como *tu*, sempre em busca de uma produção de sentido. No diálogo, cada um dos locutores propõe-se como sujeitos alternadamente e é essa alternância de papéis que Benveniste chama de intersubjetividade. A relação intersubjetiva é uma categoria constitutiva da linguagem humana, pois “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Um homem falando com outro homem, um *eu* falando com um *tu*. Essa é a propriedade constitutiva da linguagem que encontramos no mundo e que não devemos esquecer em sala e aula.

Na escola, onde muitos textos são escritos somente para serem “corrigidos” e “avaliados” pelo professor, notamos uma produção textual cada vez mais artificializada, longe das concepções de linguagem dos estudos enunciativos. As propostas de produção textual na escola, na abordagem enunciativa benvenistiana, apresentam o aluno como o *eu* que enuncia, instaurando um *tu* a quem ele irá se dirigir, sendo o texto construído de maneira colaborativa entre esses sujeitos. Essas atividades de produção mostram a conversão da língua em discurso, onde aluno tem a possibilidade de instaurar-se como sujeito e também instaurar outro sujeito, um interlocutor ao qual ele se dirige. Benveniste (1989, p. 83) ressalta que:

O ato individual pelo qual se realiza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias de enunciação. Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. [...] Mas imediatamente, desde que ele se declara



locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro.

Nessas duas ocorrências simultâneas, de apropriação da língua e implantação do outro diante de si, que as propostas aqui apresentadas se baseiam. A seguir, apresentamos o relato de experiências de produção textual em sala de aula que buscaram evidenciar essa relação de intersubjetividade *eu/tu* na escrita dos alunos.

3. PRODUÇÃO TEXTUAL E (INTER) SUBJETIVIDADE: PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A partir das considerações enunciativas de Benveniste, analisamos o trabalho de produção de texto em sala de aula, vendo a tarefa do professor como aquele que faz o aluno se enunciar ao escrever, instituindo-se como sujeito. Dessa forma, o aluno apropria-se da língua e representa-se no discurso, subjetivando-se, diferenciando-se dos outros sujeitos. Além disso, o aluno prevê um sujeito a quem ele se dirige, notando o trabalho colaborativo na produção textual. Relataremos agora três propostas de produção textual com uma abordagem enunciativa. Mas para que as propostas possibilitassem a evidência da intersubjetividade, foi necessária a criação de um contexto específico, que será descrito para melhor compreensão das atividades.

Baseado na Pedagogia de Projetos e na metodologia ativa de Gamificação (BUSSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014), quatro turmas de 5º anos do Ensino Fundamental, na Escola Notre Dame Menino Jesus, participaram do projeto intitulado “Portuguelândia: uma terra de desafios”. Nesse projeto, os alunos eram instigados a viajar para uma ilha imaginária misteriosa (lugar criado pelas influências de diferentes cenários ficcionais de obras literárias como Hogwarts, Terra Média, Terra do Nunca, País das Maravilhas, entre outros), onde precisavam cumprir desafios para passar de fase. Na ilha, chamada Portuguelândia, os alunos faziam atividades e eram recompensados com “moedas da inteligência”, as quais trocavam por inúmeros benefícios, tanto no próprio jogo (passar de fase, desbloquear desafios secretos), quanto no cotidiano real de sala de aula (ir ao banheiro, realizar atividades em duplas).

Todos esses desafios na ilha de Portuguelândia exigiam dos alunos a interação com “os moradores do local”, personagens da literatura fantástica que estavam espalhados pelas fases do jogo. Mas a interação se dava de que maneira? Por meio de textos. Os alunos precisavam escrever textos aos moradores, conforme as necessidades que o contexto exigia. Relataremos a seguir três dessas experiências, propostas de produção textual como desafio do jogo, em que o trabalho de escrita, de maneira criativa e instigadora, possibilitou aos alunos marcarem sua subjetividade no texto e também evidenciou a intersubjetividade, marcando a presença do sujeito a quem o aluno se dirigiu (os personagens do jogo).

Baseado na teoria enunciativa de Benveniste, percebemos que quando o aluno se apropria da língua e se coloca como sujeito *eu*, simultaneamente, o aluno também instaura um *tu*. A produção de um texto é realmente significativa quando o aluno percebe que há outro sujeito para quem ele se dirige e escreve. Benveniste ressaltava que “O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo.” (1989, p. 87). A relação



discursiva com o outro é um grande motivador para escrita, mesmo esse outro sendo imaginário. O *tu* que o aluno institui na produção não precisa existir no mundo real, na realidade do mundo. Ele precisa existir na realidade do discurso, precisa ser um interlocutor possível no contexto apresentado. As atividades propostas aqui apresentam ao aluno um *tu* imaginário, do mundo da fantasia e das terras mágicas da literatura, fator que também motivou a produção.

Nas propostas, os alunos interagem com personagens ficcionais. Essa interação nunca será possível presencialmente, face a face, na realidade do mundo. Mesmo a língua não tendo ligação natural com a realidade, ela cria a realidade. Assim, a língua possibilita a interação entre “seres reais”, os alunos, e “seres imaginários”, os personagens. E esses personagens ficcionais, quando instaurados como sujeitos, como *tu* na produção textual, tornam-se reais na realidade do discurso. Isso tornou a proposta de escrita ainda mais motivadora. Somente por meio da língua, convertida em discurso, os alunos podem “conversar” com personagens dos seus livros favoritos, dando vida a eles na realidade do discurso.

3.1 A FAZENDA DOS GNOMOS RABUGENTOS

A primeira proposta de produção aqui apresentada constitui a sexta fase do jogo e se chamava “A fazenda dos gnomos rabugentos”. Os alunos, para produzirem seu texto, recebiam a seguinte orientação: “Você precisa encontrar um lugar para passar a noite. Você enxerga de longe uma pequena fazenda e vai à direção dela para pedir abrigo. Mas quando chega lá, percebe que a fazenda está completamente destruída. Encontra o fazendeiro desesperado e ele conta: - Amigos, minha fazenda era maravilhosa até que foi invadida por gnomos! Eles moravam aqui perto, na floresta encantada, mas como reclamam demais, são muito rabugentos e nada os agrada, saíram de lá e resolveram morar aqui. E o pior, esses gnomos são tão rabugentos que nada daqui eles gostam. Então, eles estão quebrando tudo! Não sei mais o que fazer. Vocês precisam me ajudar a convencer esses maluquinhos a voltarem para a floresta.”.

Em um primeiro momento, os alunos precisavam pensar em maneiras de convencer os gnomos a sair da fazenda. Como a única forma de interação era via texto escrito, muitas hipóteses surgiram. Inicialmente, eles resolveram escrever uma carta aos gnomos, mas perceberam que precisavam de algo que atingisse todos os gnomos de uma só vez. Como aqui o *tu* era coletivo, muitos gnomos, os alunos decidiram convocar uma assembleia e produziram um discurso (aqui com significado de conferência, palestra). Assim, a tarefa seguiu com a seguinte proposta: “Jogadores, os gnomos foram convocados a uma grande reunião no celeiro, todos estão lá esperando para ouvir vocês. Escrevam um discurso ressaltando as qualidades da floresta, fazendo com que eles se convençam de voltar. Você pode até falar mal da fazenda, o fazendeiro não se importa, desde que os gnomos saiam. Depois, leia seu discurso aos gnomos.”. Os textos produzidos pelos alunos foram os mais variados possíveis, mas a marca de subjetividade de cada um estava muito presente. Cada aluno, da sua maneira, apropriou-se da língua toda e escreveu aos gnomos. Não houve a necessidade de “explicar o gênero discurso à assembleia”, pois eles tinham um destinatário a quem eles iriam escrever e um objetivo: convencer todos os gnomos a voltarem à fazenda. Assim, os alunos fixaram seu olhar nos gnomos, no seu parceiro de interlocução, no seu *tu* instaurado naquele discurso.



O resultado foram textos bem escritos, adequados à estrutura e às intenções do gênero. E mais, o texto produzido era destinado aos gnomos, colocando o professor como mediador e ajudante nesse processo. A atividade mostrou que o professor não é um “corretor ortográfico”, mas um possível ajudante na produção de texto e também um interlocutor, um *tu* que ouve e lê os textos dos alunos não para “corrigir e avaliar”, mas para ajudar e complementar a escrita daquele sujeito enunciador.

3.2 O OGRO CHATO DOS PORQUÊS

A segunda atividade, logo após a invasão dos gnomos, foi chamada de “O ogro chato dos porquês”. A descrição da atividade era “No dia seguinte, depois de salvar o fazendeiro, ele contou uma história de uma antiga ilha com um sério problema. Como você conseguiu salvá-lo, o fazendeiro pediu que você fosse até a ilha ajudar os moradores de lá também. O problema era que na ponte que levava até a ilha morava um ogro. Ele era muito chato e perguntava o tempo todo “por quê?”. TAREFA: Como você é mais esperto que ele, construa um diálogo que o confunda. Converse com o ogro e use os outros tipos de porquês que você conhece, deixando-o maluco.”.

Nessa atividade, a produção de texto ressaltava a alternância entre *eu* e *tu* no discurso. Os alunos precisavam criar um diálogo, mas eles eram ao mesmo tempo os dois sujeitos da interação (aluno jogador que conversa com o ogro e ogro que respondia e conversava com o aluno). Mesmo sendo o mesmo aluno a escrever, tanto como jogador quanto como ogro, ele precisava perceber que cada sujeito tinha sua subjetividade própria e os dois não podiam ser confundidos. Quando ele estava escrevendo como jogador, jogador era *eu* e ogro era *tu*. Na continuidade, ele precisava alternar e instaurar o ogro como *eu* e o jogador como *tu*. Assim, até finalizar o seu texto. A atividade proporcionou aos alunos a possibilidade de se colocarem como as duas pessoas do discurso, cada uma com sua subjetividade, mas dependente do outro para seguir o diálogo. Além disso, de maneira contextualizada e útil, eles já podiam reforçar questões do sistema linguístico, em uma atividade que primou pelo conteúdo do componente curricular que precisava ser cumprido (uso dos porquês) e também possibilitou um movimento enunciativo na produção textual.

3.3 A ILHA DOS ELFOS ESQUECIDOS

Nessa terceira atividade, os alunos foram motivados a interagirem uns com os outros. A descrição da atividade dizia “Vocês encontraram na ilha muitos elfos esquecidos, que sofrem com uma maldição. Uma bruxa lançou uma maldição fazendo com que os elfos esquecessem todas suas lembranças felizes. Eles só lembram que são donos de um objeto e que esse é muito especial para eles. Se eles relembrem o motivo desse objeto ser importante, sua memória retorna. TAREFA: Para quebrar a maldição, crie uma história sobre o dia que o objeto se tornou importante para o elfo, conte a ele e ajude-o a recuperar sua memória.”. A turma foi dividida em dois grupos. Um grupo seria de elfos e o outro de jogadores. Cada elfo precisava trazer um objeto antigo e os colegas jogadores precisavam dizer qual era a história desse objeto. Dessa vez, o texto produzido seria lido ao colega elfo e a “avaliação” do texto seria feita por ele.



Depois, os grupos trocavam de função, os elfos deveriam escrever a história do seu objeto e os jogadores iriam analisar o texto.

A atividade teve como objetivo levar os alunos a interagir entre si, escrever aos colegas e ainda ler o texto dos colegas. O professor novamente estava no papel de mediador e também leitor dos textos, mas caberia aos colegas a avaliação da produção. A avaliação aqui não se deu em nota, mas em comentários sobre o texto do colega, pontos positivos e pontos a melhorar. O aluno se coloca no papel de interlocutor do seu colega, de parceiro de produção, de *tu*. Na troca de textos, ao mesmo tempo em que o aluno era o *eu* que enunciava e falava ao elfo/colega, ele também iria se constituir como o *tu*, no momento de leitura e avaliação do texto do colega. Na avaliação, realizada de maneira oral, os alunos também tiveram a oportunidade de sentir a intersubjetividade do discurso, conversando com seu colega sobre o texto e sobre a história produzida. A atividade teve também o objetivo de mudar a rotina escolar, que somente o professor é o leitor dos textos produzidos pelos alunos, em que muitas vezes o aluno não se motiva mais a escrever para um mesmo *tu*. A interlocução entre os colegas é muito produtiva, tanto no processo de desenvolvimento da escrita, quanto nas habilidades e competências interacionais e socioafetivas entre os alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e teorias linguísticas devem estar cada vez mais presentes nas práticas pedagógicas. Muito se estuda nas universidades sobre língua e linguagem e essas contribuições precisam estar em sala de aula, agindo nas atividades realizadas pelos alunos. A teoria enunciativa de Benveniste é um exemplo claro disso. Uma teoria rica na concepção de discurso, conceitos como intersubjetividade e outros, que são esclarecedores, devem nortear o trabalho com língua em sala de aula, principalmente no campo da escrita e da leitura.

As atividades aqui relatadas, levando em conta a abordagem enunciativa, proporcionaram aos alunos uma prática de escrita em sala de aula mais motivadora. Primeiro, pelo contexto da fantasia ser inserido como possibilidade de interação. Segundo, por oportunizar a construção de textos “direcionados”, ou seja, em que o aluno se colocava como um *eu* que fala (o jogador) para um *tu* que o ouve (o personagem), tornando a produção mais significativa.

Os textos produzidos tinham um objetivo claro, um destinatário definido, uma estrutura adequada, sem a necessidade de muitas explicações sobre a forma e a estrutura sobre o gênero que ia ser produzido. As propostas colocavam os alunos em uma situação de verdadeira interação, de apropriação do aparelho formal da língua para enunciar e gerar sentido. Dessa forma, o que esse estudo mostra é que atividades de produção textual, na abordagem enunciativa benvenestiana, ajudam a desenvolver a competência discursiva dos estudantes, tornando a atividade de escrita menos “artificial”, capacitando os estudantes a se instituírem como sujeitos e poderem assim fazer parte da sociedade que é imersa em linguagem.



REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e

Maria Luiza Néri. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

BUSSARELLO, R.; ULBRICHT, V.; FADEL, L. A Gamificação e a Sistemática de Jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. et al (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.



O MISANTROPO DE MOLIÈRE: A LITERATURA COMO CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA HUMANA

Veridiana de Souza Guimarães¹

Eunice Terezinha Piazza Gai²

Resumo: Nesse estudo trabalhamos com *O Misanthropo*, de Molière, enfocando alguns dos aspectos do comportamento humano presentes na obra. Apresentamos algumas questões teóricas acerca da arte literária como representação e como conhecimento. Buscamos entender porque essa comédia retrata a experiência humana, bem como refletir sobre a semelhança entre a arte, o real e o mundo. Para isso, apresentamos, o pensamento de Antoine Compagnon e as ideias de Antonio Candido sobre a função humanizadora da literatura. Também abordamos aspectos teóricos sobre as narrativas associando-as à ideia de conhecimento. Ao final, analisamos o texto de Molière e a sua relação com a realidade dos sentimentos humanos. O misantropo aborda o excesso de integridade, a sinceridade, os ciúmes, a hipocrisia e a falta dela, a amizade como sinônimo de fidelidade, e a rivalidade entre os personagens.

Palavras-chave: *O Misanthropo*; Molière; Arte Literária; Comportamento humano; Experiência.

INTRODUÇÃO

A arte é um meio de comunicação entre as pessoas e o mundo em que vivem. Através da manifestação artística busca-se subsídios para compreender melhor a vida e a relação entre os seres em geral. O artístico proporciona a união entre a razão e a emoção. É assim que o artista promove uma visão crítica de um determinado assunto, desperta a reflexão sobre uma temática.

De todas as formas de arte, a literatura é a forma de linguagem que mais se aproxima da vida. Através dela o indivíduo pode se perceber e perceber o mundo. A arte literária trabalha com as emoções. É a expansão da sensibilidade. Tudo na literatura nos diz algo: a estrutura do texto, a composição de cada frase, o caráter dos personagens, a filosofia de vida de cada indivíduo envolvido na história. Com cada personagem literário aprendemos a aceitar ou contestar um ponto de vista, aprendemos também a sonhar, a viver, a sorrir, ou até mesmo chorar.

A arte literária concede ao leitor a oportunidade de se tornar amigo das palavras e ter mais intimidade como o mundo e suas diferentes perspectivas. Interpretar a arte é tentar entender melhor o mundo e a nós mesmos. Assim, a literatura, assim como as demais artes, é uma forma de conhecimento, uma forma de linguagem, uma forma de expressão. É importante saber explorar esse ambiente, passear nos campos do escrito, beber da fonte generosa da sabedoria proporcionada.

Escrita há mais de trezentos anos, em 1666, a obra *O misantropo* de Molière continua atual pois ilustra os problemas enfrentados hoje pelo viés da política, da vida em sociedade, enfim, traz à tona os conflitos do próprio ser humano. Com um conteúdo moral, a peça provoca a reflexão sobre a hipocrisia

1 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

2 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).



do que é conviver em sociedade e as condições necessárias para se ascender socialmente. O personagem-protagonista Alceste, representando o misantropo, questiona tudo isso, não quer viver em um mundo em que as pessoas não falam o que realmente pensam. É um homem assumidamente antissocial que não aceita o fingimento e as convenções da sociedade em que vive. O misantropo, como foi chamado, odeia a falsidade da maioria das relações sociais.

Objeto de análise do presente estudo, *O Misanthropo* nos faz refletir sobre a função da arte no que diz respeito à inspiração, reflexão e ao conhecimento. Antes de abordar alguns dos aspectos do comportamento humano presentes na obra, apresentaremos algumas considerações acerca da literatura como forma de conhecer diferentes mundos.

ARTE LITERÁRIA COMO CONHECIMENTO

O presente artigo inicia-se com uma pergunta. Por que a literatura pode ser vista como um chafariz? Assim como Sócrates, acreditamos que o questionamento faz avançar o processo e que por meio da dúvida nos colocamos a pensar. De fato, através dessa indagação começamos a imaginar um chafariz e procuramos encontrar a relação de semelhança com a arte literária. Posta a analogia percebemos que a literatura é uma fonte, não de água, mas uma matriz que jorra conhecimento e experiência de mundo. Não serve apenas para ornamentar, a arte, assim como o chafariz, é idealizada por meio de diversos propósitos. Ela é feita para apreciação do público e serve, principalmente, para saciar a sede de conhecimento. Compagnon (2012) acredita no poder da literatura e então apresenta três explicações sobre esse potencial. A primeira retoma as ideias de Aristóteles.

A primeira é a definição clássica que permite a Aristóteles, contra Platão, reabilitar a poesia em nome da boa vida. É graças à mimeses - traduzida hoje por representação ou por ficção, de preferência a imitação – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção...A literatura deleita e instrui. Indo adiante na Poética, a própria catharsis, purificação ou apuração das paixões pela representação, tem por resultado a melhora da vida ao mesmo tempo privada e pública. A literatura – não justicarei aqui o anacronismo que consiste em traduzir poiesis ou mimesis por literatura – detém um poder moral. (COMPAGNON, 2012, p. 30)

Enquanto Platão buscava a verdade das coisas e por isso não aprovava a ficção vinda da literatura, Aristóteles acreditava que o homem aprende por meio da representação propiciada pela ficção. Já que as histórias literárias ilustram casos particulares para a observação do comportamento humano. Segundo o filósofo, a literatura provoca o prazer e ainda fornece a instrução para que a sociedade se torne cada vez melhor. Após apresentar a primeira explicação sobre o poder da Literatura, Compagnon (2012) traz a segunda definição oriunda do Século das Luzes, a literatura como remédio.

Uma segunda definição do poder da literatura, surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo romantismo, faz dela não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo. (COMPAGNON, 2012, p. 34-33)



A literatura com o poder de cura, assim como o remédio, para que os indivíduos sejam capazes de se libertar e abrir os olhos para novas possibilidades de vivência. A segunda visão trazida por Compagnon (2012) mostra a arte literária como instrumento de justiça e experiência de autonomia. Através dessa fonte de conhecimento, o povo pode escapar da opressão e da alienação. Ao avançar no campo das definições Compagnon (2012) apresenta a terceira versão do poder da literatura. Conforme o pensador “esta corrige os defeitos da linguagem. A literatura fala a todo o mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética e literária”. (COMPAGNON, 2012, p. 37)

Enquanto Compagnon (2012) utiliza-se da expressão “o poder da literatura”, Candido (S/A) substitui a palavra poder pelo termo função. Para ele, entre as funções do literário estaria a capacidade de tornar o homem cada vez mais humano. Como o próprio título de seu artigo já sugere, *A literatura e a formação do homem*, a literatura tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem. Assim como Compagnon (2012), Candido (S/A) acredita na necessidade da literatura na vida do ser humano.

Além das funções mencionadas (isto é: satisfazer à necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade) teria a literatura uma função de conhecimento do mundo e do ser? Por outras palavras: o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza? Muitas correntes estéticas, inclusive as de inspiração marxista, entendem que a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos. (CANDIDO, S/A, p. 86)

Gai (2009) também acredita que a narrativa ficcional pode ser uma instância do conhecimento na medida que se aproxima da experiência e da realidade. A “verdade” presente nessa arte mobiliza os leitores em “sua vida, convicções e subjetividade”. (GAI 2009, p.137)

A nossa vida mesma só pode ser apreendida pelos outros em forma de narrativa, e a nossa educação ocorre a partir das múltiplas narrativas: dos pais, dos mestres, de nós mesmos. É esse, enfim, o amplo espectro em que o conhecimento pode ser associado à narratividade. (GAI 2009, p.143)

Diante do pensamento de Gai (2009), e do que foi dito por Compagnon (2012) e Candido (S/A), podemos constatar que a literatura não é uma escrita vazia. O conjunto de letras, palavras e frases auxiliam no processo de reflexão e, posteriormente, podem também contribuir para a transformação de uma sociedade. A obra literária não se limita a estrutura já que possui uma intenção, seja ela de despertar, emocionar, sensibilizar ou até mesmo revoltar. Ou possui algo além, uma intenção que ainda não foi citada. Para ilustrar o potencial da literatura em retratar a experiência humana nos apropriamos da obra *O misantropo* de Molière.

A LITERATURA E A EXPERIÊNCIA HUMANA

Um dos maiores talentos que o teatro já conheceu, Molière é o autor de *O misantropo*. Jean-Baptiste Poquelin, mais conhecido como Molière, não teve sua genialidade reconhecida de imediato. Aos vinte anos, o francês estreou com o Illustre Théâtre, mas não obteve sucesso. Logo após foi parar na cadeia



devido as dívidas. A partir deste acontecimento assume seu pseudônimo de Molière. Em viagem para a França obteve inúmeros aprendizados, como ator, autor e chefe de companhia. Ao voltar para Paris, em 1659, Molière tem seu trabalho fortemente reconhecido com *As preciosas ridículas*, peça que demonstra a capacidade do dramaturgo em criar personagens e situações divertidas, e ainda observar as fraquezas do mundo em que vivia. Como forma de criticar os costumes da sua época, o francês produziu inúmeras obras, entre elas: *A escola de maridos*, *A escola de mulheres*, *Tartufo*, *Don Juan*, *O médico à força*, *George Dandin*, *O avaro*, *O burguês fidalgo*, *As sabichonas*, *O doente imaginário* e *O misantropo*.

Uma das obras mais importantes de sua carreira, *O Misanthropo* revela o drama de um homem (Alceste) revoltado com a falsidade presente na sociedade em que vive. O fingimento dos indivíduos causa um enorme desconforto no personagem-protagonista. Sua posição de desconfiança e a frequente antipatia com as outras pessoas faz com que Alceste seja reconhecido como “O Misanthropo”.

O mundo idealizado por ele fica somente na imaginação. A prova disso é sua paixão por Célimène. A jovem viúva Célimène é o reflexo daquilo que Alceste critica na sociedade, sendo o paradoxo de seus próprios ideais. O Misanthropo tem sua visão de mundo confrontada com as convenções sociais de sua amada. Defensor da integridade e da verdade absoluta, o protagonista transmite a ideia de ciúmes quando se refere a sua paixão. Essa por sua vez representa o comportamento humano no que se refere à manipulação e ao amor próprio. A moça aparenta ser muito vaidosa e deslumbrada, logo tem um comportamento exatamente oposto ao dele.

Os sentimentos humanos também são reconhecidos através da atuação das demais personagens dessa história. Retomamos a narrativa no momento em que Orante, também apaixonado por Célimène, anuncia que vai recitar um soneto de sua autoria e, logo, pede para Alceste avaliar a qualidade dos versos. Nesse instante, o protagonista alerta que é muito sincero e que ele pode não gostar do que vai ouvir. Mas, Orante insiste. Após a recitação do poema, como reflexo de sua personalidade, Alceste demonstra que detestou o soneto. A sinceridade do misantropo desperta a fúria no autor dos versos. Devido às verdades ditas a Orante, Alceste enfrenta inúmeros problemas. Entre eles está o recebimento de um intimado do rei sobre a discussão.

Recuperamos a ideia de Aristóteles, citado por Compagnon (2012). Segundo o filósofo, o homem aprende muito por meio da ficção, através de casos particulares que ilustram essas narrativas. Ao sair da teoria e analisar a realidade, o excesso de sinceridade pode trazer inúmeros problemas, assim como aconteceu com Alceste. O protagonista não soube amenizar, ou disfarçar, seu modo de pensar e sofreu por isso. Já Orante representa aquele sujeito que não sabe lidar com a crítica. Mesmo sendo avisado sobre a sinceridade do Misanthropo, não aceitou a péssima avaliação de seu trabalho.

Enquanto Alceste é o excesso da integridade, o seu amigo Philinte sabe lidar muito bem com a hipocrisia. Compreensivo com os erros humanos, como falsidade, omissões, mentiras, Philinte recebe inúmeras críticas por parte de Alceste. Mesmo assim, em meio as diferenças, a amizade entre os dois representa o lado bom do ser humano. No decorrer da obra de Molière, Philinte admite amar Célimène, mas deixa claro o respeito à amizade com Alceste. A amizade também é ilustrada na relação entre



Arsinoé e Célimène. Dita como amiga verdadeira da jovem viúva, Arsinoé faz intrigas para acabar com o relacionamento entre Alceste e Célimène. Enquanto no primeiro exemplo, a amizade é dita como sinônimo de fidelidade e respeito, no último, a relação move-se pela inveja e pelo fingimento. Temos aqui mais uma prova de que a literatura retrata a experiência humana e pode ser vista como conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES

O literário é um chafariz de conhecimentos e experiências. Realmente, a literatura aguça a sensibilidade e através dela pode-se extrair muitas preciosidades da nossa existência. Terminado o processo de pesquisa, constatamos que através da interpretação da arte, em especial, a literária, podemos ter uma visão de mundo e de humanidade.

Na obra *O misantropo* de Molière, a arte literária também se faz como fonte de reflexão, principalmente, no que diz respeito às vivências do ser humano. O excesso de integridade e sinceridade são representados por Alceste, dito como o misantropo da obra de Molière. Além desse sentimento, o protagonista transmite a ideia de ciúmes quando se refere a sua amada Célimène. Essa por sua vez representa o comportamento humano no que se refere a manipulação e a vaidade. A realidade pelo viés da amizade também está expressa na obra *O Misanthropo*. A amizade para o bem, amigo Philinte, e para o mal, suposta amiga Arsinoé. O enredo engloba também a não aceitação da crítica, representado pelo personagem Orante.

De modo geral, a obra de Molière foca no comportamento social: A questão da convivência, as convenções comportamentais, a incoerência, a relação do cinismo como um sucesso racional. *O misantropo* reflete as relações convencionais e superficiais de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/.../3701>. Acesso em 04 de out. 2017

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012.

GAI, Eunice Piazza. **Narrativas e conhecimento**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 2 - p. 137-144 - jul./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1247>. Acesso em 05 out. 2017.

MOLIÈRE. **O misantropo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.



AVALIAÇÕES MULTIDISCIPLINARES A PARTIR DE OBRAS LITERÁRIAS

Vanessa C. França¹

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo mostrar como são realizadas as avaliações multidisciplinares em uma escola da rede privada de Passo Fundo, RS, exemplificando com um trabalho que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física, História, Geografia, Química e Filosofia. Tais avaliações têm como ponto de partida o Projeto de Leitura desenvolvido pela (*“Lendo e Escrevendo na Escola: atitudes necessárias e sustentáveis”*), o qual estimula a leitura de obras clássicas da literatura brasileira e estrangeira. Assim, tendo sempre como base a obra literária lida por todos os estudantes de um mesmo ano do Ensino Fundamental II, os trabalhos são desenvolvidos abrangendo o maior número de disciplinas possível. Nesse sentido, os professores que elaboram tais atividades, não fazem apenas uma “junção” de seus conteúdos em forma de trabalho. Para a elaboração desses instrumentos de avaliação, por exemplo, escolhe-se uma obra literária, sobre a qual elaboram-se pesquisas/atividades referentes aos conteúdos trabalhados ao longo do trimestre nas disciplinas envolvidas. Assim, os estudantes percebem que todas as disciplinas escolares podem conversar entre si e que todo conhecimento adquirido pode ter pontos em comum e complementarem-se. Essas atividades vêm ao encontro da necessidade cada vez maior de trabalhar as disciplinas de modo conjunto, procurando transpassar as barreiras de isolamento antigamente existentes.

Palavras-chave: Leitura. Práticas leitoras. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A importância da leitura é indiscutível para a vida de todas as pessoas. O que é necessário reforçar, no entanto, é a relevância da leitura literária, uma vez que o livro permanece sendo um diferencial na formação dos estudantes, promovendo novas formas de entender o mundo para então transformá-lo.

Por essas razões, o trabalho com leitura em sala de aula deve ser uma prática constante em um mundo cada vez mais tecnológico e conectado, no qual fica, muitas vezes, difícil despertar o interesse dos adolescentes por livros.

Assim, faz-se necessária uma movimentação no sentido de engajar os estudantes nas atividades propostas e despertar o interesse pela leitura literária, utilizando, para tanto, atividades interdisciplinares.

Essas atividades vêm ao encontro da necessidade cada vez maior de trabalhar as disciplinas de modo conjunto, procurando transpassar as barreiras de isolamento antigamente existentes, conforme ensinamentos de Ivani Fazenda (2008). Para a autora (FAZENDA, 2008, p.17):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

1 Mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, na linha pesquisa Formação do Leitor. e-mail: nessafranca@yahoo.com.br



Nesse sentido, o presente trabalho traz um relato de experiência mostrando como são realizadas as avaliações multidisciplinares em uma escola particular de Passo Fundo, RS, exemplificando com um trabalho que envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física, História, Geografia, Química e Filosofia. Tais avaliações, denominadas Avaliações Diversificadas, têm como ponto de partida o Projeto de Leitura desenvolvido pela Rede de Educação (*“Lendo e Escrevendo na Escola: atitudes necessárias e sustentáveis”*), o qual estimula a leitura de obras clássicas da literatura brasileira e estrangeira. Assim, tendo sempre como base a obra literária lida por todos os estudantes de um mesmo ano do ensino fundamental II, os trabalhos são desenvolvidos abrangendo o maior número de disciplinas possível.

Para tanto, a elaboração desses instrumentos de avaliação é feita pelos professores, que escolhem uma obra literária, sobre a qual elaboram pesquisas/atividades referentes aos conteúdos trabalhados em suas respectivas disciplinas ao longo do trimestre. Assim, os estudantes percebem que todo conhecimento adquirido pode ter pontos em comum, e que todas as disciplinas escolares podem conversar e complementarem-se.

1 A LEITURA LITERÁRIA COMO FORMA DE INTERDISCIPLINARIDADE

Tendo como base a leitura de obras literárias, é possível realizarmos um trabalho significativo, reunindo várias disciplinas e mostrando aos estudantes que uma narrativa pode ser fonte de múltiplos conhecimentos.

Nesse sentido, avaliações multidisciplinares na escola a partir da leitura de obras literárias podem vir a ser uma forma de incentivo ao engajamento discente (e docente) na leitura literária. Isso porque a importância da leitura é indiscutível para a vida de todas as pessoas. O que é necessário reforçar, no entanto, é a relevância da leitura literária, uma vez que o livro permanece sendo um diferencial na formação dos estudantes (e professores), promovendo novas formas de entender o mundo para então transformá-lo.

Por essas razões, o trabalho com leitura em sala de aula deve ser uma prática constante em um mundo cada vez mais tecnológico e conectado, no qual, muitas vezes, fica difícil despertar o interesse dos adolescentes por livros.

Assim, faz-se necessária uma movimentação no sentido de engajar estudantes (e professores) nas atividades propostas e despertar o interesse pela leitura literária, utilizando, para tanto, atividades multidisciplinares.

2 AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR A PARTIR DA OBRA *O HOBBIT*, DE J. R. R. TOLKIEN

O trabalho multidisciplinar realizado foi a partir da obra *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Passo Fundo, RS, a qual envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes, Educação Física, História, Geografia, Química e Filosofia, no ano de 2016.



Essa obra foi escolhida por ter uma excelente repercussão entre os estudantes, os quais estavam muito envolvidos com a respectiva obra cinematográfica (foram produzidos três filmes sobre o livro). O livro conta a história de Bilbo Bolseiro, um hobbit de vida confortável e tranquila no Condado, que recebe a visita de treze anões e do Mago Gandalf, os quais o arrastam para uma jornada através das montanhas e das terras ermas enfrentando elfos, orcs, trolls, wargs, para o resgate de um tesouro muito bem guardado por Smaug, o Dragão. Bilbo se vê em diversas confusões e encontra algo que mudaria não só sua vida como de toda Terra Média.

Estudantes e professores realizaram a leitura prévia da obra, a qual foi solicitada na lista de materiais escolares. Em uma das reuniões pedagógicas antes do início do ano letivo, os professores procuraram estabelecer os conteúdos que estavam direta ou indiretamente relacionados à obra literária em estudo.

As discussões iniciais sobre a narrativa foram realizadas pela professora de Língua Portuguesa. A seguir, todos os professores foram encaminhando as atividades relacionadas a cada uma de suas disciplinas.

A disciplina de Língua Portuguesa/Literatura priorizou os aspectos da narrativa, enredo, foco narrativo, diferentes linguagens (orcs, elfos, anões...), características de personagens, entre outros. Já as disciplinas de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), levaram os estudantes a pesquisar sobre os diferentes idiomas criados pelo Professor e Linguista John Ronald Reuel Tolkien para cada uma das sociedades imaginadas por ele (hobbits, anões, elfos, orcs, magos, trolls, goblins...). A partir disso, foi possível pesquisar as adaptações desses idiomas, para o Inglês e o Espanhol, observando que um pouco da essência sempre se perde com traduções. No livro, aparecem canções traduzidas, nas quais se pode perceber, nitidamente, a falta de rimas, uma vez que nem todos os termos de uma língua podem ser traduzidos para outra e permanecendo com os sentidos originais.

A Terra Média é um lugar imaginário. No entanto, é possível verificar as nuances de semelhanças com os mapas da Europa e da Ásia. Há vários mapas disponíveis sobre a Terra Média na internet e o próprio livro traz alguns. Então, poderia ser solicitado, que os estudantes fizessem a relação desses mapas criados por Tolkien com os atuais mapas políticos do mundo. Os estudiosos das obras de Tolkien dizem, claramente, que há relações entre as sociedades criadas pelo autor e as sociedades da época em que ele escrevia a obra. Os Hobbits, por exemplo, são uma clara referência aos ingleses, considerados por Tolkien um povo hospitaleiro e alegre. Já os personagens maus são referência aos alemães e a seus aliados na Primeira Guerra Mundial. Rhûn é a palavra élfica para “leste” (Ásia, china, Japão e todas as coisas que as pessoas no ocidente consideram muito distantes); e ao sul de Harad está a África, os países quentes; já o Condado é a Inglaterra, enquanto os Balcãs seriam Mordor. A Terra Média, na mais seria, do que uma visão distorcida da Terra. Essas foram as tarefas da disciplina de Geografia.

Outras coincidências com a realidade foram percebidas nos estudos da disciplina de História. Como o autor vivenciou as duas grandes guerras mundiais (inclusive participou como militar da Segunda Guerra), foi possível observar as claras relações entre tudo o que ele presenciou nos campos de batalha e os reflexos disso em sua obra. O livro O Hobbit foi publicado em 1937 e nele há todo um panorama



histórico que pôde ser pesquisado/estudado. Há na obra, por exemplo, o personagem Smaug, um terrível dragão que habita Erebor, que representa o autoritarismo presente em sistemas de governos ditatoriais. Hoje, mesmo vivendo em um regime democrático, podemos considerar a compra de votos (ou o antigo voto de cabresto) como uma prática autoritária ainda existente. Tais observações foram feitas pelos estudantes que analisaram a fundo todo esse panorama histórico.

As técnicas de fogo utilizadas pelo mago Gandalf incluem muitos conhecimentos da disciplina de Química. Assim, foi possível fazer relações com os fogos de artifício que aparecem no início da obra *O Senhor dos Anéis: A sociedade do anel*, sobre a qual os estudantes também tinham conhecimento. Também foram encontradas na história muitas formas de utilização de metais (ouro, principalmente) com os quais os anões forjam todo o seu material bélico. Dessa forma, a professora conseguiu abordar os pontos fusão dos metais, o que era um dos conteúdos de sua disciplina.

Outro aspecto da obra que chama a atenção são as descrições dos lugares, como as tocas dos hobbits, por exemplo, que são extremamente organizadas e bem decoradas. Os elfos são o povo mais belo, que têm conhecimento de músicas, poesias e de outras formas de arte. Foi possível fazer referência com os filmes, e os estudantes observaram como aconteceu a transposição fílmica das características da obra para a tela do cinema. Além disso, pôde-se falar sobre as mudanças necessárias para que a obra seja adaptada ao cinema, tarefa cumprida pela professora disciplina de Artes.

Apesar de ser cristão fervoroso, J. R. R. Tolkien não fala em sua obra, em nenhum momento, sobre Deus ou algum “ser superior” que poderia lembrar o Criador. No entanto, ele faz uso de elementos alegóricos para referir-se ao bem e ao mal, como o uso das cores branco e preto, e a batalha entre essas duas forças acontece do início ao fim de toda a obra. Então, a professora da disciplina de Ensino Religioso incumbiu-se da tarefa de discutir tais aspectos.

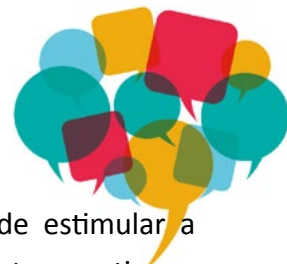
A disciplina de matemática produziu um jogo de tabuleiro com os personagens da obra. As adversidades vivenciadas por eles foram transpostas para o percurso do tabuleiro, e o jogo contou com manual de regras, dados multifacetados produzidos pelos estudantes e as devidas pontuações para todas as tarefas exigidas durante as partidas.

Por fim, ética e estética ficaram a cargo da disciplina de Filosofia. A ética dos personagens, a filosofia da arte a partir das imagens do próprio autor foram assuntos debatidos ao longo do trimestre de trabalho com esse livro.

Depois de debaterem, pesquisarem, investigarem a fundo esses diferentes aspectos levantados a partir da leitura do livro *O Hobbit*, os estudantes produziram um portfólio, que foi entregue aos professores para ser avaliado e constar como uma das avaliações do trimestre.

CONCLUSÃO

Essa foi uma atividade que necessitou de um engajamento grande entre professores. Realizar uma atividade multidisciplinar, reunindo o maior número de disciplinas, mostrando aos estudantes que uma obra literária pode ser fonte de múltiplos conhecimentos, e que todas as disciplinas escolares podem



conversar entre si e complementarem-se não foi tarefa fácil. Contudo, os objetivos de estimular a leitura de obras clássicas da literatura brasileira e estrangeira pelo corpo discente e docente e motivar a elaboração de avaliações multidisciplinares, tendo sempre como base a obra literária, desenvolvidas de forma a abranger o maior número de disciplinas possível foi engrandecedor para ambos: professores e estudantes.

Desenvolver o gosto pela leitura nos alunos não é tarefa fácil, mas é recompensadora quando se transpõem todas as barreiras e chega-se ao objetivo.

Referências

FAZENDA, Ivani. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir.** São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula.** São Paulo: Loyola, 2007.



COMO CATIVAR LEITORES: O PEQUENO PRÍNCIPE

Adrielle Sieben¹

Ilete Beatriz Gewehr Sehn

Luciana Lucian Pedó

Róger Sullivan Faleiro²

Este trabalho tem como objetivo descrever um projeto de leitura de cunho interdisciplinar que ocorreu no Projeto Vida (PV) Moinhos de Lajeado.

No início do ano de 2018, a equipe do projeto de turno oposto reuniu sua equipe composta por professores, agentes socioeducativos e estagiários, com o objetivo de eleger um tema norteador para ser base durante o ano de diversas atividades interdisciplinares. Escolha que, principalmente, abordasse valores que possibilitasse abordagens didáticas, instrutivas e lúdicas. Sendo assim, depois de algumas ideias levantadas pelo grupo, foi escolhida, como tema do ano de 2018, a obra do escritor Antonie de Saint-Exupery, “O pequeno Príncipe”.

O título escolhido entre os profissionais de educação, pertencentes a equipe, envolve temas que podem ser abordados para desenvolver valores, além de possibilitar o desenvolvimento de práticas ligadas às diversas áreas do saber e, conseqüentemente, cativar leitores. Para divulgar o tema aos alunos e os instigar, todas as portas de sala de aula, assim como murais foram ornamentados com frases e imagens pertencentes à obra escolhida.

Com o início das atividades, partindo do pressuposto que a leitura da obra de Saint-Exupery possui muitas metáforas, que podem tornar a leitura difícil para leitores iniciantes, o que, combinadas ao fator de que muitos alunos matriculados no PV se encontram na idade entre 6 a 12 anos, o grupo docente decidiu inserir o tema com a leitura integral do livro. Vale ressaltar que os alunos são distribuídos em suas turmas a partir de sua faixa etária, denominadas: Bem pequenos; Pequenos; Médios e Grandes.

Esta estratégia foi realizada através da oficina de “Hora do Conto”, ministrada pelo estagiário Róger Sullivan Faleiro, em períodos de, em média, 50 minutos. Nesses momentos, era realizada a leitura oral pelo estagiário, sendo fragmentada em capítulos, conforme a necessidade de cada turma em discutir, compreender e interpretar fatos que envolvem a narrativa.

Além da leitura, durante a “Hora do Conto” os alunos produziam desenhos relativos aos capítulos lidos, além de realizarem algumas atividades artesanais, por exemplo, a produção de pequenas rosas alusivas ao personagem Rosa Vermelha que nasceu e vivia em uma redoma no planeta do pequeno príncipe, durante sua viagem a outros planetas. A produção foi realizada a partir dos seguintes materiais: palitos de churrasco, papel crepom colorido e cola branca.

Depois de finalizadas, as rosas foram distribuídas em vasos de flores como forma de ornamentar os espaços como também homenagear o personagem.

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte Paraná.

2 Licenciando em Letras pela Universidade do Vale do Taquari Univates.



A VISITA DO PEQUENO PRÍNCIPE AOS ALUNOS DA TURMA DOS MÉDIOS.

Com o avanço na leitura realizada na “Hora do Conto”, foi possível o desenvolvimento de outras abordagens referentes à obra. Na turma dos Médios, a agente socioeducativo Adriele Sieben confeccionou *o personagem principal em tecido, uma caixa e um diário*. O conjunto era sorteado pelo professor e o ganhador deveria levá-lo à sua casa por dois dias para realizar atividades com o pequeno príncipe, com o objetivo de cativá-lo, ou seja, criar laços e, conseqüentemente, agregar a família ao projeto. O momento também proporcionou momentos lúdicos, criativos e que instigasse, de certa forma, a imaginação dos alunos através da interação com o boneco.

Terminado o período de visita, o aluno tinha a responsabilidade de escolher um objeto que considerasse importante para si, para colocar dentro da caixa. Ao fim, o diário deveria ser preenchido pela família com um relato sobre a experiência de conviver com o personagem e de conhecer a obra.

A trajetória era concluída com uma roda de conversa realizada pelo professor e colegas a fim de socializar a escolha do objeto inserido na caixa, como também, os momentos vivenciados durante a estadia do boneco. Um dos alunos, por exemplo, trouxe um ursinho de pelúcia e durante a conversa, dentro de sala de aula, explicou que tinha sido presenteado com o objeto por uma amiga de outro estado em que vivia, embora não tivesse certeza que a veria novamente, o que correlacionou a história do objeto ao vínculo entre a Rosa e o Pequeno Príncipe que, embora distantes, possuem afeto um pelo outro.

Sobre os relatos realizados no diário, que tinham o objetivo de narrar as vivências. Alguns dos alunos descreveram como se relacionaram com o pequeno príncipe no seu dia-a-dia, um dos discentes contou que brincou, gravou vídeos e o apresentou para vizinhos e amigos, e, durante a noite, o protegeu do frio, cobrindo-lhe com seu cobertor. Outros, comentaram no documento que o boneco os ajudou e os acompanhou em diversas atividades, como: preenchimento de álbuns de figurinhas, visita de familiares e espaços históricos (Casa Centenária, de Lajeado), assim como passeios de bicicleta e skate.

A professora, também realizou uma oficina com seus alunos, confeccionou com eles os personagens da obra em massa de biscoito. Em uma base de isopor, foi feita uma maquete com os mundos visitados pelo personagem da obra e seus respectivos mundos e personagens visitado. Sendo assim, mostrou-se aos alunos a história contada em uma dimensão de maquete, aguçando a imaginação dos alunos em relação ao espaço dos planetas.

ABORDAGEM PEQUENO PRÍNCIPE TURMA MÉDIOS DA TARDE

A turma da tarde abordou a obra com a agente socioeducativa Vania Beatriz Dreyer a partir de situações que envolvesse valores, confeccionou-se, primeiramente, uma caixa no estilo, com três círculos em prata, que simulavam furos, como a presente na narrativa. Durante uma semana, os alunos colocaram nessa caixa os valores que conhecem e acham importante para a vida. Terminado o período de sugestões, durante algumas semanas foi retirado um valor, inserido pelos alunos, e discutido com a turma sobre sua importância. Em sequência, a turma confeccionou um diário dos valores: cada aluno confeccionou seu próprio caderno para a atividade onde foram feitos registros de todos os valores que eram refletidos em



sala de aula. Toda quinta-feira os alunos levavam o caderno para casa com uma atividade para realizar com os pais no final de semana, sobre o valor sorteado naquela semana. Desta forma, a família se envolvia no projeto e também obtinha conhecimento sobre o que o aluno estava refletindo durante as aulas.

O INCENTIVO À LEITURA E À ALFABETIZAÇÃO.

Através de outra perspectiva, na turma dos Pequenos, com a agente socioeducativo Ilete Beatriz Gewehr Sehn foram elaboradas atividades que desenvolvessem, primeiramente, a motricidade fina. Sendo assim, foi realizada a criação de pequenos personagens alusivos ao livro com papel dobradura, a partir da técnica de origami. Com as dobraduras prontas, os alunos deveriam transformá-las, de forma individual, em um livro que contasse a história do Pequeno Príncipe a partir dos materiais confeccionados por eles.

Depois da elaboração dos alunos, eles deveriam levar seus livros para casa com o objetivo de realizar três momentos, sendo eles: reunir a família; contar a história e, ao fim, incentivar a família a relatar, de forma escrita, como ocorreu a atividade e se a estratégia de leitura promoveu algum benefício.

Na volta do diário, foi realizada uma leitura oral dos relatos escritos pelos familiares e uma roda de conversa com os colegas. A partir do momento, pode-se constatar a compreensão e o engajamento dos alunos em contar a sua história e a demonstrar o orgulho dos pais em relação ao momento. Em um dos relatos, por exemplo, um familiar descreveu que sua filha contou a história de forma muito clara “com detalhes importantes” e afirmou que “o pessoal entendeu direitinho”. Além da felicidade dos pais em verem seus filhos compartilhando momentos de leitura, a família também ressaltou a alegria deles, afirmando que escutar a história do Pequeno Príncipe contada pelos seus próprios filhos foi um momento muito divertido. Outro colega de turma contou que até seu cachorro participou, porque achou importante.

Os pais salientaram que possibilitar aos seus filhos o contato com histórias que narram e demonstram o amor ao próximo e a amizade é, de fato, muito educativo e proporciona meios para uma convivência melhor entre as crianças. Vale ressaltar que muitos familiares conheciam a existência do livro, mas desconheciam seu conteúdo, um dos alunos afirmou, em sala de aula, que pediu ao pai para comprar o livro e o trouxe na mesma semana para ler com seus colegas de turma.

CATIVANDO NOVOS MUNDOS

A partir da boa repercussão das atividades supracitadas, o Projeto Vida Moinhos foi convidado pela Secretaria de Educação de Lajeado para realizar uma oficina, no dia 26, do mês de junho, para todos os Projetos Vida pertencentes à sede.

Sendo assim, foi organizada a formação “Cativando Leitores”. No primeiro momento, houve uma sucinta apresentação das práticas realizadas no projeto responsável pela formação e, em seguida, uma contação de história sobre o livro de Saint-Exupéry com o auxílio de um pequeno palco e personagens feitos de E.V.A e feltro. Depois disso, os professores foram divididos em grupos de cinco integrantes, preferencialmente de áreas do conhecimento diferentes para realizar a próxima atividade. Cada grupo,



inicialmente, recebeu uma frase contida na obra como: “O essencial é invisível aos olhos”, “É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas”, “Era uma pessoa igual a cem mil outras pessoas. Mas fiz dela um amigo, agora ela é única no mundo”, “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

No segundo momento, cada conjunto de professores ganhou um envelope contendo cinco estrelas douradas, um cartaz e canetas coloridas. O objetivo era que cada grupo desenvolvesse algumas estratégias que correlacionassem as diversas áreas do saber, sendo que cada abordagem diferente, sendo ela, teórica ou prática, os integrantes deveriam colar uma estrela dourada que fora recebida anteriormente. Depois de finalizar os cartazes, os grupos apresentaram seus trabalhos para todos os participantes da formação.

CONVITE A OUTROS MUNDOS: FEIRA DO LIVRO DE LAJEADO

A partir da formação supracitada, o estagiário Róger Sullivan Faleiro foi convidado para participar da abertura da Feira do Livro de Lajeado com a contação de história “O Pequeno Príncipe”. O momento foi realizado na Casa de Cultura de Lajeado, no dia 23 de agosto e durou, em média, três horas contemplando mais de cento e dez alunos de diferentes escolas da região. Nesse dia, durante a contação, foram realizadas perguntas pertinentes aos momentos da narrativa e alguns alunos que conheciam a obra puderam participar com suas respostas.

Ao fim, uma das professoras regentes, que estava na contação de história, afirmou que seus alunos conheciam obra já que, depois da formação realizada no mês de junho, a sua escola também aderiu em trabalhar com a obra do Pequeno Príncipe.

MOSTRA DE TRABALHOS

Será realizada no mês de novembro uma mostra de trabalhos pedagógicos sobre a temática do Pequeno Príncipe, cada turma irá expor para os pais e autoridades convidadas o que cada turma abordou da obra, durante o decorrer do ano. Na ocasião, será realizada a inauguração de uma sala Multiuso. O momento tem como objetivo aproximar as famílias ao ambiente escolar, demonstrando para os pais a construção pedagógica em relação a obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa trajetória realizada pela equipe docente do Projeto Vida Moinhos, concluiu-se que a ligação entre professor/aluno se torna essencial para o letramento literário, além disso, práticas de leitura se tornam mais relevantes quando conseguem aproximar a família e o âmbito escolar. Além disso, é importante abordar a leitura de diversas formas para cativar leitores desde primeiros anos de idade.

Através da leitura da obra O Pequeno Príncipe de Antonie de Saint-Exupéry, os alunos perceberam valores humanos existentes no nosso ser, e a formação do caráter, levando-os ao autoconhecimento e reflexões pertinentes a moral e a ética o que contribui para uma sociedade, tanto ampla como escolar, mais segura e respeitosa para todos.



METADES: NARRATIVAS DE MULHERES APENADAS

Bruna Scheeren
Raquel Vian Rodrigues
Silvane Fensterseifer Isse

O projeto de extensão Veredas da Linguagem, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, através do eixo Linguagem e Corporeidade, tem realizado ações de práticas corporais e artísticas no presídio Feminino de Lajeado, chamado pela comunidade carcerária de *Feminino*, desde agosto de 2017. O projeto de extensão, que iniciou em 2016, teve sua entrada no *Feminino* a partir de uma solicitação da coordenadora da 3ª Coordenadoria Regional de Educação, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Sul. O objetivo inicial do projeto era realizar ações e práticas que envolvessem o corpo e práticas corporais como a dança, os jogos esportivos, as atividades ginásticas e os jogos de expressão corporal, entre outros.

Porém, à medida que as intervenções foram acontecendo, percebemos a necessidade de ampliar essas atividades, levando novas experimentações para as detentas. Entendemos, então, que a arte seria um interessante dispositivo de intervenção naquele contexto, por seu caráter criativo e estético. Nesse sentido, as ações do Eixo Linguagem e Corporeidade, que conta com a participação de professores da universidade e de estudantes bolsistas, voluntários e diplomados, começaram a integrar, em suas práticas, além da dança, outras linguagens artísticas: as rodas de música, a fotografia, os jogos dramáticos, as rodas de leitura de poesia e pequenas produções escritas.

Seguindo essas ações, este resumo tem como objetivo relatar sobre uma das ações realizadas com as mulheres do *Feminino*, em que exploramos o poema *Metade* de Oswaldo Montenegro. A partir do poema, gerou-se uma roda de conversa e compartilhamento de experiências entre as mulheres apenadas e os voluntários do projeto. Todas as ações do presídio acontecem às sextas-feiras, às 9h e costumam terminar entre 10 e 10h30min. Em cada sexta-feira, dois voluntários se responsabilizam pela atividade e planejam e conduzem a intervenção naquele dia, sendo acompanhados por outros voluntários (que ajudam na condução da atividade). Na sexta-feira em que trabalhamos com o poema *Metade*, em função da chuva, as detentas estavam reunidas no refeitório do presídio.

Assim que todas estavam sentadas em um círculo feito com bancos do refeitório, as apenadas foram convidadas a participar da roda de leitura do poema *Metade* de Oswaldo Montenegro. A professora, responsável pelo eixo Linguagem e Corporeidade, realizou a leitura, acompanhada por um fundo musical feito no violão por uma das estudantes bolsistas:

Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio
Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio



Que a música que ouço ao longe
 Seja linda ainda que tristeza
 Que a mulher que amo seja pra sempre amada
 Mesmo que distante
 Pois metade de mim é partida
 Mas a outra metade é saudade

Que as palavras que falo
 Não sejam ouvidas como prece, nem repetidas com fervor
 Apenas respeitadas como a única coisa
 Que resta a um homem inundado de sentimentos
 Porque metade de mim é o que ouço
 Mas a outra metade é o que calo

Que essa minha vontade de ir embora
 Se transforme na calma e na paz que mereço
 Que essa tensão que me corrói por dentro
 Seja um dia recompensada
 Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso
 Que eu me lembro ter dado na infância
 Porque metade de mim é a lembrança do que fui
 Mas a outra metade, não sei

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
 Pra me fazer aquietar o espírito
 E que o teu silêncio me fale cada vez mais
 Porque metade de mim é abrigo
 Mas a outra metade é cansaço

Que a arte nos aponte uma resposta
 Mesmo que ela mesma não saiba
 E que ninguém a tente complicar
 Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
 Porque metade de mim é plateia
 A outra metade é canção
 E que a minha loucura seja perdoada
 Pois metade de mim é amor
 E a outra metade também
 (Oswaldo Montenegro)

Após a leitura, convidamos as mulheres para que falassem sobre suas metades: aquelas que iam se evidenciando ao longo dos nossos encontros e aquelas que não conhecíamos, que faziam parte de suas histórias de vida fora do presídio. Inicialmente, a proposta era que cada uma delas falasse sobre as suas metades de forma livre e espontânea, para que, depois, pudéssemos fazer uma dinâmica de encerramento do encontro com uma escrita simples, na qual cada mulher deixaria um registro sobre suas metades. Este roteiro completo da atividade acabou não acontecendo por falta de tempo. O diálogo suscitado pelo poema durou até o final do nosso tempo com elas naquele dia. O poema produziu efeitos e reações não somente nas detentas, mas também em todos que estavam lá com elas. Filhos, família, trabalho, vida no crime, futuro e sonhos foram os assuntos mais presentes.



A conversa iniciou com o relato de uma das detentas que se emocionou ao lembrar que uma parte do poema, “Metade de mim é amor” está tatuada em seu braço e que outra parte, “E a outra metade também” - a parte que completa a frase - está tatuada no braço da irmã dela, que ela já não vê há muito tempo. A partir de então, cada uma começou a falar sobre suas outras metades, além daquela que víamos, a metade apenada. A roda de conversa daquele dia foi movimentada pelas mulheres falando de algo que se mostrou extremamente importante para elas: as questões familiares. Foram depoimentos emocionantes e alguns chocantes, por seu forte peso emocional.

Um dos aspectos que nos chamou atenção, e que até então não tínhamos conhecimento, foi que muitas delas se conheciam antes de entrar no cárcere. Um dos depoimentos que gostaríamos de compartilhar é o de Lia¹, mãe de cinco filhos pequenos, que envolvida com o tráfico de drogas. Ela nos contou que a coisa mais importante para ela eram seus filhos e poder estar com eles era tudo que ela mais queria naquele momento. Quando ela traficava, tinha condições de “dar tudo” para os filhos, inclusive o tempo dela para se dedicar a eles. Mas, desde que entrou no *Feminino*, não conseguia falar com eles e nem vê-los. A mãe de Lia, que estava com as crianças, era aposentada e estava utilizando seu salário mínimo para manter suas cinco crianças. “Agora, além de não terem dinheiro direito, eles não têm mãe”, desabafou a detenta. Outra presidiária, Marília, nos contou que fazia quatro anos que não abraçava a filha de onze anos. Muito emocionada, disse que se envergonha do crime que cometeu: “[...] essa não era a vida que a minha mãe queria pra mim. Por causa disso, afirmo: o crime não vale a pena”, declarou Marília.

Helena, outra detenta que se pôs a falar naquele dia e que pouco se manifestava durante as oficinas, também nos contou a sua história. De classe média e estudante universitária antes de ir para o presídio, ela se envolveu com um chefe de tráfico e, com ele, teve dois filhos. “No começo, eu achava o máximo. Estava deslumbrada, pois eu não ia nem na esquina sozinha, eu tinha sempre um segurança na minha cola. Depois, ele (o marido) se mostrou ser um cara agressivo e vingativo. Eu apanhava todos os dias e não podia mais ver meus filhos”, nos contou Helena. Helena teve que fugir com os filhos mas acabou presa. “Eu recebo ameaças. Ele disse que vai matar meus filhos com um tiro na cabeça”, disse ela em prantos.

Durante esses momentos de compartilhar vidas, a professora que mediava o diálogo sugeria que ajudassem umas às outras com conselhos, palavras de incentivo, mensagens ou simplesmente com um olhar ou sorriso que expresse “eu entendo pelo que você passou”. Além disso, não somente as detentas falaram, mas também as voluntárias e bolsistas que já haviam vivenciado situações semelhantes às vivenciadas pelas detentas. Uma das voluntárias, mostrou-se bastante sensibilizada e compartilhou suas dificuldades e demonstrou apoio a uma das detentas que estava com depressão. Muitas apenadas não se sentiram à vontade para falar, mas todas se emocionaram, ouvindo o relato de suas amigas e colegas de cela.

Esse encontro foi importante para que elas pudessem se conhecer melhor e compreender que todas enfrentam dificuldades e que, de alguma forma, suas histórias se cruzam, possuem semelhanças e elas compartilham dos mesmos sentimentos, os quais são experimentados pela maioria dos seres humanos.

1 Todos os nomes usados no texto são fictícios, com o intuito de preservar as identidades das mulheres.



Encerramos o encontro com uma reflexão e palavras de conforto trocadas entre todas. Em seguida, todas se abraçaram e, em roda, cantaram a música “Dia Especial”, da banda *Cidadão Quem*:

Se alguém
Já lhe deu a mão
E não pediu mais nada em troca
Pense bem, pois é um dia especial
Eu sei não é sempre
Que a gente encontra alguém
Que faça bem
Que nos leva desse temporal
O amor é maior que tudo
Do que todos até a dor
Se vai
Quando olhar é natural
Sonhei que as pessoas eram boas
Em um mundo de amor
Acordei nesse mundo marginal
Mas te vejo e sinto
O brilho desse olhar
Que me acalma
Me traz força pra encarar (tudo)
O amor é maior que tudo
Do que todos, até a dor
Se vai quando o olhar é natural
Sonhei que as pessoas eram boas
Em um mundo de amor
E acordei nesse mundo marginal
Mas te vejo e sinto o brilho desse olhar
Que me acalma e me traz força pra encarar (tudo)

Com esses relatos, emocionantes e relevantes, tivemos a oportunidade de conhecer as mulheres de uma forma diferente e mais profunda. Cada apenas traçou uma vereda diferente na sua vida e o poema constituiu-se um dispositivo para que as histórias de vida ganhassem visibilidade naquele encontro. A partir disto, podemos perceber que a literatura é capaz de gerar reflexões sobre a vida extremamente importantes e necessárias dentro do cárcere, lugar que, na sua missão, deveria proporcionar para as detentas reflexões acerca da vida.

Como diversos autores de famosas obras trazem, como Rildo Cosson (2006) e Regina Zilberman (1991), a literatura amplia o pensamento, abre sua mente e te faz enxergar, dentro das palavras, muito mais do que somente letras e palavras que narram histórias ou acontecimentos, mas letras que formam palavras poderosas e de grande potencial transformador. Além disso, o poema, um gênero textual e literário de notável valor, traz diversos benefícios a quem o lê e a quem o transforma em prosa. Dentre tantos, o destaque que se traz é para a facilidade que existe em se expor sentimentalmente através e com ele e para a força que este gênero textual tem em atrair pessoas para o diálogo. Facilmente é possível se expressar verbalmente ao ouvir e se enxergar em algumas palavras simples do poema e poesia. Ao contar nossas histórias, também abrimos uma porta para que outras falas se juntem e carreguem juntas um



diálogo de empoderamento feminino e força em união. Sobre a leitura e a literatura, Michèle Petit coloca que

A leitura pode garantir essas forças de vida? O que esperar dela – sem vãs ilusões – em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas? Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. (PETIT, 2009, p. 65).

A experiência com o poema *Metade* reafirmou que levar textos de valor e poder transformacional é algo extremamente potente para as reflexões acerca da vida, da comunicação e das relações humanas no cárcere. É importante que a literatura, tantas vezes restrita ao âmbito escolar e educacional, esteja presente nos diferentes ambientes e contextos da vida humana. Concluimos o texto com uma questão: se somente um poema pode gerar tantas reflexões e narrativas tão relevantes, o que toda literatura seria capaz de produzir?

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.



“DAR DE LEER A LOS NIÑOS”: LITERATURA INFANTIL E PROMOÇÃO DE LEITURA

Gilmárcia da Silva Picoli¹

¿Qué más se puede pedir? ¿Qué otra cosa es la lectura sino la revelación de que existe ese “Tiempo Otro” y de que existe también, “en un país muy lejano”, un “Reino Otro” en donde somos los amos, como el “pequeño tirano” que tiene cautivo al padre en el fluir de una historia? La exploración de ese mundo paralelo donde las cosas nos hablan, con un lenguaje cifrado, de nosotros y los otros, comienza en la primera infancia y los padres son El Libro de Cabecera: el primer texto que leen los niños. Yolanda Reyes, 2004

CONCEPÇÃO DE LEITURA

Se estou escrevendo este texto, é porque tenho uma história de leitura. Ainda que tivesse sido somente para escrever este texto, teria tido uma história de leitura. Até mesmo escritores de passado tenebroso, triste, sofrido, ainda que não tenham tido quem lesse para eles quando crianças, e nem depois, ainda assim, eles também mostram, através de suas obras, uma história de leitura. Leitura de pessoas, atitudes, paisagens, leitura de mundo. Todos têm uma história de leitura e a interrogam algum dia. Quando Yolanda Reyes (2004) escreve que “los padres son El Libro de Cabecera” das crianças, ela também está defendendo esse outro conceito de leitura ao explicar, em seguida, que os pais são “el primer texto que leen los niños”, ou seja, a leitura que se dá através de outros elementos que não somente os de decodificação de signos linguísticos. Nesse sentido, o termo “leitura” é usado, ao longo deste trabalho, de modo amplo e plural, servindo de acesso ao mundo da linguagem humana, que envolve a escrita como parte indissociável desse binômio².

Associado ao assunto em questão, o crítico literário francês Roland Barthes (1915-1980), traz em seu livro *O rumor da língua* (1984) a ideia de que “interrogar a [...] própria leitura é tentar captar a *forma* de todas as leituras (a forma: único lugar da ciência), ou ainda: suscitar uma teoria da leitura”³, o que é considerado novo, pois há séculos que o interesse recai somente no autor, em uma tentativa de estabelecer somente sua ideia, pois ele seria o “proprietário eterno de sua obra”, enquanto o leitor, considerado um simples “usufrutuário”, ficava sempre em segundo plano nas teorias críticas. Essa manifestação já poderia ser vista como um reflexo da estética da recepção (datada do final de 1960), cujos maiores representantes são os alemães Wolfgang Iser (1926-2007) e Hans Robert Jauss (1921-1997). Importa esclarecer, portanto, que a estética da recepção surge como

[...] una opción más justa a la crítica literaria. [...] se pregunta entonces, ¿cómo se lee la obra literaria? A partir de allí, entiende la literatura como las relaciones circulares entre productor (autor), producto (texto) y consumidor (lector). Esto es, sintetiza las visiones predominantes hasta la fecha y conjuga una teoría

1 Mestranda em Teoria da Literatura

2 REYES, Yolanda. *La lectura en la primera infancia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC: Bogotá, 2005, p. 2.

3 BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Signos: Lisboa, 1984, p. 27-28.



de la recepción donde todos los componentes de la tríada son fundamentales. (BALL; GUTIÉRREZ, 2008: 440).⁴

Deste modo, leva-se em consideração que as regras de composição de um texto são diferentes da lógica da leitura, pois enquanto aquela canaliza, esta dissemina. Barthes, de acordo com isso, concebe a leitura como “um texto que escrevemos em nós quando lemos”.

SOBRE LER PARA AS CRIANÇAS

Em se tratando da leitura infantil, é importante enfatizar que, por mais que as crianças ainda não sejam leitoras autônomas de livros escritos (mais precisamente), a leitura deve se dar, primeiramente, como fonte de prazer, o que, conseqüentemente, construirá memórias e também irá gerar conhecimento. Porém a leitura está ligada principalmente com o desenvolvimento emocional da criança, o que também repercutirá em seus vínculos relacionais futuros, pois quando se repensa o papel do leitor como um sujeito dinâmico e ativo neste processo,

[...] se deduce también que el niño, desde los inicios de su vida, participa en este proceso de construcción de sentido, em tanto sujeto de lenguaje, y que las primeras relaciones que establece con su madre lo inscriben en el mundo de la comunicación y en el de la cultura, ofreciéndole un contexto en el que ocurrirán todas las formas posibles de lectura y escritura, desde las más sencillas hasta las más sofisticadas (REYES, 2005: 12).

Pais, responsáveis, professores, voluntários, ou quaisquer pessoas que leem para uma criança, ao investirem nessa primeira etapa de suas vidas, crucial para seu desenvolvimento, também criam um tempo outro em que é possível estar em um espaço que não o da vivência da criança, abrindo uma janela à imaginação e uma possibilidade de desenvolver a criatividade, o que terá impacto e reflexo nas decisões adultas. Reyes (2004) afirma que o tempo nas histórias (e, acredito, enquanto se lê ou conta uma história) fica suspenso, e acaba por superar o da vida real, “como en La bella durmiente. [...] los relojes y hasta el cochino en el fuego han dejado de dar vueltas. Y ese “Tiempo Otro”, el tiempo de las historias, le ha ganado la batalla al de la vida real”. A escritora colombiana, reforçando o conceito de leitura aqui abordado, informa que a primeira resposta sobre o que dar às crianças para ler são as evocações daqueles “livros sem páginas” que os pais resgatam para suas memórias, tratando isso de experiência poética.

[...] “libros sin páginas” que alguien escribió en nosotros hace mucho, mucho tiempo. [...] a medida que entregamos a nuestros hijos esos primeros poemas, descubrimos, asombrados, todo aquello que no sabíamos que sabíamos. [...] cantos y arrullos, muchas veces sin sentido. Poco importa lo que dicen: importa lo que suscitan. (Voz, palabra, encantamiento. Ritmo que mece y conforta). ¿Qué otra cosa, sino ésa, es la experiencia poética? (REYES, 2004, on-line).

Durante esses primeiros anos de vida, percebe-se que a leitura tem forte ligação com elementos poéticos, e, junto a isso, à medida que a criança cresce e se transforma, mudam-se também os livros; de materiais diferentes, contendo uma realidade representada, em que os adultos condensam o mundo:

⁴ BALL, Manuela; GUTIÉRREZ, María. *Estética de la recepción*: cuando los pequeños aún no leen. EDUCERE. Artículos arbitrados. Año 12, Nº 42. Julio - Agosto - Septiembre, 2008: 439 - 445.



“Mira que aquí está mamá y mira que aquí está papá. [...] Y este gato que hace miau”. A criança, portanto, acaba descobrindo que o livro não é uma realidade de verdade, mas naquele espaço é como se fosse, pois a representa. Leitura, então, para Reyes (2004), é também uma “operación simbólica de ‘hacer de cuenta’ que, en esas convenciones, está simulado el mundo”.

Complementando e ampliando o conceito de leitura, no livro *Formas breves* (2004)⁵, o escritor argentino Ricardo Piglia (1941-2017) afirma que

A leitura é a arte de construir uma memória pessoal a partir de experiências e lembranças alheias. As cenas dos livros lidos voltam como lembranças privadas. [...] São acontecimentos entremeados ao fluir da vida, experiências inesquecíveis que voltam à memória, como uma música. (PIGLIA, 2004:63).

Essa obra de experiências biográficas e literárias do autor também nos ajuda a enxergar de quais modos é possível conceber a leitura e como ela faz reflexo em nós. Deste modo, é possível afirmar que a leitura na infância não se limita em ser somente um instrumento para alavancar competências no exercício alfabético e na produtividade adulta, mas também irá conectar-se à vida, como um fundamento enriquecedor da comunicação, tanto no âmbito familiar quanto na promoção de boas atitudes de tratamento, conferindo um poder preventivo desde o ponto de vista emocional⁶.

A LITERATURA INFANTIL (NO BRASIL)

Questionar a incumbência exclusiva que a escola, por vezes, acaba tendo de garantir uma formação de leitores, constatar uma falta, na academia (principalmente nos cursos de pós-graduação), de foco na literatura infantil, ouvir que seu próprio tema e público parecem desqualificá-la do ponto de vista dos adultos são algumas questões que vêm à tona quando esse tema é abordado. Muitas vezes, os próprios acadêmicos de literatura não consideram a literatura infantil como assunto que possa se adequar ao estudo acadêmico. Sendo assim, seria de extrema importância repensar o que já temos em termos de produção e recepção, verificarmos o que diz a crítica literária acerca do tema, e tentarmos desenvolver estudos que possam contribuir com a pouca produção existente.

No livro *A Literatura Infantil Brasileira*⁷ (2005), Regina Zilberman discorre sobre o início da produção de livros brasileiros escritos para crianças, que datam do final do século XIX, contabilizando mais de um século de história, o que pode ser considerado ainda jovem. Porém como não havia uma tradição para seguir, o jeito que existia era adaptar histórias (que eram, originalmente, para adultos), reciclar materiais escolares, apelar à intuição e histórias orais e traduzir obras estrangeiras. No início da década de 1970, segundo Zilberman (2005), ocorreu uma reforma na educação brasileira, em que foi permitido o uso de obras literárias, e não somente o livro didático em sala de aula, também trazendo a iniciativa de se valorizar autores contemporâneos em vez dos canônicos, somente. Reconhecendo que essa mudança também trouxe alguns malefícios, Zilberman pondera que à literatura infantil foi conferido, desde então,

5 PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.

6 REYES, Yolanda. *La lectura en la primera infancia*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC: Bogotá, 2005, p. 17.

7 ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



um incentivo e uso pelos professores, ainda que, naquela época, houvesse uma predominância de perspectiva moralista e pedagógica nos textos.⁸

Outro estudioso da área, que tem atuado ativamente, é João Luís Ceccantini, professor da UNESP, que salienta a limitação da crítica e da teoria infantil brasileiras, uma vez que se constata, também, a acanhada publicação no âmbito da pesquisa nacional e um acentuado desconhecimento de matrizes estrangeiras que poderiam contribuir com a discussão e disseminação da literatura infantil no Brasil. Ceccantini dá voz a esses percalços e sucessos de nossa literatura infantil na solapa do livro *Crítica, Teoria e Literatura Infantil* (2010)⁹, de Peter Hunt, professor de Literatura Infantil da universidade Cardiff, no País de Gales, Reino Unido. Esse estudioso é considerado pioneiro do gênero nas academias britânicas, e tem desenvolvido com Ceccantini, desde 2014, projetos relacionados ao tema. No livro referido de Hunt, é possível encontrar contribuições de grandeza para a literatura infantil, como uma reafirmação de sua maturidade em nosso sistema literário e outras questões que são de acesso prático a um público amplo, não se restringindo somente aos estudiosos do assunto. No capítulo “Definição de Literatura Infantil”, o autor afirma que não pode haver uma única definição de literatura infantil, e que a tentativa de definir poderia parecer, segundo ele, uma “demarcação de território”, mas “apenas na medida em que o objeto necessita de alguma delimitação para ser manejável” (HUNT, 2010: 100). Conforme o autor, acabamos definindo literatura infantil de acordo com nossos propósitos, que seria literatura infantil como livros lidos por; adequados para; satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças, porém ele considera essa definição de ordem muito prática. Toda definição, para Hunt (2010: 100-101), é sempre pelas características e descreve os aspectos menos interessantes do texto, então ele acaba por afirmar que a literatura infantil está se auto definindo, uma vez que, com a instabilidade da infância, faz com que o livro infantil possa ser definido a partir de uma leitura cuidadosa, ou seja, com um leitor implícito será possível saber a quem o livro se dirige.

Também são evocadas em seu estudo, questões como o preconceito que a literatura infantil sofre diante das outras, como sendo uma literatura inferior, portadora de textos com conteúdo trivial e destinados a uma cultura menor, o que não difere de conceitos existentes em nosso país também. Frente a isso, Hunt afirma que essas questões são ingênuas e demonstram uma “total falta de entendimento tanto das habilidades da criança leitora” como da forma que os textos operam. Dizer que a literatura infantil é inferior e de conteúdo trivial e homogêneo é, para o pesquisador, “subestimar a diversidade e a vitalidade” que essa literatura contém (HUNT, 2010: 48-49). Outro aspecto a se levar em conta, e que também ocorre no Brasil, é um

anti-intelectualismo que leva [...] a uma restrição implícita àquilo que as crianças são capazes de ler. [...] os editores receiam a influência de bibliotecários e professores e, por isso, não são experimentais. Há uma tendência à segregação. Esse anti-intelectualismo é muito difundido; é uma desconfiança da teoria que pode ser encontrada nas áreas mais inocentes e dignas. [...] como exemplo, a [...] Federação Britânica de Grupo do Livro para crianças. Esses grupos são regionais, envolvendo uma cidade [...]. Levantam dinheiro para adquirir livros para escolas, [...] salas de espera de consultórios [...]; também programam eventos

8 ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 50-51.

9 HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. (trad. Cid Knipel Moreira). São Paulo: Cosac & Naify, 2010.



com livros e concedem prêmios – tudo que incentive o ato de ler e contar histórias. A Federação é apolítica e altamente louvável. [...] (HUNT, 2010: 51).

A publicidade da Federação diz que ela “não é repleta de intelectuais; séria e maçante”. Hunt argumenta aqui que, se por um lado os livros infantis têm se tornado mais respeitáveis em termos acadêmicos (o que confere um avanço), essa intervenção acaba se tornando menos aceitável para os que “se acham especialistas”. Ainda assim, o estudioso reconhece que há muitos programas em literatura infantil e bibliotecas que mostram potenciais, assim como centros, associações e fundações. Contudo Hunt expõe que não está claro até que ponto federações como a referida acima promovem realmente uma “conscientização da importância da literatura infantil”, já que renegam a academia, mas não podemos esquecer que o contrário também acontece, tornando-se complicado, por vezes, estabelecer um equilíbrio entre a produção e definição na academia, de literatura infantil, e o que circula nas fundações e entidades similares.

PROJETOS QUE PROMOVEM A LEITURA

Frente a um certo prejulgamento que ainda persiste com a literatura infantil, a legitimação deste gênero acontece também em projetos e ações culturais. Até pouco tempo considerada marginal, vista como o patinho feio ou como “coisa de escola”, a literatura infantil vem ganhando espaço nas fundações e projetos sociais desenvolvidos para crianças, em uma promoção efetiva da leitura. Yolanda Reyes (1959-), que nasceu na Colômbia e vive lá desde então, é licenciada em Ciência da Educação, com especialização em Literatura, tendo concluído seus estudos de pós-graduação em Língua y Literatura Espanhola no Instituto de Cooperación Iberoamericana, em Madri. Reyes participa da organização e concepção de projetos e eventos destinados ao fomento à leitura, tendo colaborado também com a Secretaria de Integração Social de Bogotá no esboço do projeto pedagógico para a primeira infância, já aludido no início deste trabalho. Além de ser escritora e desempenhar essas funções ativamente, Yolanda é fundadora e diretora do Instituto *Espantapájaros*, um projeto cultural de formação de leitores, dirigido não só às crianças, mas também a mediadores e adultos, que tem seu início em 1988, com uma livraria especializada em literatura infantil, portando o nome que se manteve até os dias de hoje. Em 1990 Yolanda Reyes se vincula para esboçar programas de formação de leitores juntamente com seus idealizadores, e a revista *Espantapájaros*, que já existia desde o ano anterior, complementou este trabalho. À medida que os projetos foram se conformando, mais profissionais foram sendo engajados, até que, em 1992, inaugurou-se um espaço específico para a primeira infância. Considerando a ideia de que os primeiros anos da vida são os mais produtivos para o desenvolvimento humano, construíram um jardim centrado na literatura e na arte. *Espantapájaros*, desde então, é referência em educação primária, tanto na Colômbia como na América Latina¹⁰.

No site, é possível encontrar informações, desde sua história até vídeos e descrição de oficinas que são promovidas lá atualmente. De acordo com sua própria definição, “Espantapájaros es un proyecto

10 Todas as informações referentes ao projeto e à fundadora foram retiradas do site *ESPANTAPÁJAROS*. Disponível em <http://espantapajaros.com/>.



cultural de animação a la lectura y expresión artística que propicia el encuentro creativo con la literatura y el arte”, e é possível perceber que o projeto abrange várias áreas para poder realizar suas ações, o que é visto como ponto totalmente positivo e inovador.

A través de un permanente trabajo de investigación y práctica, nuestra propuesta se dirige al público infantil y se proyecta hacia la formación de padres, maestros, bibliotecarios y otras personas interesadas en la educación. Alrededor de la “Bebeteca”, una biblioteca especializada en literatura para la primera infancia, del Centro de Desarrollo Infantil, de la librería y de los talleres para niños y adultos, construimos alternativas pedagógicas para que los niños crezcan como lectores, escritores y sujetos de lenguaje desde el comienzo de la vida. (ESPANTAPÁJAROS, 2014).

Além dessas opções, o projeto oferece, na parte destinada às crianças, contação de histórias para bebês a partir de oito meses, jardim infantil onde as crianças pintam, desenham e fazem trabalhos artísticos (espécie do que chamamos aqui de “creche”), que é a proposta de educação inicial. Há também oficinas (que são pagas pelos participantes) de arte e literatura e de dança e movimento, artes plásticas e expressão corporal para crianças de 2 a 5 anos, cursos de férias, horas do conto e encontros com autores. Para os adultos há “Pasantías en Espantapájaros”, que são estágios destinados a professores, bibliotecários e demais interessados que trabalham com a primeira infância. Esse projeto piloto de Educação Inicial tem como base a arte e a literatura, e é considerado pioneiro na Colômbia e na América Latina.

El propósito de la pasantía es invitar a los interesados de diversos lugares del país o del exterior a compartir el trabajo con niños entre 8 meses y 4 años en nuestra sede, para acercarse a la experiencia y conocer, desde una perspectiva teórica y práctica, nuestra propuesta pedagógica en torno al arte, la literatura, el fomento de la lectura y la creación y puesta en marcha de Bebetecas. (ESPANTAPÁJAROS, 2014).

Também a livraria ainda encontra-se ativa, com livros recomendados por especialistas da área e com horas do conto realizadas aos sábados pela manhã. É importante ressaltar, por fim, que *Espantapájaros* é um projeto (que reúne muitos projetos) composto por uma equipe interdisciplinar de especialistas em educação, psicologia, linguagem, literatura, animação à leitura e pedagogia artística, o que promove uma interação saudável para o campo da literatura infantil, quebrando com estereótipo e preconceitos já citados anteriormente. Além de servir de exemplo a outros projetos que buscam promover um trabalho direto com as crianças e adultos, se mantém um diálogo contínuo entre a teoria e a prática, criando conteúdos e treinando professores e promotores de leitura.

No Brasil, uma fundação que promove algo semelhante, porém de maior abrangência, é a Fundação Itaú Social¹¹, que tem atuação com programas próprios e que visam um desenvolvimento, implementação e compartilhamento de tecnologias sociais em prol do aperfeiçoamento na educação brasileira, além de realizar pesquisas sobre práticas educacionais que têm impacto no ensino e aprendizagem de crianças e jovens. Dentro dessa fundação há o programa “Itaú Criança”, que tem como objetivo promover o direito de crianças e adolescentes ao acesso à educação de qualidade. Por meio de ações concretas, o programa contribui, assim, para um desenvolvimento integral da educação. Uma dessas ações é a campanha “Leia

11 Todas as informações referentes à Fundação Itaú Social e agregados foram retiradas do site do programa. Disponível em <<https://itausocial.org.br/>>.



para uma criança”, criada por volta de 2011, que promove o incentivo à leitura, assim como faz um convite para a atuação voluntária. Além de promover a leitura, essa campanha estimula e dá oportunidade a escritores que querem engajar seu trabalho em uma causa muito maior que somente a promoção de seu nome e produto.

Todos os anos, durante o mês de Outubro, o banco Itaú e a Fundação Itaú Social realizam a campanha Leia para Uma Criança, na qual os adultos são convocados a ler para as crianças e, por meio da leitura e do compartilhamento de histórias, contribuir para a ampliação do repertório cultural da criança, para o seu lazer, para a convivência familiar e para o fortalecimento dos vínculos afetivos. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, on-line).

É possível identificar nos objetivos expostos acima, que os mesmos se coadunam com o que argumenta Reyes (2004), colocado no início do trabalho, na parte de concepção de leitura. Reiterando que a leitura na infância não se limita em ser somente um instrumento para impulsionar competências no exercício alfabético e na produtividade adulta, mas que se conecta também à vida e às relações que a criança estabelece. O modo de atuação dessa campanha é eficiente e de caráter não mandatário, pois é oferecida uma coleção de livros à sociedade que, conforme a necessidade e vontade de cada um, pode ser solicitada por meio do site do programa. Qualquer pessoa pode solicitar, assim como secretarias municipais de educação e organizações da sociedade civil que tenham projetos de leitura para crianças.

A ação voluntária aqui é uma das principais atuantes na causa, e também os colaboradores do banco Itaú são convidados a serem mediadores de leitura em organizações que estão espalhadas por todo o país, em cada estado. Ademais, são ainda disponibilizadas para os colaboradores as Bibliotecas Itaú Criança, ação em que podem solicitar uma biblioteca por ano e doá-la para alguma organização que atenda crianças. A solicitação de livros é feita através de um cadastro no site. Posteriormente, serão enviados ao endereço da pessoa dois livros, ou seja, uma coleção por CPF.

Em 2016, a abrangência da campanha “Leia para uma criança” foi de 1,6 milhões de coleções distribuídas, 200 mil coleções distribuídas para OSCs (Organizações da sociedade Civil) e secretarias municipais de educação e 6.418 bibliotecas distribuídas. Considerando que o Brasil conta com mais de 208 milhões de habitantes¹², é pouco comparado ao que foi distribuído, pois também deve se levar em conta que não é necessário ser cliente do banco para solicitar, sendo a campanha de incentivo à leitura voltada a toda a sociedade, e o cadastro para receber as coleções é permitido a todos enquanto houver estoque. Este ano, por exemplo, o Itaú disponibilizou 3,6 milhões de exemplares, porém ainda não se tem o resultado das distribuições. Além dessa campanha, o Itaú tem realizado algumas ações de estímulo à leitura através da internet, como no ano de 2016 foi anunciada a “Livros na Timeline”, em que o livro “O Sétimo Gato”, de Luis Fernando Verissimo foi lançado, e a Coleção “KidsBook”, que contém uma série de livros infantis para celular ou tablet. Ademais, são disponibilizados livros no formato de fonte ampliada e braile, adaptados pela Fundação Dorina Nowill para Cegos, para contemplar pessoas com deficiência visual, o que torna o programa ainda mais abrangente e instigante à leitura.

12 Segundo estatística do site do IBGE. Acessível em < <https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>.



O processo de seleção dos livros que serão lançados na campanha passa por profissionais qualificados e engajados na área, dentre eles profissionais de Letras e Pedagogia. O edital para a seleção de livros do ano que vem já está disponível e serão avaliados o conteúdo temático, a materialidade contextual, a autoria – que poderá ter um autor brasileiro e um estrangeiro, ou dois brasileiros, e o projeto gráfico-editorial. As dez obras finalistas serão encaminhadas para a área de compras e será selecionado os dois livros que tiverem os menores preços. Desde a criação da campanha até o final deste ano, terão sido oferecidos pelo programa cerca de 45 milhões de livros, o que o torna um programa de extrema relevância na área de Literatura Infantil e atuante efetivo na promoção de leitura no Brasil. Minha experiência de leitura para crianças se realizou de maneira mais concreta quando soube da campanha em 2013, o que contabiliza desde então 10 livros recebidos e lidos para crianças; uma de 4 anos, da família, e outras crianças, conhecidas de minha cidade, que não têm o hábito de ler (ou de os pais lerem para elas) e também não têm muitas condições de comprar livros. As dicas e argumentos da campanha vão ao encontro de uma perspectiva totalmente interdisciplinar e retira da escola o peso que, muitas vezes, esta tem de carregar sozinha no processo de incentivo e promoção da leitura.

Histórias facilitam o aprendizado. A educação não é responsabilidade só da escola. Pais, avós, tios e todos os adultos que têm uma criança por perto podem e devem ajudar no seu desenvolvimento. Ler para uma criança é uma ótima maneira de fazer isso. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017, online).

Para finalizar, se faz importante relatar que essa campanha tem a recepção positiva das próprias crianças beneficiadas, o que encontra eco em Reyes (2014, on-line), que pensa no que acontece posteriormente a essa fase: ainda que “dar de leer a los niños” possa ser como criar corvos – “[...] van pasando los años, con el rumor de las páginas. [...] los niños construyen, con el material que les damos, esa “habitación propia”, de la que [...] expulsarán a sus padres” – o leitor se liberta ao ter a capacidade de escolher o que deseja ler. Em contrapartida dos cânones, segundo Reyes, (o que também pode ser entendido aqui como leitura/livro instruídos por alguém), aflora a liberdade do leitor.

REFERÊNCIAS

- BALL, Manuela; GUTIÉRREZ, María. **Estética de la recepción**: cuando los pequeños aún no leen. EDUCERE. Artículos arbitrados. Año 12, Nº 42. Julio - Agosto - Septiembre, 2008: 439 - 445.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Signos: Lisboa, 1984.
- ESPANTAPÁJAROS (site). Disponível em < <http://espantapajaros.com/>>.
- FUNDAÇÃO Itaú Social. Disponível em < <https://itausocial.org.br/>>.
- HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. (trad. Cid Knipel Moreira). São Paulo: Cosac & Naify, 2010.
- IBGE (site). Disponível em < <https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.
- REYES, Yolanda. **Dar de leer a los niños** (artigo). Acesso em <<http://espantapajaros.com/2014/07/dar-de-leer-a-los-ninos/>>.
- REYES, Yolanda. **La lectura en la primera infancia**. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC: Bogotá, 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



TRABALHO COM O CONTO “PASSEIO NOTURNO”, DE RUBEM FONSECA, POR MEIO DA SEQUÊNCIA BÁSICA: COMPARTILHANDO ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA

Aline Rubiane Arnemann
Ana Rita Bandeira Marchesan

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo de nossa atuação com a modalidade de Educação à Distância, no Curso de Letras Português e Literatura à Distância (UAB/UFSM), nas disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular I, II, III e IV, enquanto professora e tutora das referidas disciplinas, percebemos muitos anseios dos acadêmicos nesse momento em que passam a transitar de lugar social: de estudante à professor. Esses anseios, em nosso ponto de vista, sobrelevaram-se na última disciplina de Estágio, a qual exige a realização de estágio na disciplina de Literatura.

A maioria dos acadêmicos relatou sentir mais insegurança e possibilidade de apresentar maiores dificuldades em elaborar e desenvolver um plano de aula para ministrarem em seu estágio, com turmas de Ensino Médio, na disciplina de Literatura. Nesse sentido, consideramos pertinente investir em uma proposta de atividade para ser realizada no ensino básico, a fim de ilustrar aos estudantes caminhos para promover o ponto de encontro entre a teoria – que aprenderam ao longo dos anos de graduação quanto à Literatura – e à prática – o momento de atuarem como professores de Literatura no ensino básico.

Assim, considerando os poucos encontros que temos com os acadêmicos, diante da natureza da modalidade do curso, investimos em explorar, em um encontro presencial, a dinamização de uma atividade. Para dar conta disso, buscamos apoio teórico em Cosson (2016), na proposta de sequência básica, uma vez que entendemos ser mais adequada para esse momento de aprendizagem dos acadêmicos, deixando a sequência expandida como sugestão para aqueles que decidirem investir nessa proposta.

Desse modo, na seção seguinte, realizamos discussões teóricas acerca dos postulados de Cosson (2016), para, na seção subsequente, explorarmos a atividade de literatura, envolvendo leitura e produção textual. Por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca deste trabalho.

A SEQUÊNCIA BÁSICA

Cosson (2016), dispõe que ao selecionarmos uma obra para trabalhar em sala de aula, devemos levar em conta três direções, quais sejam: o cânone; a contemporaneidade; e a pluralidade e diversidade de autores. Nesse viés, o autor distingue obras contemporâneas – aquelas que são produzidas no tempo em que estamos – de obras atuais – aquelas que embora tenham sido produzidas há muito tempo, têm significado para o leitor, arguindo que o letramento literário trabalha sempre com obras atuais.



Outro aspecto de grande valia, defendido por Cosson (2016) é o destaque do professor na seleção da obra, pois a escolha deve convergir com a realidade do estudante, para, a partir dela, o docente investir no crescimento da leitura do estudante. Ao realizar essa postulação, o autor vai ao encontro da perspectiva sociointeracionista de ensino – idealizada por Vygotsky (1991) – a qual propõe que o processo de ensino e aprendizagem deve partir da realidade do estudante, em que o professor, a partir dos conhecimentos de mundo do estudante, promove o ponto de encontro com os conhecimentos escolarizados e/ou científicos. Nossa menção à Vygotsky (1991) se deve, também, ao trabalharmos com sua abordagem ao longo dos estágios a fim de que os acadêmicos percebam o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, outro aspecto levantado por Cosson (2016, p. 47), com base Halliday, refere-se à aprendizagem da literatura, organizada em três tipos:

a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Para o autor, o ensino tradicional tem explorado as duas últimas e deixado de lado a primeira, que seria a mais importante. Seguindo esse viés, o autor dispõe sobre duas propostas de sistematização de atividades: a sequência básica e a sequência expandida. Destarte, tratamos, conforme anunciamos sobre a sequência básica, a qual é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para fins de organização textual, abordamo-la consoante os passos em pauta.

A MOTIVAÇÃO

A *motivação* consiste no momento de convidar o estudante a participar da atividade de leitura. No entanto, não se trata de qualquer convite, o professor precisa explorar ideias, recursos e estratégias que envolvam os discentes e os deixem motivados e curiosos para realizar a leitura. Cosson (2016, p. 55) expõe que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Dessa forma, atentamos, com os estagiários, para a contemplação desse aspecto.

O autor pontua que, caso a motivação não esteja promovendo o letramento literário, cabe ao professor realizar interferências, seja no planejamento, seja na dinamização. Além disso, outro fator relevante na motivação é o trabalho conjunto de atividades que envolvam leitura, escrita e oralidade, com atenção para o tempo de dinamização da atividade, o qual não deve ser demasiado estendido, pois pode perder o foco. Entretanto, é possível explorar apenas um dos itens ou dois, sem que a atividade seja prejudicada.



A INTRODUÇÃO

A *introdução*, nos termos de Cosson (2016, p. 57) concerne à “apresentação do autor e da obra”. Nessa etapa, o autor afirma que o professor pode utilizar várias estratégias para apresentar o autor e a obra, atentando para importância em proporcionar o contato físico dos discentes com a obra, sugerindo uma visita à biblioteca, por exemplo. Pontuamos que as estratégias devem ser empregadas de acordo com as peculiaridades da turma, assim, uma estratégia pode ser eficaz em uma turma e pode não ter sucesso em outra.

Além disso, Cosson (2016, p. 61) expõe que “as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas informações importantes para a interpretação”. O autor defende que podemos explorar esses recursos presentes no livro, outro item que o autor menciona é o prefácio, o qual pode ser abordado no sentido de trabalhar com as expectativas do leitor sobre a obra. Tal como, ressalva na etapa de motivação, Cosson (2016) atenta para a introdução também não se delongar.

A LEITURA

A *leitura* diz respeito ao momento da leitura em si, o momento de contato com a obra. Cosson (2016) pontua que algumas obras, diante da extensão, demandam de leitura extraclasse, o requer que o professor negocie com a turma os tempos de leitura, por exemplo, a leitura de alguns capítulos em casa, um ou outro em conjunto na sala de aula, enfim, em consonância com as negociações que realizar com a turma.

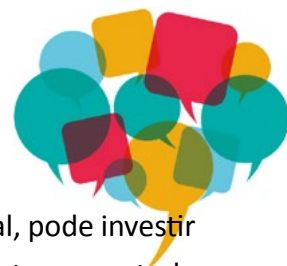
Nos termos de Cosson (2016, p. 62), “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento”. Nessa instância, o professor necessita auxiliar o estudante nas dificuldades que, até mesmo, quando se trata de ritmo de leitura. Outrossim, o docente pode investir em intervalos de leitura, os quais podem ser utilizados para perceber as dificuldades dos estudantes.

A INTERPRETAÇÃO

De acordo com Cosson (2016, p. 64), a “interpretação parte do entretecimento dos enunciados” e

as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários

Nesse sentido, ao tratarmos a interpretação, essas questões não podem ser postas à margem, ao contrário, devem ser abordadas. Assim, Cosson (2016) expõe que a interpretação tem dois momentos: um interior, no qual o indivíduo realiza a decifração e acompanhamento da leitura, culminando na apreensão da obra. Por sua vez, o momento exterior é dedicado à materialização da interpretação, a qual envolve a troca com o outro, com a comunidade literária. Esse momento é muito importante na escola e o professor



pode promover diversas atividades que visem a externalização da leitura individual, para tal, pode investir em atividades de acordo com o ano e o nível da turma, podendo, também, envolver mais turmas e toda a escola, pensado em uma feira literária. Enfim, a amplitude da atividade de interpretação depende do professor, de seu objetivo de ensino e das condições que a escola oferece.

Tradadas as etapas constitutivas da sequência básica, passamos à proposta que dinamizamos junto aos acadêmicos em situação de estágio.

DINAMIZAÇÃO DO CONTO “PASSEIO NOTURNO” DE RUBEM FONSECA POR MEIO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Organizamos esta seção à luz da anterior, desse modo, vamos utilizar as etapas para organizar a leitura e compreensão de proposta.

A MOTIVAÇÃO

A etapa de motivação, assim como as demais, inicia antes da sala de aula. Desse modo, a preparação do docente para a realização da motivação é primordial. Para essa atividade de motivação, levamos à sala de aula uma caixa, com uma folha A4 cortada em várias partes, de modo que cada estudante da turma fosse contemplado com um papel. Na aula, iniciamos com a seguinte pergunta provocadora aos estudantes: “Qual o seu *hobby*?”. Solicitamos para que os acadêmicos retirassem um papel da caixa, escrevessem seu *hobby* e colocassem de volta na caixa.

Quando todos finalizaram, realizamos leitura compartilhada dos *hobby*'s da turma, apontamos o que havia de comum e de semelhante, focalizando que, por terem um interesse em comum, graduar-se em Letras, isso poderia interferir em respostas semelhantes. Feito isso, convidamos os estudantes para lermos um conto e identificarmos o *hobby* do protagonista. A turma ficou curiosa com o conto que vamos explorar a leitura. Todavia, anunciamos que antes de realizar a leitura, vamos observar algumas informações sobre o autor e a obra em si.

A INTRODUÇÃO

Nesta etapa, anunciamos o nome da obra que vamos ler: *Passeio noturno* e o autor, Rubem Fonseca. Anunciamos poucos aspectos referentes ao autor e a obra, para não tornar a aula de Literatura em uma aula de História e mantermos os acadêmicos curiosos. Questionamos aos acadêmicos se eles conheciam o autor e se já tinham lido alguma obra dele. A maioria respondeu que não, então, por se tratar de um conto, optamos por realizar a leitura e observar aspectos referentes ao contexto de produção a partir das marcas textuais do conto.



A LEITURA

Realizamos a leitura do conto, o qual apresentamos a seguir:

Passeio noturno

Rubem Fonseca

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando impostação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar.

Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?

A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta. Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio.



Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos pára-lamas, os pára-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas.

A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

Após realizada a leitura, perguntamos aos acadêmicos se gostaram do conto, responderam que sim e antes de realizarmos a próxima pergunta, alguns comentaram: “Nossa! Que hobby do protagonista!”, “O hobby dele era matar pessoas!”. Esse momento nos mostrou o envolvimento dos acadêmicos com a obra e relação, que nesse caso, sem necessidade de pergunta mediadora, fizeram com a *motivação*. Ademais, perguntamos a eles em qual época o texto havia sido escrito, responderam que o texto era atual, perguntamos se seria possível precisar a década e se era comum, hoje em dia, as pessoas após a janta se dirigirem à biblioteca ou até mesmo olharem pastas. Responderam que não, que hoje em dia, as pessoas estão mais apegadas ao universo digital, utilizando celulares e *notebooks*. A partir daí, sinalizamos o quão importante é atentarmos para as marcas textuais, pois, por meio delas, podemos explorar aspectos referentes ao contexto de produção, além de outros elementos mais específicos, quais sejam, no âmbito da literatura: tempo, espaço, personagem, narrador e trama. Realizamos ainda, mais algumas interações dialógicas decorrentes da aula, envolvendo a obra e como eles podem explorá-la em sala de aula.

A INTERPRETAÇÃO

Nessa etapa, propomos a realização de uma atividade de produção textual, a partir do conto trabalhado, na qual, convidamos os estudantes a serem, também escritores, valorizando-os enquanto sujeitos ativos que tem opinião, espaço na sala de aula e que podem produzir textos literários. Para tal, escrevemos no quadro: *Vamos escrever o “Passeio noturno” na versão da vítima?*. Não realizamos a atividade com os acadêmicos em virtude do pouco tempo disponível. Diferentemente disso, realizamos reflexões envolvendo a possibilidade de realização em sala de aula, com turmas de diferentes anos e que a escrita não se torna penosa aos discentes, quando estão envolvidos, quando foram motivados a ler a obra.

Outrossim, atentamos para o comando de produção textual, no caso, realizamos um convite para que fosse realizado um conto na versão da vítima, poderíamos escolher outras versões também, como *Vamos escrever o “Passeio noturno” da segunda noite?*, *Vamos contar como era o dia-a-dia do passeante*



noturno?, A descoberta da família sobre o “Passeio noturno”, “O último “Passeio noturno”, dentre outras possibilidades de escrita. Enfim, nesse momento a criatividade docente pode explorar diferentes e variadas possibilidades. Ao fim, discutimos com os acadêmicos a possibilidade de socialização dos textos produzidos pelos discentes na turma, por meio de leitura de exposição, ou ainda, de atividade realizada em diferentes turmas e compartilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que expomos neste trabalho, podemos observar a demanda de acadêmicos em situação de estágio no que tange à elaboração e dinamização de atividades do componente Literatura. Isso revela que necessitamos explorar mais o diálogo entre teoria e prática, de modo que o estagiário possa vislumbrar praticidade aos conhecimentos construídos ao longo de sua graduação.

Por meio do trabalho que realizamos, esboçamos os preceitos teóricos expostos por Cosson (2016) que visam atender a uma demanda prática de ensino de literatura na escola e trabalhamos na prática, com os acadêmicos uma possibilidade de atividade para realizarem e, mais do que isso, utilizarem como exemplo para criarem outras propostas em seus estágios. Optamos por trabalhar um conto, diante do tempo que teríamos em sala de aula, mas, também, poderíamos ter explorado outros gêneros. Sinalizamos esses aspectos aos estagiários.

Como últimas palavras, registramos que a articulação teórico-prática não é um caminho simples, mas, nós na posição de professores e tutores, podemos auxiliar os acadêmicos apresentando e compartilhando propostas para que eles consigam perceber os preceitos teóricos na prática. E, mais do que isso, que se inspirem e consigam produzir atividades para o ensino de literatura, a fim de tornar essa disciplina mais interessante aos estudantes de ensino básico.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento literário** – teoria e prática. 2 ed. 6 reimp. São Paulo: 2016.

FONSECA, R. **O melhor de Rubem Fonseca** – contos e crônicas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.



A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A PERSPECTIVA CRÍTICA DE MIRIAM ALVES

Cassiano Assunção¹
Denise Almeida Silva²

Resumo: Esta comunicação pretende analisar a concepção de literatura afro-brasileira, privilegiando o pensamento da escritora Miriam Alves, desenvolvido em sua teoria crítica. Em um primeiro momento, introduziremos o conceito de literatura afro-brasileira partindo da perspectiva de teóricos como Eduardo de Assis Duarte, Zilá Bernd e Ironides Rodrigues. Após, essa concepção crítica será contrastada com a de uma praticante dessa literatura: Miriam Alves. Observaremos o proveito do lugar de fala da escritora para desenvolver essa concepção a partir de sua vivência como negra em nossa sociedade; a partir desse contexto, destacamos o espaço ocupado pela autora no cenário da literatura afro-brasileira. É inquestionável que historicamente o afro-brasileiro foi representado sob a ótica hegemônica e, mais especificamente, sob o ponto de vista de intelectuais diretamente ligados aos ideais eurocêntricos. Em razão disso, o universo artístico-literário brasileiro excluiu a presença de sujeitos negros como agentes de sua própria história. É em oposição a esse contexto de silenciamento da voz afro-brasileira que se destaca a perspectiva de Miriam Alves. A obra da referida autora permite refletir sobre assuntos de raça, classe social e gênero, em dinâmica que se esforça por ressignificar histórias e signos, e elaborar identidades alternativas. da autora.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira, Miriam Alves, escrita feminina

Apesar da ausência de um pensamento unânime quanto ao conceito de literatura afro-brasileira, parece ser pacífica a compreensão da existência dessa literatura. Desde a década de 1980, a produção de autores que adotam seu pertencimento enquanto sujeitos vinculados a uma etnicidade afrodescendente aumenta em volume e inicia a ocupar espaço na cena cultural, no mesmo momento em que as demandas do movimento negro se ampliam e obtêm visibilidade institucional. De forma genérica, muitos estudos apontam que no Brasil a linha da averiguação da identidade por meio da literatura teve seus seguidores a partir de 1927, com Lino Guedes, consolidando-se na década de 60, com Solano Trindade, e Eduardo de Oliveira, e encontrando seus momentos de ápice a partir de 1978, com o surgimento de grupos literários como Quilombohoje (São Paulo), Palmares (Porto Alegre), entre outros (PEREIRA, 2016, p. 56).

Objetiva-se estudar a concepção de literatura afro-brasileira a partir de uma de suas mais destacadas praticantes, Miriam Alves. A escritora participou do Movimento Negro, de forma ativa, de 1978 até meados de 1988; sofreu, ainda, forte impacto do Feminismo. Na década de 1980, passou a integrar o coletivo Quilombohoje Literatura, responsável pela produção dos **Cadernos Negros**, publicação na qual estreia no número 5, de 1982. No ano de 1983 lançou seu primeiro livro, **Momentos de Busca**

1 Acadêmico do curso de Letras – Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões (URI), câmpus Frederico Westphalen. Bolsista FAPERGS. E-mail: casiano0504@gmail.com.

2 Denise Almeida Silva é Doutora em Letras (Literaturas de Língua Inglesa, UFRGS) e docente no Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus Frederico Westphalen. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com



(poesia), seguido de **Estrelas nos Dedos**, poemas (1985); **Terramara**, peça teatral, em co-autoria com Arnaldo Xavier, e Cuti (1988); **BrasilAfro autorrevelado**, ensaios (2010); **Mulher Mat(r)iz**, contos (2011), e o romance **Bará na trilha do vento** (2015).

Inicialmente, contudo, apresentam-se concepções de literatura afro-brasileira a partir da perspectiva de críticos literários, iniciando com Zilá Bernd, que, na década de 1980, é a principal responsável pela consolidação dessa discussão acadêmica no Brasil. Contrapondo-se a visão atrelada a pertencimento étnico, como a de Ironides Rodrigues, que reconhecia como literatura afro-brasileira aquela “desenvolvida por autor negro ou mulato que escreve sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: **religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro** (RODRIGUES, in DUARTE, 2011, p. 377), Bernd não se atém à cor da pele do escritor, mas à enunciação do pertencimento, pois acredita que

A montagem da poesia negra faz-se a partir da (re) conquista da posição de sujeito da enunciação, fato que viabiliza a reescritura da História do ponto de vista do negro. Edificando-se como espaço privilegiado da manifestação da subjetividade, o poema negro reflete o trânsito da alienação à conscientização. Assim, a proposta do eu lírico não se limita à reivindicação de um mero reconhecimento, mas amplifica-se, correspondendo a um ato de reapropriação de um espaço existencial que lhe seja próprio (BERND, 1988, p. 77).

Já para Eduardo de Assis Duarte (2011) a literatura afro-brasileira não se caracteriza por um fator isolado, como etnia ou linguagem, mas por um conjunto de fatores, tais como tema, autoria, linguagem, público e ponto de vista. O autor salienta, como relevante, pertencimento e agência comprometidos com a cultura e vivência afrodescendentes:

Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escrita que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na *diferença*, que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária (DUARTE, 2011, p. 400).

Ao se posicionar no debate sobre o conceito de literatura afro-brasileira, Duarte (2011) descreve-o como “um conceito em construção”, dada a falta de unanimidade sobre sua natureza. Um índice da diferença de perspectiva trazida ao debate quando formulada a partir da experiência vivenciada e práxis ficcional autoral é a resposta de Alves a Duarte. Segundo registra, para seus produtores, a literatura afro-brasileira não é um conceito em construção, mas uma “prática existencial”. Relaciona, para tal, quatro razões, associadas à ressignificação e valorização da identidade negra e à assunção da posição e voz de sujeito:

ressignifica a palavra **negro**, retirando-a de sua conotação negativa [...], para fazê-la significar autorreconhecimento da própria identidade e pertencimento etnicorracial. Coloca em discussão a formação da identidade brasileira e desnuda o mito da democracia racial. Essa literatura tem como característica principal a “escrivivência”. E o ponto comum de expressão baseia-se em soltar a voz encarcerada, tocar em assuntos polêmicos e tabus: falar do não dito pela perspectiva de quem nunca pode dizer (ALVES, 2010, p. 42).



Segundo Alves, no momento em que os escritores afro-brasileiros atrevem-se a escrever, eles:

ultrapassam o cordão de isolamento, colocam o bloco na Avenida Brasil da literatura. Rompe-se, neste ato, com a parcialidade que é falar de literatura feminina (ou escrita por mulheres) sem levar em conta a amplitude das vivências relatadas pelas afrodescendentes. Não se trata de mera divisão temática somente, mas de um chamado à revisão de conceitos, não só literários, mas de transformações da sociedade brasileira no cerne da mentalidade patriarcal subjacente, nascida claramente na instituição de um sistema escravocrata (ALVES, 2010-2011, p. 187-88).

A autora entende que a literatura negra compromete-se em estabelecer uma escrita que seja não somente a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de arte e de cultura, mas que indique a discriminação que os afasta do mundo das letras. Para Miriam Alves, tal literatura:

funciona como catalizador de histórias as quais transforma em registro ficcional e poético para transmiti-las não só como anais de fatos, mas, sobretudo, como a grafia de emoções perpetuando, no ato da escrita, o resgate do passado, o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao esquecimento ou ao segundo plano na historiografia, inclusive das artes literárias (ALVES, 2010, p. 44).

A par de sua preocupação com uma justa representação da identidade negra na literatura, Alves empenha-se, especial mas não exclusivamente, pela (re)construção da identidade da mulher afro-brasileira. Ao selecioná-la como temática, personagem e assunto, evidencia um posicionamento político marcado pelas demandas de raça e de gênero. Sua preocupação é colocar a mulher-negra-brasileira em outras formas de enunciação, distanciando-as dos estereótipos raciais e sexistas, espalhados amplamente pela literatura dominante, na qual a mulher afro-brasileira é representada como um corpo sem mente, corpo-objeto, corpo-sexual (AFOLABI, 2009, p. 80). A sua voz feminina negra tem se ocupado em questionar o modo como essas imagens foram elaboradas, denunciando os efeitos que elas produziram nas afrodescendentes. Segundo Alves, no momento em que as escritoras negras se atrevem a escrever, elas

ultrapassam o cordão de isolamento, colocam o bloco na Avenida Brasil da literatura. Rompe-se, neste ato, com a parcialidade que é falar de literatura feminina (ou escrita por mulheres) sem levar em conta a amplitude das vivências relatadas pelas afrodescendentes. Não se trata de mera divisão temática somente, mas de um chamado à revisão de conceitos, não só literários, mas de transformações da sociedade brasileira no cerne da mentalidade patriarcal subjacente, nascida claramente na instituição de um sistema escravocrata (ALVES, 2010-2011, p. 187-88).

Frente a realidades difíceis e desagradáveis, como as frequentemente vivenciadas no Brasil, Alves (2010) afirma ser o papel da literatura ficcionalizar essa realidade, pois acredita que a vivência é a matéria prima a partir da qual extrai e lapida seus textos. Seleciona dessa realidade as vivências da população negra, porque estas estão em harmonia com os sentimentos e ambientes que ela própria vivencia. Ademais, não quer duplicar, para seus leitores, preconceitos recorrentes; antes, ao trazer para o papel a sua vivência e a experiência, alguns estereótipos são quebrados, como por exemplo a desmitificação da brandura branca e da subordinação do negro escravo. Declara: “É neste movimento histórico-cultural de resistência que visualizamos a literatura negra” (1985b, p. 58).



A autora registra uma das singularidades da vivência brasileira: a existência de dois mundos culturais e distintos que se cruzam, o negro e o branco, e a posicionalidade comumente atribuída a cada um deles: àquele, a margem; a esse, o centro e os privilégios. Situa nesse quadro o fato de que, na literatura hegemônica, o negro tem sido retratado como “figurante - coitadinho, mau ladrão, um elemento latentemente perigoso ou potencialmente incapaz” (1985b, p. 59). Outro exemplo dessa dupla valoração é o modo distinto pelo qual episódios históricos com base em classe social e etnia tem sido lembrados. Alves compara os juízos formulados acerca da Inconfidência Mineira e das lutas dos Malês na Bahia: enquanto a primeira é tida como um símbolo da luta pela liberdade, o mesmo objetivo, quando perseguido pelos negros, é considerado uma revolta (ALVES, in DUKE, 2016, p. 178).

Face a essa peculiaridade da cultura brasileira, a autora associa a literatura hegemônica não apenas àquela determinada pela etnia, mas à nascida de visão e identificação autoral:

Quando nos referimos à literatura branca, não estamos falando daquela mão que empunha a caneta é branca. Referimo-nos também àquelas mãos negras que ao empunhá-la deixam escorrer para o papel os estereótipos existentes, negando a sua condição negra (ALVES, 1985b, p. 59).

Para Alves, frente à exclusão e ao preconceito, dois caminhos se abrem ao escritor afro-brasileiro: pode eleger perpetuar imagens de vitimização ou, antes, escolher questionar a realidade. Optando pela segunda opção, Alves comenta como esta influência na construção de sua narrativa, criando protagonistas que são forçadas a refletir sobre a existência cotidiana, tendo que tomar uma atitude e escolher uma direção:

Todas elas são negras porque estou falando de uma proximidade vivencial; mesmo se eu escolher ambientar a história [...] em Marte, estarei, com certeza, construindo essa ficção a partir das proximidades vivenciais e informativas” (ALVES, in DUKE, 2016, p. 178).

Nessa perspectiva, a escritora registra como, à maneira praticada pelos escritores negros, a literatura:

[...] assume um compromisso social personificado. À medida que falamos do nosso lugar duma maneira própria, estamos dizendo coisas que muita gente não quer ouvir, ou tem medo de ouvir. E nesse exato instante estamos rompendo a máscara da invisibilidade colocada em nós por aqueles que nos querem negar ou nos ver à sua maneira, maneira esta que basicamente consiste em nos retratar num servilismo que não tem outro objetivo senão o de se curvar à vida alheia, que de preferência deve ser a vida de algum branco. (ALVES, 1985a, p. 13).

Esse compromisso social é perceptível, por exemplo, nos versos do poema “Sem” (ALVES, 2002, p. 129). Ao analisá-lo, percebemos que a palavra polida e limada é uma arte, uma arte que é faca, navalha, espada: tem efeito de luta, de intervenção social. O poema denuncia a situação daqueles a que quase tudo falta: são os sem teto, sem-terra, sem o benefício dos direitos sociais; entretanto, apesar de não terem nada, são persistentes.

Também no poema “CUIDADO! HÁ NAVALHAS” (1985) denuncia a forma como a cidadania é negada a uma parcela da população brasileira. Revela um “Eu” que reivindica afirmação humana, étnica e cultural,



empenhado em uma prática de libertação que não se deixa enganar por concessões. Ante a aparente bondade dos que querem o negro amordaçado, calado, desvela a ação daqueles que “aveludam”, ou seja, tornam suaves uma história de negação forçada, de emoções podadas. Entretanto, essas palavras de concessões quebrar-se-ão na vivência negra, o que revela um ser que resiste as mordanças e as navalhas, e faz uso de uma linguagem de protesto, negando formas históricas e sociais de escravidão, resistindo à indiferença dos que não o veem como pessoa, e, acima de tudo, resistindo ao “resguardo do silêncio”- agora sujeito, o negro nega o silêncio que lhe foi imposto.

A voz poética feminina negra não se atém apenas a questões estreitamente vinculadas a questões étnicas, como fica patente no conto “Xeque-mate” (2007), em que discussões sobre gênero e violência são centrais. O conto apresenta três personagens femininas, Irene, Verônica e Cláudia, que após muitos anos, se reencontram inesperadamente ao levarem suas filhas no aeroporto. Nada, a não ser a observação de que uma delas, Verônica, tem “cor âmbar-perolado”, sugere a etnia negra. O conto aos poucos desvenda, como em uma partida de xadrez, os avanços de existências amarguradas e atormentadas por um fato no passado: uma tentativa de estupro, que, embora não consumada, afetou profundamente a vida das quatro mulheres, a ponto de ainda marca-las vinte e oito anos depois.

Percebe-se que a escrita de Alves, à semelhança do que vem sendo praticado pela literatura afro-brasileira de escritura feminina, destaca-se por amalgamar que e discurso étnico-racial a “uma ‘movimentação’ histórica particular, na medida em que os textos poetizam uma vivência particular à mulher” (ALVES, in DUARTE, 2011, p. 90). Alves ainda argumenta que no discurso poético-ficcional dessas escritoras há uma produção e uma reprodução de símbolos marcados pela questão ética que as diferenciam das escritoras brasileiras hegemônicas:

Embora ambas vivenciem o silenciar (não-fala), o lugar de produção é outro significativamente diferente. Há tempos que a mulher negra realizava a dupla jornada, acumulava os afazeres de sua própria casa e prole e se engajava em movimentos populares, tais quais das “panelas vazias”, “creches”, “saúde” e outros. [...] O espaço exterior ao “do lar” há muito já era frequentado pelas mulheres negras, sem que isso significasse independência e libertação. Muito pelo contrário, mais cedo que a revisão feminista, uma parcela de mulheres (as negras) descobriram o que significava dupla, tripla jornada de trabalho, e também tripla opressão: do homem branco, do homem negro e da mulher branca (ALVES, in PEREIRA, 2016, p. 91).

A esse respeito, ganha relevo a seguinte avaliação realizada pela escritora sobre o papel da escrita feminina no Brasil:

Ser mulher e escritora no Brasil é romper com o silêncio, a “não-fala” e transpor os espaços que definem procederes e funções preestabelecidas. Ser mulher escritora no Brasil é ultrapassar os limites do “do lar”, onde a mulher foi confinada, com o propósito de proteção do contato (contágio) extremo. Ser mulher escritora no Brasil é também dispensar a mediação da fala do desejo delegado e exercida em última instância pelo homem investido do poder “falocrático” (ALVES, 2011, p. 183).

As autoras afro-brasileiras intensificam uma produção que, apesar de ser pouco aparente nas grandes livrarias, que insistem em observar a sociedade brasileira longe da diversidade sociocultural, traz à luz sujeitos silenciados por séculos de exclusão, escrevendo a memória e história do povo negro a partir



de olhar que se recusa às omissões que a sociedade brasileira contemporânea impõe à população afro-brasileira. (ALVES, 2010, p. 66).

Percebe-se, pelo exposto, que a escritora Miriam Alves discute a literatura afro-brasileira e o seu valor para revelar uma realidade não tão analisada por outros segmentos da literatura brasileira. A autora vê e usa a literatura com função social, na tentativa de disseminar a conscientização referente a temas como preconceito, racismo e identidade negra. A escritora afirma, ainda, que a literatura afro-brasileira põe a descoberto aspectos da vivência negra diferentes dos que estão presentes nas definições dominantes.

Alves inscreve a memória de seus antepassados afro-brasileiros por um olhar que se recusa às omissões que a sociedade brasileira impôs e ainda impõe à população afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam. Miriam Alves - Entrevista. In: DUKE, Dawn. **A escritora afro-brasileira: ativismo e arte literária**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016. p. 171- 179.
- _____. Literatura negra feminina no Brasil – pensando a existência. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 181-189.
- _____. **BrasilAfro autorrevelado: Literatura brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- _____. Xequemate. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos negros 30: contos afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2007. p. 167.
- _____. Sem. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos negros 25: poemas afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2002. p. 129.
- _____. Axé Ogum. In: QUILOMBHOJE. **Reflexões sobre a literatura afro-brasileira**. São Paulo: Conselho de Participação da Comunidade Negra, 1985b, p. 58-69.
- _____. CUIDADO! HÁ NAVALHAS In: **Estrelas de Dedo**. São Paulo, 1985a (Edição dos autores). p. 27.
- AFOLABI, Niyi. **Afro-Brazilians: cultural production in a racial democracy**. Rochester, Nova York: University Rochester Press, 2009.
- BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- PEREIRA, Rodrigo da Rosa. **Perspectivas femininas afro-brasileiras em Cadernos Negros**. Rio Grande: Furg, 2016.



FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS

Renata Toigo¹

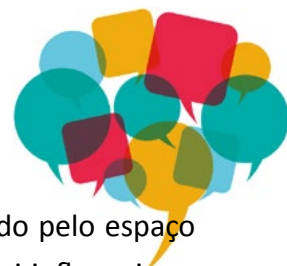
Resumo: As bibliotecas comunitárias são espaços alternativos de incentivo à leitura e entrelaçam diferentes saberes da educação, da cultura e da sociedade. Esses pequenos espaços se desenrolam em locais onde a leitura, não é, a princípio, algo comum, locais onde as pessoas vivem sob uma conjuntura de vulnerabilidade econômica, onde a vida é difícil e as pessoas são, com uma certa frequência, vítimas de algum modo de exclusão. Nesse contexto, a perspectiva da leitura é vista como direito humano, de todos, e não apenas das camadas mais privilegiadas. A importância da biblioteca comunitária como espaço que garante o direito do acesso ao livro e à leitura é a base para o trabalho de formação de leitores e de participação nas políticas públicas. Para isso, não basta termos somente o espaço físico, precisamos da presença de um mediador que dê vida ao espaço, que estabeleça a ponte entre o livro e o leitor, que crie elos fortes constituídos em torno da leitura, que permita a liberdade no espaço como uma segunda casa. As bibliotecas comunitárias, Chocolatão e Arquipélago, gestadas pelo Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais – Cirandar, situadas em periferias do município de Porto Alegre, regiões afetadas por desequilíbrio social, migrações forçadas, mas também muitos saberes culturais e populares, são exemplos de espaços acolhedores e bonitos, em que se desenvolvem experiências de leitura compartilhada, onde mediador e leitor constituem fortes vínculos e a leitura da literatura é potencial na reconstrução desses sujeitos.

Palavras chave: Leitura, Formação do leitor, Bibliotecas Comunitárias.

Quando um modelo ideal de sociedade é pensado, acredita-se que devam existir os mais variados tipos de bibliotecas, nos mais variados espaços e que atendam os mais variados públicos, independente de raça, gênero ou condição social. Geralmente a biblioteca está atrelada à escola e à universidade, bem como, a função de formar leitores. Mas, é inegável a existência de uma conjuntura mais ampla, quando o foco é formação de leitores, que vai além dos muros das escolas e universidades brasileiras, que ajuda a precipitar o interesse pela leitura e pelo mundo dos livros. Aqui destaca-se as bibliotecas públicas, mais especificamente, as comunitárias, situadas geralmente em espaços periféricos das grandes cidades metropolitanas. Antes de adentrar o espaço específico das bibliotecas comunitárias vale ressaltar alguns aspectos sobre a concepção do que seria uma biblioteca hoje e suas maneiras de se relacionar com o público que atende.

Alberto Manguel (2006), em seus estudos sobre bibliotecas, reflete sobre o tipo de espaço físico onde os livros estão inseridos. Para o estudioso, o leitor não lê da mesma maneira um livro se está dentro de um círculo ou de um quadrado, “a atmosfera mental que criamos no ato da leitura, o espaço imaginário

1 Especialista em Literatura Brasileira, graduada e Mestranda em Letras pela PUCRS.



que construímos quando nos perdemos nas páginas de um livro é confirmado ou refutado pelo espaço físico da biblioteca” (MANGUEL, 2006, p. 116). Esse espaço onde “repousam” os livros vai influenciar o leitor na viagem da leitura e na sua formação leitora. Além dos projetos de leitura e toda a preocupação com a formação leitora, cabe à biblioteca ser esse espaço onde o leitor escolha um ou outro volume, por diferentes razões, “por causa de uma capa, um título, um nome, por causa de alguma coisa que alguém disse” (MANGUEL, 2006, p. 184).

Ao olhar o caminho historiográfico percorrido pelas bibliotecas percebe-se as modificações pelas quais passaram a fim de atrair o usuário e incentivá-lo à frequência. Se no modelo tradicional a biblioteca era considerada um lugar de silêncio e estudo, hoje, é vista como um centro de aprendizagem. Deve, ainda, apresentar-se como um espaço que “pulsa vida, descoberta, alegria, prazer. Imaginar uma biblioteca sem o burburinho de seus leitores, repletos de sonhos, expectativas, desejos, é pensar em biblioteca como mausoléu” (MORO; ESTABEL, 2003, p. 30).

É preciso atentar que a “biblioteca demanda formação permanente e deve ter como princípio formar o leitor, contribuindo para a contínua superação de seus limites” (BRITTO, 2015, p. 19). Da mesma forma que Manguel, Britto (2015) evidencia que o valor da biblioteca está no quanto ela contribui para o adensamento da cultura, da disseminação do conhecimento, da consciência individual e coletiva e formação do leitor, mas não no tamanho do seu acervo ou quantidade de atendimentos. A biblioteca de hoje deve ser diferente da biblioteca do passado, deve ser:

dinâmica, flexível, integrada, informatizada, conectada; quer ser democrática e assistir gente de toda estirpe; quer estar disponível e acessível. E, sendo diversas as possibilidades de leitura e diversos os públicos, ela se estruturará de forma a dar conta dessa diversidade, respeitando os tempos e dinâmicas de cada um e desdobrando os espaços e acervos. Mas sempre tendo como princípio a formação, o encontro com o conhecimento, a introspecção criativa (BRITTO, 2015, p. 19).

Além de sinalizar as mudanças, ao longo do tempo, do espaço físico e do papel das bibliotecas, temos que observar a mudança ocorrida em relação aos bibliotecários. “A imagem que definia o bibliotecário mudou. Em lugar de simplesmente custodiar, ele passou a prestar assistência” (BATTLES, 2003, p. 123). Durante muito tempo os bibliotecários definiam o que os leitores iriam ler, ou simplesmente traziam o livro solicitado. Hoje os bibliotecários estão como mediadores, permitindo a independência dos leitores; não só os bibliotecários estão à serviço do leitor, mas também o espaço físico e a maneira pela qual estão distribuídos os exemplares do acervo. O novo modelo de espaço físico da biblioteca e do bibliotecário permitem a independência do leitor.

Mas, o que é uma biblioteca comunitária? No que ela difere das demais? De acordo com Elisa Machado (2008), elas são muito parecidas com as bibliotecas públicas, de um modo geral, oferecem os mesmos serviços. Tanto uma, quanto outra cumpre com “uma função formadora e educadora e pretendem ser um instrumento de transformação social” (MACHADO, 2008, p. 63). A estudiosa observa alguns contrapontos entre os dois modelos de biblioteca: na biblioteca pública a fundamentação é através de projeto técnico; a legitimidade é dada pelas leis; a estrutura é vinculada à órgão governamental; a hierarquia é rígida e altamente hierarquizada e a equipe interna é constituída de funcionários públicos



com uma relação de dependência. Já na biblioteca comunitária, a fundamentação é através de projeto político-social; a legitimidade é dada pelo grupo; a estrutura é vinculada a um grupo de pessoas, podendo ou não ser parceira e ter apoio de órgãos públicos e privados; a hierarquia é mínima e flexível; a equipe interna é constituída por membros da comunidade e possui uma relação de autonomia. Esses espaços têm o objetivo de “ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro, com vistas a sua emancipação social” (MACHADO, 2008, p. 64).

As bibliotecas comunitárias surgem com maior frequência nas últimas décadas a partir de um processo histórico, social, cultural e político. Elas são criadas por instituições não governamentais ou pela própria comunidade e buscam atender as demandas locais. No Brasil, a partir de 2009, passaram a atuar em rede, a Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, apoiadas pelo Programa Prazer em Ler², um programa de apoio e incentivo à leitura do Instituto C&A. Na mesma linha de pensamento de Machado (2008), as bibliotecas comunitárias são definidas pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias como:

Espaços de incentivo à leitura, que entrelaçam saberes da educação, cultura e sociedade, que surgem por iniciativa das comunidades e são gerenciados por elas; ou, ainda, espaços que, embora não tenham sido iniciativas das próprias comunidades, se voltam para atendê-las e as incluem nos processos de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação. O que caracteriza as Bibliotecas Comunitárias é seu uso público e comunitário, tendo como princípio fundamental a participação de seu público nos processos de gestão compartilhada. As bibliotecas comunitárias podem ser mantidas com fontes de recursos Municipais, Estaduais, Federais, iniciativa privada, organização não governamental, organismos internacionais e comunidades.³

À vista disso, as bibliotecas comunitárias, geralmente, estão localizadas em comunidades de regiões metropolitanas onde existe a grande carência de atuação do Estado na garantia de direitos básicos. Se desenrolam em locais onde a leitura, não é, a princípio, algo comum, locais onde as pessoas vivem sob um contexto de frustração, esquecimento ou indiferença, onde a vida é difícil e as pessoas são, com uma certa frequência, vítimas de algum modo de exclusão, mas também, são espaços de muitos saberes culturais e populares, ambientes acolhedores e bonitos, onde se desenvolvem experiências de leitura compartilhada, onde mediador e leitor constituem fortes vínculos e a leitura da literatura é potencial na reconstrução desses sujeitos. A perspectiva da leitura é vista aqui como direito humano, de todos e não apenas das camadas mais privilegiadas. Esses espaços são a base para o trabalho de formação de leitores e de participação nas políticas públicas.

Vale lembrar que para continuarem abertas, essas bibliotecas dependem de parcerias público-privadas, dado que, numa tendência característica da contemporaneidade, as práticas sociais estão sendo incorporadas pela sociedade como forma de responsabilidade social. Nesse contexto, encontramos muitas associações, fundações, ONGs, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) envolvidas em projetos direcionados às comunidades, que visam o envolvimento da sociedade, em diferentes

2 Mais informações sobre o Programa Prazer em Ler do Instituto C&A estão disponíveis no site: <http://institutoce1.dominiotemporario.com/instituto/site/content/atuacao/>.

3 Disponível em: <https://www.rnbc.org.br/p/conheca-rnbc.html>. Acesso em 20 jun. 2018.



esferas, em ações de formação de mediadores de leitura, formação de leitores e criação de bibliotecas, buscando a valorização das culturas locais.

É a partir desses pressupostos, sobre as bibliotecas, frisados pelos estudiosos acima, que deve-se olhar as bibliotecas comunitárias e, especificamente aqui, para as Bibliotecas Chocolate e Arquipélago gestadas pelo Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais (Cirandar)⁴ e localizadas em periferias do município de Porto Alegre. O Cirandar é uma organização sem fins lucrativos que dialoga e repensa alternativas para a educação, a transformação e a inclusão dos sujeitos culturais, comunicativos e criativos. Os programas e projetos de intervenção são pautados na educação como ferramenta de transformação social, e se propõem a apoiar, incentivar e criar redes de ações comunitárias e práticas sustentáveis, fomentando alianças de fortalecimento da cidadania. O Cirandar desenvolve três linhas de atuação: mobilização de redes e empoderamento comunitário; formações, cursos e empoderamento popular e democratização do acesso ao livro e à leitura. Dentro dessa terceira linha de ação, a instituição acredita que “a leitura é um direito humano essencial para a *conscientização*, a *curiosidade* e o empoderamento das pessoas”⁵. Por isso, a organização trabalha com o objetivo de criar, apoiar e potencializar ações e projetos relacionados à formação de leitores.

As bibliotecas Chocolate e Arquipélago são pequenos espaços com o desejo de alcançar as margens da sociedade. “*Small is beautiful*”⁶. São acolhedoras, “bastam um tapete e alguns cestos de livros escolhidos com cuidado. O essencial da biblioteca está aí” (PATTE, 2012, p. 103). Esses pequenos espaços chamados de bibliotecas comunitárias têm a consciência de uma

falta que deve ser reparada. Elas têm o desejo de dividir um tesouro que não pode ficar reservado apenas para alguns. Elas sabem que a leitura, na medida em que abre caminhos, ajuda a lutar contra os determinismos e a lançar um olhar novo sobre a vida e os mundos próximos e distantes. A biblioteca é, portanto, necessária, lá onde a vida é particularmente difícil, às vezes mesmo alienante. É inútil esperar grandes recursos para começar. É preciso pôr mãos à obra sem demora e ir juntar-se às pessoas lá onde elas vivem, para que os livros se encontrem ao alcance das mãos, no coração da realidade de suas vidas. Essa proximidade é essencial (PATTE, 2012, p. 104).

As duas bibliotecas possuem a maior parte das características essenciais de uma grande biblioteca: o espaço é convidativo, possuem livros de qualidade, têm a presença de um mediador que lhes dá vida e, a liberdade oferecida às crianças permite que elas sintam o espaço como uma segunda casa, pois eles fortes se estabelecem na ciranda da leitura.

Quando se fala em livros de qualidade, o Cirandar, como instituição gestora e formadora, tem um olhar atento na escolha dos exemplares, escolhe colocar no caminho de cada leitor obras de real qualidade e que dialoguem com a cultura e saberes locais, reflete que não há a preocupação com números de livros, mas com a ordem do humano. Essa preocupação do Cirandar está alinhada com o pensamento de

4 Mais informações sobre o Cirandar estão disponíveis em: <http://www.cirandar.org.br/>.

5 Fonte: <http://www.cirandar.org.br/democratizacao/>

6 O termo *small is beautiful*, foi utilizado aqui a partir da obra *Deixe que leiam* de Geneviève Patte. Ela utiliza esta expressão para descrever os espaços alternativos de biblioteca. Espaços que não estão preocupados com a quantidade de livros, mas sim com a qualidade do acervo e na afetividade de quem trabalha ali.



Silvia Castrillón (2011). Na obra *O direito de ler e de escrever*, a estudiosa destaca o quanto as bibliotecas deveriam ser planejadas juntamente com a comunidade, para ser possível constituir um acervo que propicie a leitura como meio de inclusão e não como ferramenta de exclusão de leitores, por não se identificarem com os livros disponíveis no acervo.

Precisamos de bibliotecas que fomentem o interesse e gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro. Bibliotecas onde a leitura não seja concebida como uma forma de passar o tempo, de se divertir, mas como algo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar a sobrevivência cotidiana (CASTRILLÓN, 2011, p. 38).

A literatura faz com que aquele que vive em uma situação adversa tenha possibilidade de ver o mundo de outra maneira, são necessárias as representações simbólicas para levar a vida adiante, “não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior” (PETIT, 2009, p. 115). A autora defende a ideia de que, por meio da leitura, a interioridade do ser humano é modificada, permite que o leitor que vive em espaços de crise possa recuperar sua continuidade. Mas, a leitura por si só, segundo a estudiosa,

não é suficiente para fornecer tais representações e para restabelecer os que viveram dramas ou as inúmeras separações que são comuns da vida. São necessários vínculos sociais, amor amizade, projetos divididos, às vezes outras práticas culturais (...) uma intersubjetividade com profissionais da escuta (PETIT, 2009, p. 115).

Em espaços em crise não adianta termos somente o espaço físico, bem como o suporte físico que é o livro, é preciso mediar o caminho entre o real e o imaginário. Ou seja, é preciso a presença e escuta como ponto fundamental nessa prática do mediador de leituras. É papel do mediador provocar no leitor o desejo de ler, e ao ler, percorrer o processo de construção de sentidos daquele texto. É, também, papel do mediador provocar o mesmo encantamento que o texto literário despertou nele. O interesse provocado no leitor depende muito do entusiasmo e da apresentação que o mediador suscita nas leituras e das possibilidades que permite ao leitor explorar. Por isso, as bibliotecas comunitárias Chocolateão e Arquipelago, privilegiam sempre a abertura de suas portas para o universo da leitura, oferecendo às crianças a possibilidade de contato com os livros. As crianças podem entrar, escolher um livro e ali permanecer como se fosse uma segunda casa, ou melhor como uma extensão de suas próprias casas. O ambiente acolhedor estimula esse convívio, se muitas vezes as crianças vão até a biblioteca somente para passear, em algum momento um livro despertará o interesse, o qual servirá como ponte entre o real e o fictício. Dessa forma, aos poucos elas vão ali permanecendo para participar das rodas de leitura, das mediações e demais ações culturais promovidas pelos educadores sociais que tem um olhar atento e ouvido aberto para a escuta.

Cabe à biblioteca ser esse espaço onde o leitor possa abrir caminho pelas inúmeras estantes, onde o ele possa escolher um ou outro volume, por razões diversas: “por causa de uma capa, um título, um nome, por causa de alguma coisa que alguém disse (...) porque queremos aprender ou rir ou nos abandonar ao



esquecimento” (MANGUEL, 2006, p. 184-185). Vale lembrar da importância da literatura na formação do sujeito pois, conforme Zilberman (1981), ela sintetiza uma realidade fortemente ligada àquilo que a criança vive cotidianamente. “O que a ficção lhe concede é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica” (ZILBERMAN, 1981, p. 23). Dessa maneira, a literatura cumpre uma função formadora de conhecimento do mundo e do ser, bem como uma emancipação pessoal.

Michèle Petit (2009) traz, também, a concepção de que a literatura é um meio ímpar de resistência às adversidades próprias aos tempos difíceis e aos espaços em crise. As duas bibliotecas comunitárias situadas em contextos de adversidade validam a hipótese da estudiosa. A comunidade Nova Chocolateira passou por um reassentamento. Os moradores foram retirados de seu local primeiro, localizado na região central de Porto Alegre, ao lado da Receita Federal, onde moravam por mais de 20 anos, praticavam a reciclagem nas condições mais insalubres e foram transferidos para o loteamento no Bairro Morro Santana em casas com água potável, energia elétrica e saneamento básico. Embora a transferência tenha sido para um local com infraestrutura básica e usina de reciclagem, gerou muitas crises entre os moradores, pois foram retirados de seu território, a maioria não concordou em sair da região central para um bairro periférico, distante de tudo. O espaço da biblioteca montado em uma das casas tornou-se um espaço de acolhimento e hospitalidade, bem como de escuta. Muitos passaram a frequentar a biblioteca, retirar livros, ouvir as histórias e participar de outras atividades culturais e aos poucos, começaram a se apropriar do espaço, se sentir pertencentes a ele. Esse deslocamento forçado para outro espaço, pôde ser amenizado pelo espaço da biblioteca, principalmente para as crianças, que encontraram nos livros e no olhar atento dos educadores sociais, um porto seguro. Da mesma forma acontece com a biblioteca Arquipelago, localizada na Ilha Grande dos Marinheiros. A ilha sofre com as constantes inundações, falta de infraestrutura e saneamento básico. A maioria das famílias vive em condições precárias e situação de vulnerabilidade social. Nesse meio adverso, a biblioteca e suas experiências de leitura, juntamente com os profissionais da escuta, ou seja, os educadores sociais, ofereceram um espaço de intersubjetividade, de transformação, de acolhimento.

Nesses espaços alternativos se desenvolve uma leitura compartilhada, responsável por proporcionar vivências literárias, primeiramente ao mediador, pois ele precisa se tornar um leitor a fim de mediar leituras, depois, com as crianças que ouvem essas histórias, proporcionando a formação de uma sensibilidade. As atividades de mediação de leitura realizadas pelos educadores sociais, nas bibliotecas comunitárias têm muito em comum com o que Michèle Petit destaca, depende da escolha do texto feita pelos leitores ou pelos mediadores, nesse trabalho que, além de ser uma promoção da leitura propriamente dita, afirma-se ainda como forma de melhorar a autoestima do leitor.

Além do papel humanizador da literatura, existe a preocupação com a formação de um leitor crítico, que consiga estabelecer elos com sua cultura e território, para isso, as atividades de mediação de leitura são planejadas e elaboradas em três etapas: sensibilização, mediação e ação cultural. Essas etapas estão em consonância com a proposta de letramento literário de Rildo Cosson (2011), pensadas de forma linear e designadas por ele de: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação consiste nas operações



que o leitor vai realizar antes de adentrar no texto, são os elementos que compõem a materialidade do texto, como o título, a capa, quantidade de páginas, ilustrações, entre outros textos escritos ou visuais que auxiliam na sensibilização para a leitura. A segunda etapa, a decifração, é a leitura do texto em si, escrito e ilustrado. A interpretação, terceira etapa, é a relação estabelecida pelo leitor ao processar o texto, ou seja, depende do que escreveu o escritor, do que leu o leitor, seu conhecimento de mundo, horizonte de expectativas e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade, ou seja, “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2011, p. 41). Essas três etapas de leitura que guiam a proposta de letramento literário do estudioso estão em consenso com a proposta do Cirandar. Mas, o Cirandar propõe na terceira etapa, além da interpretação do texto, uma ação cultural, pensada no contexto em que as crianças estão inseridas. Esses momentos não são desprovidos de sentido, estão conectados com os aspectos culturais das comunidades atendidas. Dessa forma, permitem criar vínculos sociais de amor e amizade com as crianças, presença e escuta fundamentais, já que a leitura por si só é insuficiente para restabelecer os dramas existenciais.

É nas margens da sociedade, onde a principal preocupação é com o “*primo vivere*”⁷ que projetos de leitura alavancados por instituições não governamentais fazem toda a diferença. Nas classes menos abastadas a vulnerabilidade social, a escola precária, a violência doméstica, entre outros estigmas, dominam o cenário e, a leitura, segundo Petit (2009), contribui na reconstrução de si mesmo, é a literatura quem é melhor capaz de explorar a experiência humana.

Portanto, é importante pensar que esses espaços afetados por uma série de desequilíbrios é também o lugar por onde cirandam muitos saberes culturais e populares, as bibliotecas comunitárias são exemplos de espaços acolhedores e bonitos, em que se desenvolvem experiências de leitura compartilhada, onde mediador e leitor constituem fortes vínculos e a leitura da literatura é potencial na reconstrução desses sujeitos. Nesses espaços alternativos, a leitura da literatura cumpre com mais de uma função: a de formar leitores críticos e com poder de voz em seus espaços sociais e políticos a partir das mediações de leitura sistematizadas em uma proposta de letramento literário, bem como, cumpre com uma função emancipadora dos sujeitos deixados à margem pela sociedade, a leitura consegue ser essa linha de fuga, esse confim. É a leitura da literatura que permite “atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (PETIT, 2009, p. 65). As experiências das duas bibliotecas, aqui mencionadas, corroboram com a tese de Petit (2009), de que a leitura da literatura é um meio de resistência às adversidades próprias aos tempos difíceis e aos espaços em crise.

É certo que ler literatura não transforma o mundo. No entanto, acredita-se que tal prática, promovida largamente e conectada com as culturas locais, pode ajudar a humanizar o ser humano. Quando o homem vive sem contato com a linguagem, com a educação, com as relações humanas e com a arte, não concretiza sua capacidade nata de imaginar, sonhar, inventar, criar, inovar e construir. Assim, defende-se que, ler literatura forma e transforma o ser humano, e ao ser transformado pode ser agente

7 Sílvia Romero, no texto *A literatura e a sociedade no Brasil* (1978), salienta que a pobreza do povo influi diretamente na formação de sua literatura e, o povo, antes de ser um ente histórico é um ser biológico, sua principal preocupação é com o “*primo vivere*”, ou seja, a alimentação, a sobrevivência.



de transformação da comunidade em que vive. Pois, afinal, ninguém chega ao fim de um texto literário da mesma maneira que nele ingressou. Podemos sair mais alegres, mais tristes, mais esperançosos, mais confiantes, mais determinados, mais revoltados, mas nunca iguais.

REFERÊNCIAS

- BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/publicacoes/no-lugar-da-leitura-biblioteca-e-formacao-de-luiz-percival-leme-britto/>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2008.
- MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MORO, Eliane L. da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. **O encantamento da leitura e a magia da biblioteca escolar**. Educação em Revista, v. 7, n.40, out. 2003.
- PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- ROMERO, Sílvio. A literatura e a sociedade no Brasil. In: CANDIDO, Antonio (Org.) **Sílvio Romero: teoria, crítica e história literária**. Rio de Janeiro: LTC, 1978, p. 11-24.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 1981.



ESCRITA DE POESIA EM SALA DE AULA: SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM EMBASADA

Diego Grandó¹

Resumo: O professor Língua Portuguesa e Literatura se depara, de tempos em tempos, com as dificuldades do trabalho com poesia em sala de aula, sobretudo com escrita de poesia, seja pela insuficiência dos materiais didáticos e paradidáticos disponíveis, seja pela falta de ideias e caminhos a seguir. Nesta comunicação, derivada de minhas práticas como ministrante de oficinas de poesia e de meu projeto de pesquisa “Novos paradigmas para o ensino de poesia: a Escrita Criativa como método”, pretendo apresentar uma série de sugestões para uma abordagem embasada de atividades de criação poética em sala de aula, para diferentes níveis de ensino. Os pressupostos que sustentam tais sugestões provêm do entrelaçamento de conceitos da Teoria Literária com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em cursos de Escrita Criativa.

Palavras-chave: ensino de literatura; poesia; Escrita Criativa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não é novidade, tanto no âmbito do ensino de língua materna quanto no de línguas estrangeiras, que leitura e escrita andam juntas e, por consequência, o desenvolvimento de uma das habilidades contribui com o da outra. Assim, conceber um ensino de língua que dê conta da multiplicidade de situações comunicativas e gêneros discursivos implica um trabalho capaz de proporcionar condições para o desenvolvimento concomitante de ambas as habilidades.

Ainda não é muito comum, contudo, que o ensino de literatura, um dos mais importantes e prolíficos territórios do uso da língua, seja encarado dessa maneira. De modo que a proposta de um ensino de literatura que contemple atividades de escrita literária, para todos os níveis, da educação básica à superior, ainda constitui uma novidade. Uma novidade, não poucas vezes, vista com desconfiança. O diagnóstico dessa desconfiança em relação a atividades de criação literária no ensino escolar de literatura, bem como a reafirmação da importância desse tipo de atividade, é de Benedito Antunes:

Não se pode ignorar que há preconceitos muito enraizados no ensino de literatura, em todos os níveis, que inibem uma prática regular dessa natureza [as atividades de criação literária]. Acredita-se que se trabalha melhor com a linguagem referencial, que a produção textual deva limitar-se à modalidade dissertativa, que é, afinal, a utilizada por todos na vida prática. Acontece que, dessa perspectiva, não se deveria tratar de literatura na escola, a não ser como referência a obras e autores. *Se o pressuposto é outro, isto é, que se deve ensiná-la naquilo que tem de essencial, o método deve passar pela prática textual.* (ANTUNES, 2008, grifo meu)

1 Doutor em Letras – Estudos de Literatura (UFRGS), Mestre em Letras – Teoria da Literatura (PUCRS). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Capes (PNPD/CAPES). E-mail: grando.diego@gmail.com



Em meio a esse cenário, o campo acadêmico da Escrita Criativa vem se constituindo, nos últimos anos, no Brasil, e de forma bastante consistente no Rio Grande do Sul, como um espaço de formação e qualificação de escritores em que a prática da escrita literária norteia as atividades de sala de aula. É um campo, portanto, que pode oferecer contribuições didáticas e metodológicas imediatas ao ensino de literatura e, à medida que for capaz de refletir com profundidade sobre as próprias práticas, também contribuições teóricas e epistemológicas.

Uma última consideração a fazer, antes de entrar nas questões específicas do ensino de poesia, diz respeito à relação entre escrita e leitura, na ótica da Escrita Criativa. Como afirma Paul Dawson sobre o ensino de Escrita Criativa,

[a] melhor maneira de aprender a escrever, de acordo com a maioria dos professores de Escrita Criativa, é lendo. [...] No entanto, deve haver mais do que isso na Escrita Criativa, ou ela não passaria de um clube de leitura institucionalizado. Deve haver um método específico de leitura que é ensinado. E há. Estudantes de Escrita Criativa são estimulados a ler não por mera apreciação literária, mas a fim de ajudar a sua escrita. Isto é o que entendemos pela expressão *ler como um escritor*: ler com o objetivo de descobrir maneiras de aperfeiçoar a própria escrita. (DAWSON, 2005, p. 90-91, grifo do autor)²

Como aponta o autor, a leitura minuciosa, atenta aos mecanismos internos do texto, à forma como ele se estrutura para produzir os efeitos que produz, é o método por excelência da Escrita Criativa, que se completa, por sua vez, com a produção textual – não de texto crítico ou interpretativo, mas de texto de características semelhantes àquele estudado. Com isso, a experiência de escrever, de ocupar a posição de autor, não é apenas o ponto de chegada, mas também o de partida, o norte da leitura: saber-se autor ainda antes de escrever significa dispor-se a pensar como autor e, portanto, ler outros textos dessa posição.

POESIA NA SALA DE AULA: UM PROBLEMA E UMA NECESSIDADE

O ensino de poesia é, de longe, o que mais gera insegurança, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Considerada, no mais das vezes, “difícil” e “muito subjetiva”, a poesia acaba produzindo, na aula de literatura, duas posturas contrárias, mas igualmente problemáticas: ou é um terreno cifrado, cheio de regras, cujo desconhecimento impossibilita qualquer tipo de fruição e apreensão, ou é um terreno em que a liberdade se confunde com o tudo-pode, inviabilizando qualquer posição crítica ou analítica e reduzindo tudo ao perigoso “gosto pessoal”. Isso, claro, quando ela não é simplesmente – e sutilmente – deixada de lado.

2 Tradução minha. No original: “The best way to learn how to write, according to most teachers of Creative Writing, is to read. [...] There must be more than this to Creative Writing, however, or it would be no more than an institutionalised book club. There must be a particular method of reading which is taught. And there is. Students of Creative Writing are encouraged to read not merely for literary appreciation, but in order to aid their writing. This is what we understand by the term *reading as a writer*; reading with the aim of discovering ways to improve one’s own writing.”



A experiência da poesia, no entanto, justamente pela radicalidade que lhe é inerente, deve ocupar um papel central na formação literária de qualquer estudante. Assim define o experiente crítico e professor Northrop Frye:

Em toda disciplina bem ensinada, trabalhamos a partir do centro e daí para fora. Parece-me um procedimento inoperante inverter a ordem: começar pelo uso aplicado das palavras, ou “comunicação efetiva”, como se costuma dizer, em seguida entrar gradativamente na literatura através das formas mais documentárias de ficção em prosa, e por fim introduzir-se na literatura. *Para ensinar literatura a preceito, temos de partir do seu centro, que é a poesia, radiar daí para a prosa, e só daí para as linguagens aplicadas aos negócios, às profissões e à vida cotidiana.* (FRYE, 2017, p. 104-105, grifo meu)

Na perspectiva de Frye, o ensino de poesia é, portanto, absolutamente necessário ao ensino de literatura; e o ensino de literatura, por sua vez, é indispensável para o ensino de língua materna.

Depois de alguns anos ministrando oficinas de poesia, trabalhando com públicos de diferentes faixas etárias em contextos variados (ensino superior, atividades de extensão universitária, ensino de português para estrangeiros, cursos livres), comecei a desenvolver o projeto de pesquisa “Novos paradigmas para o ensino de poesia: a Escrita Criativa como método”, no qual sustento, do ponto de vista teórico, que a Escrita Criativa pode ser entendida, antes de qualquer coisa, como uma metodologia de ensino. Da concepção das aulas à elaboração do material didático, minha experiência tem demonstrado a importância de uma base teórica consistente – não só sobre poesia, mas sobre literatura e sobre ensino – associada a um amplo repertório de leituras – tanto poético quanto literário e extraliterário. É com base nessas experiências, ou, mais especificamente, na aproximação entre a teoria e as práticas docentes que essas experiências têm me proporcionado, que passo a apresentar as sugestões a seguir, na tentativa de elucidar as concepções que sustentam minha atuação, com vistas a melhor compreendê-las e, conseqüentemente, aperfeiçoá-las.

ESCRITA DE POESIA EM SALA DE AULA: SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM EMBASADA

As oito sugestões que apresento são genéricas o suficiente para serem válidas para diferentes públicos e níveis de ensino, de acordo com as necessidades e particularidades específicas de cada professor. Além disso, devem ser pensadas articuladamente, constituindo uma continuidade, um trabalho em permanente desenvolvimento.

1. Fugir da tentação das abordagens temáticas

Mais do que uma sugestão, este primeiro tópico tem o valor de um postulado: para formar e qualificar leitores de poesia, é preciso fugir da tentação das abordagens temáticas. Não se trata de negar a importância de discussão temática (que jamais deve ser abolida de sala de aula), mas de chamar a atenção sobre o fato de que ela não é suficiente para tocar no que é específico da poesia.

Em seu célebre texto “Linguística e poética”, Roman Jakobson define a função poética da linguagem, dentro do quadro dos elementos da comunicação por ele proposto, como aquela que se manifesta quando há o “pendor (*Einstellung*) para a MENSAGEM como tal, o enfoque da mensagem por ela própria” (JAKOBSON, 1990, p. 127-128, grifos no original). Não seria o caso, aqui, de entrar na minúcia do



pensamento do teórico russo, mas importa sublinhar que, na sua concepção, é a estruturação particular da mensagem que está em jogo, e não o seu assunto.

2. Partir de mais de um poema

As formas dessa estruturação particular da mensagem, como sabemos, são variáveis, e isso se deve a uma porção de fatores – históricos, culturais, linguísticos, estéticos, políticos etc. Conforme define Octavio Paz,

[a] dispersão da poesia em mil formas heterogêneas poderia incitar-nos a construir um tipo ideal de poema. O resultado seria um monstro ou um fantasma. A poesia não é a soma de todos os poemas. Cada criação poética é uma unidade autossuficiente. A parte é o todo. Cada poema é único, irreduzível e inigualável. (PAZ, 2012, p. 23).

É preciso, portanto, ensinar pela variedade e pela diversidade – sejam elas de formas, estilos, autores, épocas ou visões de mundo. Afinal, não é possível dar a ver a singularidade de cada poema se ele não for abordado a partir de relações de semelhança e diferença com outros poemas. Além disso, se uma definição única e imutável de poesia está fora de questão (como deve, efetivamente, estar), o objetivo do trabalho com poesia em sala de aula não pode ser defini-la, mas antes fazer o aluno experienciar essa indefinição que lhe é característica.

3. Contrastar os poemas com textos de outros gêneros discursivos

Ao lado dos elementos da comunicação e das funções da linguagem, sistematizados por Jakobson, a noção de gênero discursivo, na perspectiva de bakhtiniana, merece ser levada em consideração. Segundo Bakhtin,

[a] utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), 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 e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1992, p. 278, grifos do autor).

Assim, contrastar os poemas com outras formas de dizer, em outros contextos ou gêneros discursivos, é um caminho para se mostrar o que é (ou pode ser) específico da poesia. Ou seja, levar em conta a dimensão social da própria língua, chamar a atenção sobre a situação comunicativa, são formas de dar a ver, entre outras coisas, a dominância (ou não) da função poética da linguagem nos textos estudados.

4. Optar, sempre que possível, por abordagens indutivas

Ainda que parcialmente resolvidas, a partir de Jakobson e Bakhtin, as questões em torno da definição de poesia (ou, ao menos, da linguagem poética), o problema se desloca para outro ponto: como trabalhar com um gênero textual que se caracteriza pela própria organização da mensagem, mas cujas



formas de organização são infinitas? Nas palavras de Octavio Paz (2012, p. 22): “Como captar a poesia, se cada poema se apresenta como algo diferente e irreduzível?”

Um caminho possível é aberto pelo próprio Paz (2012, p. 22): “Será preciso, então, interrogar os testemunhos diretos da experiência poética. A unidade da poesia só pode ser captada pelo trato nu com o poema”. Ou seja, a poesia só é definível, passível de análise, no contato direto – o “trato nu” – com o texto. Isso significa, portanto, que uma proposta de ensino que pretenda levar em consideração essas premissas sobre a natureza da poesia e da função poética da linguagem deve ser pautada por uma abordagem indutiva, que vá do particular (os poemas) para o geral (a definição, os conceitos), e não o caminho contrário – que é, em boa medida, o que costuma ocorrer.

Essa atitude, aliás, é sempre útil para ajudar a repensar o papel da teoria e sua presença em sala de aula: como, e até que ponto, trabalhar explicitamente com conceitos teóricos? Como fazer da teoria uma ferramenta invisível, implícita?

5. Procurar “isolar” o fenômeno a ser trabalhado

Por mais que os poemas sejam construídos a partir de relações com sonoridade, métrica, ritmo, sintaxe, figuras de linguagem, etc., isso não significa que todos esses elementos funcionem da mesma forma e tenham a mesma importância em todos eles. Cabe ao professor perceber aquilo que é mais importante para o funcionamento de um determinado poema e colocá-lo em foco. A título de ilustração: pouco vale insistir na contagem de sílabas poéticas de um poema em versos livres (a não ser que o que se queira seja pura e simplesmente demonstrar a ausência de regularidade métrica), apenas porque escandir os versos é um procedimento recorrente na análise de poemas.

Desse modo, é fundamental respeitar o que há de mais relevante na organização de cada poema e, mais do que isso, agrupar poemas que apresentem fenômenos parecidos para fazer surgir a teoria: fazer perguntas/propostas que direcionem a visão do aluno, mas que deixem a ele a descoberta. Em vez de apontar as rimas, estimulá-lo a percebê-las e a refletir sobre seus efeitos e funções; em vez de indicar trechos em que há figuras de linguagem e solicitar-lhes que as nomeiem, perguntar sobre os sentidos expressos no poema e conduzi-los a perceber as diferenças em relação ao uso corrente da língua, fazendo-os perceber a distância entre os sentidos literal e figurado.

Procurar “isolar” determinados fenômenos, e fazer isso com diferentes poemas e diferentes fenômenos, num trabalho contínuo, é também ensinar pela prática o desenvolvimento de estratégias de leitura.

6. Elaborar propostas de produção específicas

Produções totalmente livres (“escreva um poema”), ou puramente temáticas (“escreva um poema sobre X”), nem sempre são a melhor opção: além de colocarem o aluno diante de um enorme desafio (escrever um *poema!*), propostas muito amplas não necessariamente geram articulação dos conhecimentos, e o aluno facilmente pode produzir não com base naquilo que está sendo estudando,



mas naquilo que já sabia (seja pelo senso comum, seja pelo próprio processo de escolarização). Além disso, colocam a avaliação diante de um impasse: *como se avalia um poema? O que se avalia?*

Pelo contrário, fazer propostas específicas é o caminho tanto para estimular a prática de determinado fenômeno em estudo (a contagem de sílabas poéticas, a construção de imagens, o uso de aliterações) quanto para definir parâmetros específicos de avaliação. Assim, torna-se possível avaliar em termos de adequação à proposta, de efetividade no trabalho com determinado recurso, aliviando o peso de critérios como originalidade, criatividade, sensibilidade, emoção, etc. – quesitos indubitavelmente envolvidos na leitura literária, mas menos passíveis de serem postos numa relação de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, produções que imponham algum tipo de limitação (escrever um poema com palavras que comecem com uma mesma letra, ou sem o uso de uma determinada vogal, etc.) instauram uma dimensão lúdica, além de conferirem à escrita um certo caráter de “problema a resolver”. Pense-se, por exemplo, nos poetas do OuLiPo – grupo francês de poesia experimental surgido nos anos 1960 –, que propunham a escrita por *contraintes* (regras e/ou limitações pré-definidas) como forma de estimular a criatividade³.

Por último, vale assinalar que nem sempre uma proposta de produção associada ao trabalho com poesia precisa ser a escrita de um poema; pode ser, por exemplo, a criação de uma imagem poética, a escrita de versos soltos, a atribuição de legenda a uma figura, a “tradução” de um poema em uma fotografia, etc.

7. *Propor e estimular a reescrita*

Se a ideia da reescrita já é uma realidade quando se trata da produção textual no ensino de Língua Portuguesa, está longe de sê-lo na aula de literatura – que, como já foi dito, pouco investe na escrita, menos ainda na escrita literária. Mais do que um “passar a limpo” ou uma “segunda chance”, a reescrita de uma produção de caráter literário é, em si, uma forma de problematizar certos mitos que cercam a criação artística: o do artista como “gênio” e o da obra que “nasce pronta”.

Transformar a própria turma em um conjunto de “primeiros leitores” – cujas opiniões e percepções podem ser levadas em conta na retomada do texto –, fazendo da escrita uma sucessão de reescritas, e não um ato isolado, especial, iluminado, é colocar em pauta, de forma prática, o debate entre *inspiração* e *trabalho*, a concepção de criação como *processo* – noções que estão na base dos estudos sobre a criação literária e da Escrita Criativa.

8. *Prever tornar públicos os resultados*

Escrever para o outro, e não apenas para o professor, coloca a dimensão comunicativa da poesia em evidência – algo que, sobretudo na visão historicista que geralmente ordena o ensino de literatura, nem sempre fica visível. Assim, organizar leituras e saraus, varais de poemas, sites, blogs e outras plataformas eletrônicas, promover concursos de poesia e mesmo propor edições em livro são atividades que fazem o trabalho transcender os limites da sala de aula.

³ Uma lista de *contraintes* (em francês) está disponível em Oulipo (2017).



Transformar o aluno em autor de um poema, e de um poema que será lido ou ouvido por outras pessoas, é fazê-lo experimentar uma outra posição no sistema literário, deslocando-o, portanto, da posição habitual de leitor/receptor para a de autor/emissor. E esse deslocamento é, em si, uma forma de aprendizado, talvez o aprendizado mais importante e humanizador da escrita literária: depois de ter experienciado os dilemas, as dificuldades e os prazeres implicados no ato da escrita, os estudantes retornarão à posição de leitor com outros olhos – talvez mais tolerantes, talvez mais exigentes, mas certamente mais conscientes de tudo o que envolve a existência de um poema.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Benedito. Ler como escritor para ensinar literatura. **Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**. São Paulo: ABRALIC, 2008. (e-book)
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DAWSON, Paul. **Creative Writing and the New Humanities**. London; New York: Routledge, 2005.
- FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Tradução de Adriel Teixeira, Bruno Geráldine e Cristiano Gome. Campinas: Vide Editorial, 2017.
- OULIPO. **Contraintes**. 2017. Disponível em: <<http://oulipo.net/fr/contraintes>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.



MÚTIPLAS LEITURAS DE MONTEIRO LOBATO: UMA EXPERIÊNCIA NO REINO DAS ÁGUAS CLARAS

Jean Michel Valandro¹

Magali Beatriz Baierle²

Sabrina Feldmann³

Juliana Thiesen Fuchs⁴

Resumo: Levando em consideração o conceito amplo de tecnologia defendido por Kenski (2008), bolsistas, professores e voluntários do eixo Linguagem e Tecnologia do Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, promoveram, com turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Lajeado, a experiência de múltiplas leituras de um capítulo do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Os principais objetivos foram desenvolver competências como a leitura com base na produção de inferências, o trabalho em equipe, o raciocínio lógico e a capacidade de valer-se de diferentes tecnologias para decifrar enigmas. Para tal, foram propostos três diferentes momentos: um inicial, em que se fez a leitura teatralizada da história; outro, que exigiu habilidades como leitura de mapas e QR codes para decifrar elementos importantes na resolução do problema proposto; e o último, que previa a solução de enigmas com base em pistas visando resolver o problema final: encontrar a “pílula” que faria com que Emília, a boneca de pano, falasse. A atividade, que teve duração de três horas com cada turma contemplada, contou com a utilização de diversos recursos tecnológicos desde livros, cartazes, mapas, até tecnologias digitais como celulares e tablets. A metodologia de trabalho apoiou-se nas concepções de leitura defendidas por Kintsch e Rawson (2013), Freire (2005) e Chartier (1998), além do entendimento de jogo educativo proposto por Neves e Santiago (2009). Ao final da ação, promoveu-se uma roda de conversa a fim de refletir sobre os aprendizados construídos, momento em que os alunos participantes ressaltaram os novos modos de leitura aprendidos e a relevância dos desafios propostos para estimular a imaginação e o raciocínio, bem como o gosto pela leitura. Acredita-se que, a partir de experiências de múltiplas leituras como esta, é possível tornar a leitura mais significativa.

Palavras-chave: Linguagem e tecnologias. *Reinações de Narizinho*. Leitura. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar o atual panorama do ambiente escolar, é possível afirmar que, no Brasil, metade da população encontra-se abaixo do nível defendido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a prática plena da cidadania por parte dos indivíduos (BRASIL, 2015). Além disso, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2015), o

1 Graduado em Letras. Univates, jeanmvalandro@hotmail.com.

2 Graduanda de Letras Univates, magali.baierle@universo.univates.br.

3 Graduanda de Psicologia e bolsista do Projto Veredas da Linguagem. Univates, sabrina.feldmann@univates.br.

4 Ms. Docente do Curso de Letras e coordenadora do eixo Linguagem e Tecnologia do Projeto Veredas da Linguagem. Univates, jtfuchs@univates.br



nível brasileiro de leitura escolar está também muito aquém do apresentado por países vizinhos como o Chile e a Argentina.

Levando em conta esses índices, elaborou-se uma intervenção pedagógica com vistas a estimular a leitura escolar ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa prática foi realizada no dia 27 de outubro de 2017, com turmas de 4º e 5º anos, somando um total de 36 alunos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Otília Corrêa de Lima, em Lajeado/RS e constituiu-se como uma das intervenções pedagógicas realizadas pelo eixo Linguagem e Tecnologia do Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, que tem como propósito pensar estratégias de aprendizado ligadas a diversos aparatos tecnológicos, sejam eles digitais ou não.

Partindo disto, desenvolveu-se uma atividade que pretendia estimular a leitura não utilizando-se apenas o modo tradicional, mas, pelo contrário, instigando as crianças a conhecer e utilizar novos métodos e mecanismos de leitura. Para isto, escolheu-se o capítulo do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, que narra a ida da menina Lúcia e sua boneca de pano Emília ao Reino das Águas Claras, visto esta ser uma história pertencente ao universo infantil e capaz de cativar as crianças.

A proposta de trabalho valeu-se da leitura teatralizada, seguida de jogos e atividades com aparelhos digitais, sendo todos os processos pautados pelo uso de tecnologias. O processo foi mediado pelos professores, mas desejou-se que o aluno fosse o sujeito de seu processo de aprendizagem, processo que será melhor detalhado nas seções abaixo, juntamente com os aportes teóricos que nortearam a intervenção.

2 A TEORIA DA PRÁTICA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS NORTEADORES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de aprofundar-se nos pressupostos teóricos que embasaram cada momento da prática na escola, faz-se fundamental definir de que ponto de vista enxerga-se a tecnologia, uma vez que há certa divergência entre o uso de tal termo. Neste artigo, compreende-se o termo tecnologia a partir de Kenski que defende a ideia de que

[...] para todas as atividades que realizamos, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções específicas, na busca de melhores formas de viver. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de “tecnologia”. (KENSKI, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, entende-se um objeto tecnológico não só como aparelho digital - celular, computador -, mas como qualquer objeto que auxilie o ser humano em alguma tarefa como, por exemplo, um livro, uma cadeira, um lápis, uma folha de papel. Assim, as atividades planejadas serviram também como uma maneira de desmitificar o que se concebe por tecnologia que, atualmente, está prioritariamente vinculado aos aparelhos de caráter digital.

Nas próximas subseções, serão explanados os pressupostos teóricos subjacentes à prática relatada neste artigo.



2.1 A LEITURA

Tanto na perspectiva literária quanto na linguística, “[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005, p. 11). Nesse sentido, acredita-se que, para além do ato de ler as palavras do livro, compreender o que se lê seja diferente para cada indivíduo à medida que seus conhecimentos prévios também são diversos. Por isso, é interessante que as estratégias de leitura empregadas pelo professor, quando esse ato ocorrer em ambiente escolar, possam tentar equiparar o nível de partida da compreensão leitora de cada aluno.

Essa diferença de nível de compreensão entre os leitores é algo natural, pois segundo Chartier (1998, p. 7) “[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Nesse sentido, cada um possui uma personalidade diferente e, a partir do que conhece, do que está sentindo, do que internalizou, dá sentido também àquilo que lê.

Como mencionado acima, o professor pode empregar estratégias de leitura para facilitar ao aluno a compreensão do texto. No caso da prática a ser apresentada na seção seguinte foram utilizadas a leitura teatralizada, jogos envolvendo o texto, bem como leituras mediadas por tecnologias digitais.

A leitura teatralizada, como o próprio nome já diz, é o ato de ler apropriando-se de elementos teatrais, o que a difere, por exemplo, da leitura dramática, que permite expressões faciais e diferentes entonações vocais, mas nunca o movimento corporal e introdução de outros elementos durante a leitura. Sendo assim, pode-se afirmar que esse recurso propicia um ambiente favorável à compreensão leitora, porque além do texto lido em voz alta, o aluno é envolvido pelos elementos da narrativa que tornam-se físicos à medida que os professores encenam a história na frente deles. Essa técnica justifica-se porque, “para potencializar as situações de leitura teatralizada, é importante que o professor realize atividades que chamem a atenção para elementos da história, enquanto as crianças desenvolvem uma compreensão dos personagens, cenários, problemas, eventos e soluções” (CEDAC, 2009, p. 17).

Quanto à leitura por meio de jogos e tecnologias digitais, procurou-se explorar a leitura como um enigma a ser desvendado, partindo-se do pressuposto de que, de acordo com Kintsch e Rawson (2013), existem sempre lacunas a serem preenchidas no texto através dos processos de compreensão, de modo que ele nunca é totalmente explícito.

2.2 O PAPEL DO JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

Para compor as atividades de exploração da leitura como um enigma a ser decifrado e estimular a ludicidade, foram promovidos diversos jogos educativos voltados à teatralidade que, de acordo com Neves e Santiago (2009), estão intimamente ligados à possibilidade de evocação e manipulação de signos, o que é imprescindível ao desenvolvimento da inteligência. O intuito de agregar jogos às práticas educativas é o de tornar mais prazeroso o ato de aprender e provocar, para além do desenvolvimento da curiosidade do aluno, sua atenção e autonomia no processo de aprendizagem (DELORS, 2003).



Por fim, é fundamental que se diga que o jogo, seja mediado por tecnologias digitais ou não, permite ao aluno errar e tentar novamente quantas vezes quiser, ressignificando o termo “erro” que, nesta perspectiva, torna-se parte do processo de aprendizagem. Essa possibilidade de múltiplas tentativas deixa o aluno mais à vontade e também promove um maior nível de motivação, já que, não havendo tanto peso no “erro”, ele não se frustrará facilmente e, assim, não desistirá da atividade proposta.

3 ADENTRANDO NO REINO DAS ÁGUAS CLARAS

A intervenção pedagógica relatada neste artigo foi realizada no segundo semestre do ano de 2017, pelo eixo Linguagem e Tecnologia do projeto de extensão Veredas da Linguagem, com turmas do 4º e 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Otília Corrêa de Lima, a qual comporta turno integral (tendo as oficinas sido realizadas no turno oposto).

Como mencionado anteriormente, a oficina iniciou-se com a leitura teatralizada dos primeiros capítulos do livro “Reinações de Narizinho”, do escritor brasileiro Monteiro Lobato. A contação da história aconteceu em simultâneo com a encenação, as quais foram realizadas por professora, bolsista e voluntários do eixo em conjunto com os estudantes. Faz-se importante especificar que a atividade foi realizada em dois momentos: primeiramente com a turma do quarto e depois com a turma do quinto ano.

O grupo optou por alterar algumas partes da história, a fim de acrescentar mais enigmas e desafios. No trecho em que a personagem Narizinho é convidada pelo Príncipe Escamado para conhecer o Reino das Águas Claras, no texto original, ela prontamente aceita, porém, na versão adaptada pelo grupo, tia Nastácia a chama, impedindo que a mesma vá com o príncipe, o qual então pede para que a menina vá o visitar em outro dia, deixando com ela um mapa do caminho. Narizinho, encenada por uma das crianças, ao abrir o mapa, percebe-o em pedaços e pede para que seus colegas a ajudem a montá-lo e chegar até o reino. O mapa disponibilizado para os estudantes, criado pelo grupo, era da visão aérea da própria escola e estava dividido em quatro partes, contendo fotos de locais aleatórios do pátio e um X. Em cada um desses locais, os estudantes encontrariam pistas para entrar no reino, que estavam em forma de QR Codes, os quais deveriam ser lidos por meio de tecnologia digital (foram usados smartphones dos próprios integrantes do grupo, com o aplicativo leitor de QR Code previamente instalado).

A turma, então, se dividiu em dois grupos, os quais se ajudaram na montagem do mapa e na procura das pistas indicadas em suas fotos. Esse momento da oficina ilustra a leitura de mundo e a leitura como um enigma a ser decifrado, processo auxiliado pelo uso da tecnologia, o que demandou que as crianças observassem uma série de pistas e ativassem seus conhecimentos prévios. Inferir, nesse sentido, teria um papel garantido no processo do conhecimento, do raciocínio e da comunicação (CAMPOS, 2009). O mapa e os QR Codes inseridos na atividade, desta forma, são considerados disparadores de inferência, considerando que a mesma consiste numa estratégia de leitura, assim como a predição leitora, exigindo processamentos cognitivos que manipulam pistas (PEREIRA, 2009).

Após encontrarem as pistas espalhadas pelo pátio da escola, os alunos deveriam descobrir onde localizava-se o X, pois as pistas que eles encontraram se tratavam de palavras-chave necessárias para entrar no reino – que era o X no mapa. Logo, descobertos todos os enigmas, as equipes conseguiram levar Narizinho, que



não desgrudava de sua boneca Emília (interpretada por uma voluntária do projeto), até a porta do Reino das Águas Claras, onde encontraram o Príncipe Escamado - interpretado por outra integrante do projeto.

Todo esse trecho da história original (entrada de Narizinho no Reino das Águas Claras e fatos que se desenrolam em seguida) foi adaptado pelo grupo, a fim de integrar a leitura teatralizada da história com os jogos e enigmas preparados para as crianças. Nessa versão adaptada, o Príncipe explica à Narizinho, a Emília e às demais crianças que era necessário que dissessem três vezes cada palavra-chave encontrada nas pistas do mapa, para que então o sapo (também interpretado por uma integrante do projeto), porteiro do reino, abrisse a porta. Ao falarem as palavras, vendo que o sapo não abria a porta, o Príncipe, preocupado, resolve abri-la. Entrando, descobrem que o sapo estava deitado à beira da porta, caído no sono. Não entendendo o que estava acontecendo, o sapo justifica-se, dizendo que não estava se sentindo bem e, por isso, deitou-se. Prontamente o príncipe chama o Doutor Caramujo - também interpretado por um integrante do projeto - para que o examinasse e o diagnosticasse. Após examiná-lo por completo, o Doutor afirma que o sapo estava em sua saúde plena, e provavelmente teria dormido por conta de sua enorme preguiça. Nesse momento, o Príncipe, muito bravo e envergonhado de suas visitas, o pune, ordenando que ele coma 20 pedras. Todos esses fatos envolvendo o sapo, o Príncipe e o Doutor Caramujo de fato ocorrem na história original, e sua compreensão é essencial para que o leitor descubra, mais tarde, o que acontece com a pílula falante. Porém, o grupo optou por adaptar o que acontece em seguida, para tornar a descoberta desse enigma (original na história) mais interativa e lúdica.

Na versão adaptada, o Doutor Caramujo, percebendo que a boneca Emília não falava, pergunta aos convidados do Príncipe o que havia acontecido. Narizinho e as demais crianças explicam que a boneca nunca havia falado e pedem que o Doutor a ajude. Ele então se lembra da pílula falante, a qual havia desenvolvido. Dessa forma, pergunta às crianças se elas podem ajudá-lo a encontrar a pílula.

Nesse momento, as crianças foram conduzidas pelo grupo a observar alguns objetos estranhos no local: dois cartazes contendo uma mensagem incompleta, com lacunas, e alguns balões. O grupo então dividiu novamente as crianças em duas equipes para tentar descobrir a relação dos balões com o cartaz incompleto.

A mensagem no cartaz dizia o seguinte: As _____ estão com o _____ que vive no _____. Ao estourarem os balões, as crianças descobriram que dentro de cada um havia pedaços de papel contendo palavras soltas, que unidas formavam ditados brasileiros. A tarefa das crianças, portanto, era montar as frases para formar os ditados. Para essa tarefa, os grupos deveriam trabalhar de forma colaborativa, compartilhando as palavras, pois elas haviam sido distribuídas aleatoriamente e repetidamente dentro dos balões.

Após montarem as frases, com o auxílio dos integrantes do projeto (pois as crianças não conheciam alguns ditados), os grupos perceberam que, em cada ditado, havia uma palavra estranha:

Em terra de cego quem tem pílulas é rei
Anfíbio dado não se olha os dentes
O seguro vive de velho
Mais vale um pássaro na mão que dois no brejo.



As crianças, então, logo descobriram que essas palavras que não se encaixavam nos ditados (pílulas, anfíbio, vive, brejo) eram as faltantes na frase do cartaz: *As pílulas estão com o anfíbio que vive no brejo*. Imediatamente, as crianças gritaram: “O sapo! As pílulas do Doutor Caramujo estão com o sapo!”. Tal momento da oficina teve novamente o objetivo de estimular a produção de inferências para a compreensão leitora na forma de um enigma, porém com estratégias diferentes das já usadas no momento anterior (do mapa). Dessa maneira, a descoberta das palavras faltantes exigiram dos participantes a ativação de conhecimentos prévios (conhecer os ditados populares) e a observação das pistas para decifrar o que deveria ser preenchido no cartaz.

O momento final da oficina contou novamente com a leitura teatralizada, encenando o final da narrativa: as crianças, juntamente com o Príncipe, Narizinho e Emília, levaram o sapo até o Doutor Caramujo, concluindo em grande grupo o que havia acontecido: após ter sido punido pelo Príncipe com a pena de comer 20 pedrinhas, o sapo havia, por engano, comido as pílulas do Doutor (fato que ocorre na história original). Na cena final, o Doutor Caramujo retira as pílulas da barriga do sapo e entrega uma delas a Emília, que assim, em meio a pistas, enigmas e descobertas, fala suas primeiras palavras.

Nas duas turmas, após a oficina, foi feita uma roda de conversa a fim de refletir sobre os aprendizados construídos. Nesse momento, as crianças ressaltaram os novos modos de leitura aprendidos e a relevância dos desafios propostos para estimular a imaginação e o raciocínio, bem como o gosto pela leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levar práticas diferenciadas para o ambiente escolar é sempre motivo de curiosidade e inquietação tanto por parte dos professores quanto dos alunos, porque aquilo que é diferente causa estranhamento, desacomoda, faz pensar, faz produzir novas formas de enxergar o que já conhecíamos, mas que víamos por outra lente. Foi justamente com o objetivo de provocar os alunos e professores a pensarem a leitura de uma maneira diferente das habituais que foram levadas as atividades descritas neste artigo para a escola e, observados os resultados alcançados, pode-se dizer que a prática foi muito bem-sucedida.

Em primeiro lugar, pudemos perceber o quanto as práticas mais dinâmicas são capazes de tirar o aluno de sua zona de conforto e levá-lo a construir novos conhecimentos ao mesmo tempo que o coloca em lugar de protagonista do aprendizado. Isto é, por meio da abordagem lúdica, o jogo educativo e a atividade de leitura mediada por práticas cênicas desenvolveram no grupo de estudantes o gosto não só por ler, mas também contar a história a seu próprio modo, pois todos eles construíram, ao longo das atividades, uma versão própria da história que ajudaria a resolver os enigmas propostos. A produção de inferências, que está sempre presente na leitura para que de fato haja compreensão, ganhou destaque ao protagonizar os jogos e enigmas propostos, pois sem ela não seria possível desvendá-los. Assim, é possível afirmar que um dos “efeitos colaterais” das atividades propostas pode ter sido a percepção, por parte das crianças, da importância da inferência na leitura. Todo esse processo foi facilitado pelo trabalho com as diferentes tecnologias, principalmente a digital. Nessa perspectiva, estando amparados por elementos tecnológicos digitais, os alunos sentiram-se impelidos a ler o mapa e solucionar os desafios sem necessitar de grandes esforços do grupo docente.



Além disso, durante a roda de conversa, que ocorreu no final de cada turno de práticas com as turmas de alunos, foi possível constatar falas diversas que evidenciaram a surpresa quanto aos novos modos de leitura propostos e o fato de que alguns deles sequer eram considerados conscientemente como leitura pelos aprendizes antes das atividades, pois mesmo utilizando diversas tecnologias em seus processos de leitura diários, não refletiam sobre esse uso. Outras falas deram destaque aos desafios propostos que eram “bem difíceis” e “faziam pensar bastante” ou que demoraram a ser resolvidos porque “a gente não sabia como começar”, mas que movimentaram a imaginação e o raciocínio de maneira não convencional.

Por fim, todas as tarefas propostas tiveram solução e, por meio delas, pôde-se entender que ler é um processo que necessita de estímulos e constância, mas que é permissivo quanto às ferramentas que se utilizam para fazê-lo, sendo, também, um processo adaptável às necessidades e gostos de quem o pratica, porém o mais importante é fomentar as múltiplas leituras que podemos fazer para adentrar em seu reino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

CAMPOS, Jorge. Inferências lingüísticas nas interfaces. In: _____; VANIN, Aline. **Inferências Linguísticas nas Interfaces**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009. p. 7-9. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC VIRTUAL - CEDAC. **Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos**. São Paulo: CEDAC, 2009. Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/caderno-de-estudos-ler-e-escrever-educ-infantil-b-20150713191457.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 1998.

DELORS, Jacques (coord.). Os quatro pilares da educação. In: _____. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-102.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2008.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia B. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

PEREIRA, Vera W. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge; VANIN, Aline. **Inferências Linguísticas nas Interfaces**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009. p. 10-22. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.



O CÂNONE COMO INSTRUMENTO NO LETRAMENTO LITERÁRIO DESDE AS SÉRIES INICIAIS

Verônica Lorenset Padoin¹

Alessandra Stefanello²

Andrea do Roccio Souto³

INTRODUÇÃO

Dentre as quatorze definições construídas por Ítalo Calvino (1993, p. 10) para caracterizar o clássico literário, iniciamos com aquela que acreditamos justificar grande parte do estudo que segue: “Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”.

Ao elencarmos os clássicos infantis, é apropriado compreender que a maior parte das crianças já ouviu ou já leu, ou, ainda, já constituiu um conhecimento prévio, através da oralidade, sobre contos como: “Chapeuzinho Vermelho”, “O Patinho Feio”, “A Pequena Sereia”, “Os Três Porquinhos”, “Bela Adormecida”, “Cinderela”, entre muitos outros. Esses contos recheiam a infância de sonho e fantasia, transmitem a sensação de que a vida adulta é algo mágico e perfeito, e perpetuam valores que acabam sendo tomados por ideais. E, justamente por isso, marcam não só a infância. Apesar de não percebermos naturalmente, a maioria das pessoas recebeu influência dessas histórias ao longo da vida, na medida em que a memória da infância repercute indiretamente em outras fases, seja na transmissão de um comportamento padrão, seja na construção dos objetivos familiares e profissionais.

No entanto, o que poucos sabem – ou demoram para descobrir –, é que essas histórias que conhecemos na infância são adaptações de contos originalmente escritos não necessariamente para crianças, como os de Charles Perrault (século XVII). Outros autores conhecidos por essa apropriação e registro da tradição oral no século XVIII são os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, além de Hans Christian Andersen. O caso é que esses contos populares não continham em si, imperiosamente, um “final feliz” ou um final “feliz para sempre”. E, considerando a definição de Calvino aqui citada, se tais contos forem lidos “nas melhores condições para apreciá-los” – na pré-adolescência, por exemplo, quando a capacidade de discernimento começa a apurar – poderão legar uma riqueza ainda maior, no sentido de contribuir na formação de leitores críticos, dispostos a refletir sobre as questões que pontuam o contexto em que se inserem.

1 Acadêmica do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura na UFSM. Integrante do grupo PET Letras.

2 Acadêmica do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura na UFSM. Integrante do grupo PET Letras.

3 Professora do Departamento de Letras Vernáculas na UFSM.



Nesse sentido, uma segunda definição dada por Calvino (1993, p. 12) para o clássico literário é oportuna: “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. Os clássicos infantis são lidos e contados infinitas vezes, sustentando a construção do imaginário infantil. Não obstante, sempre nos permitem descobrir novos elementos, contribuindo, então, para a construção do nosso caráter enquanto leitores reflexivos e curiosos.

Ou seja, são livros que amamos, que nos legam ricas lembranças, que nos acompanham ao longo da vida e, também por isso, são considerados clássicos. Nas palavras de Nelly Novaes Coelho,

A visão mágica do mundo deixou de ser privativa das crianças, para ser assumida pelos adultos. A *bela adormecida*, *Rapunzel*, *Chapeuzinho Vermelho* e mil outras narrativas maravilhosas ainda terão algo a nos dizer? Sem dúvida que sim. O que nelas parece apenas “infantil”, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida. (COELHO, 1987, p.9).

A presença dos clássicos na vida escolar das crianças, desde as séries iniciais, é, portanto, imprescindível. Se trabalhados de maneira adequada e atrativa ainda nos primeiros anos, a partir de estratégias de letramento literário, contribuirão para a formação de alunos que, via leitura literária, acessam e exercem, de fato, sua cidadania. Além disso, os clássicos são essenciais para que o amadurecimento da criança tenda a acontecer de forma coesa e concreta:

Desde o início dos tempos históricos, ela [a literatura] tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva [...]. Daí se conclui a importância basilar da literatura destinada às crianças: é o meio ideal para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades e para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre infância e vida adulta. (COELHO, 2000, p.43).

CONTOS DE FADA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS CLÁSSICOS INFANTIS

DA LITERATURA ORAL POPULAR À LITERATURA INFANTIL

Os contos de fada e contos maravilhosos têm sua origem na tradição oral da literatura popular. Eles foram inicialmente coletados junto a pessoas das classes mais baixas, com pouca ou nenhuma instrução formal; em seguida, foram adaptados de acordo com as exigências daqueles que consumiam literatura na época – em nosso recorte, especificamente, a Corte Francesa, no século XVII, e a burguesia, nos séculos XVIII e XIX. Charles Perrault, cuja via de acesso aos contos populares era sua criadagem, adapta esses contos ironizando alguns aspectos e acrescentando-lhes características da nobreza. Embora ainda não estivessem destinados ao público infantil, Perrault infunde um tom moralizante ao enredo, atribuindo aos contos fins pedagógicos.

A utilidade na educação das crianças só foi percebida um pouco mais tarde. Apenas em 1696, quando da sua terceira publicação, é que Perrault se volta para a “redescoberta da narrativa popular maravilhosa, com um duplo intuito: provar a equivalência de valores ou de ‘sabedoria’ entre os Antigos greco-latinos e os Antigos nacionais, e, com esse material redescoberto, divertir as crianças” (COELHO,



1987, p. 68). Sua primeira publicação com viés infantil foi “Contos da Mãe Gansa”. Desde então, esses contos e os dos Grimm e de Andersen passaram a ser destinados ao leitor infantil, com propósitos pedagógico-moralizantes. Obviamente, a sociedade, independente de época, cobra certas condutas; por isso, até mesmo na literatura popular encontra-se a “intenção de passar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento” (COELHO, 2000, p. 41).

No Brasil, os primeiros contos de Perrault, Grimm e Andersen foram traduzidos entre 1915 e 1925. Na década de 1980, com a valorização do ensino básico, houve um grande aumento na venda de livros para crianças. Assim, contos como esses e muitos outros passaram a circular não só no meio escolar, mas também no meio social, ocorrendo uma popularização que transcendeu décadas. Algumas histórias sofreram adaptações, outras foram incorporadas em culturas diversas, enfim, o que vale destacar é que isso culminou em um amplo conhecimento popular, o que retoma a primeira parte desse trabalho: a maioria das pessoas já conhece esses contos, se não leu, ao menos por “ouvir dizer”.

LITERATURA INFANTIL E SEU CARÁTER PEDAGÓGICO

Lígia Cademartori (1986, p. 38), em “O que é literatura infantil”, assevera que “os contos são eficazes exatamente pelo contrário das razões que levaram os burgueses a adotá-los: valem pelo terror e pelo conflito que apresentam à criança, permitindo, terapeuticamente, a solução de suas próprias turbulências emocionais”. Vale referir que ainda no Século XVII, esses contos representavam um forte instrumento para a maturação das crianças, razão por que “tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional” (CADEMARTORI, 1986, p. 39).

É possível afirmar que, a partir disso, o que hoje chamamos de contos de fadas podem ser divididos em dois momentos: “o momento do conto folclórico, sem endereçamento à infância, circulando entre adultos, e, mais tarde, a adaptação pedagógica com direcionamento às crianças” (CADEMARTORI, 1986, p. 40). Esse segundo momento marca o conto de fadas enquanto instrumento de educação das crianças. Ou seja, tais histórias eram contadas aos pequeninos com o intuito de transmitir-lhes os valores consagrados à época. Então, antes de ser um ato de lazer, a leitura de contos era um ato de aprendizagem.

Fica clara a importância que a literatura tem na vida das crianças. Os contos de fadas são amados quando lidos ou ouvidos uma primeira vez; e mesmo anos após a primeira leitura continuam a ter um significado especial na vida do leitor, sendo capaz de deixar um legado ainda mais rico. Por tudo isso, os contos de fadas são obras clássicas. Assim, cabe trabalhar essas obras com o pequeno leitor sob diversos aspectos, especialmente no sentido de que a criança se torne de fato um leitor ativo, reflexivo e crítico.

REFERENCIAIS NORTEADORES

Nosso trabalho será norteado por dois textos, os quais o direcionam e fundamentam: “Letramento Literário: teoria e prática”, de Rildo Cosson, e “Como e por que ler os clássicos literários desde cedo”, de Ana Maria Machado. Até agora, defendemos o quanto os clássicos provenientes da literatura popular



são preciosos para a formação de leitores. Alinhada a esse pensamento, Machado reflete que esses mesmos clássicos podem e devem ser usados na formação de leitores infantis, de modo que é altamente recomendável que sejam lidos ainda na infância, especialmente como meio de acessar a leitura literária e o tesouro cultural que a Literatura em si representa.

Para asseverar suas ideias, Machado usa seu próprio exemplo de vida, acontecimento esse que teve grande influência em sua iniciação de leitora:

Não sei direito com que idade eu estava, mas era bem pequena. Mal tinha altura bastante para poder apoiar o queixo em cima da escrivaninha de meu pai. Diante dele sentado escrevendo, eu vinha pelo outro lado, levantava os braços até a altura dos ombros, pousava as mãos uma por cima da outra no tampo da mesa, erguia de leve o pescoço e apoiava a cabeça sobre elas. [...] Só que no meio do caminho tinha outra coisa. Bem diante dos meus olhos, na beirada da mesa. Uma pequena escultura de bronze, esverdeada e pesada, numa base de pedra preta e lustrosa. Dois cavalos. [...] – O da frente se chama Dom Quixote. O outro, Sancho Pança. [...] Em seguida, eu quis saber onde eles moravam. [...] – É na Espanha, muito longe daqui – disse meu pai. [...] – Mas também moram aqui pertinho, quer ver? Dentro de um livro. Levantou-se, foi até a estante, pegou um livro grandalhão, sentou-se numa poltrona e me mostrou. Lá estavam várias figuras dos dois, em preto-e-branco. (MACHADO, 2002, p. 7).

Machado afirma, ainda, que devido às inúmeras adaptações para filmes e desenhos animados que as obras sofreram, a leitura acabou se tornando algo repetitivo e maçante, visto que é muito mais interessante e prático assistir à história, especialmente pelo impacto visual que é, hoje, bem mais efetivo sobre o mundo. Não obstante, esse se converte em mais um dos motivos que a autora usa para defender a leitura dos clássicos na infância, já que esta é a fase na qual a mente da criança está aberta a novas experiências e ao aprendizado.

Embora úteis – inclusive para o lazer –, os aparelhos midiáticos se tornaram uma grande distração. Nesse sentido, Machado enfatiza o papel da escola tanto na formação do leitor literário como na leitura do clássico. Ela compreende que a escola precisa usar novos métodos, fazer com que a leitura se torne de fato um atrativo para o aluno. Para isso, ela sugere começar a explorar as obras vagarosamente, fazendo com que o aluno não se desencante da leitura. Uma alternativa para isso é apresentar os clássicos não exatamente por sua versão original, mas apresentá-lo a partir de adaptações próprias para o público infantil, as quais são mais atrativas – devido às ilustrações – e mais fáceis de ser compreendidas. Uma vez cativado, à medida que o aluno amadurece como pessoa, vai amadurecer também como leitor, e por si só será capaz de procurar os livros que mais lhe interessam, podendo, inclusive, ter o interesse de reler aquele clássico que conheceu ainda na infância.

Outra questão que Machado assevera, é a relação que se deve fazer entre os clássicos e a realidade. A infância é uma fase de sonhos, no entanto, se o aluno não vir utilidade naquilo não há porque se interessar. Logo, ao aproximarmos a realidade da fantasia, há mais chances de o jovem leitor ver sentido naquela obra e “embarcar” em seu conteúdo literário, descobrindo, assim, o grande tesouro que é a Literatura.

Ao estudar a proposta de Machado, percebemos que ela enfatiza que os livros literários são um tesouro que está sempre acessível. Contudo, nem sempre esse tesouro é conhecido para ser acessado, ou



convidativo ao leitor que, no percurso, não foi encantado pela probabilidade de “encontrar e apoderar-se desse tesouro”.

Aliado a isso, há uma outra grande questão, mais relacionada ao mediador de leitura literário, no caso, o professor da Educação Básica: como tornar esses clássicos, principalmente, objeto de letramento literário em sala de aula? Isso nos conduz às reflexões e propostas contidas em “Letramento Literário: teoria e prática”, de Rildo Cosson.

Defendida a ideia de que os clássicos são fundamentais, Cosson (2016) não só defende que a literatura tem a função maior de tornar o mundo compreensível, pois sua materialidade é transformada em palavras que evocam suas cores, seus odores, seus sabores, enfim, todas as formas intensamente humanas, razão pela qual a Literatura é um saber que merece um lugar especial na escola –, como também expõe em seu livro práticas para que o letramento literário seja possível a partir desses clássicos.

Nesse sentido, duas sequências são apresentadas: a sequência básica e a sequência expandida. O que importa compreender a partir dessas sequências é que ambas possibilitam penetrar em diferentes contextos situacionais, isto é, faixa etária, ambiente social, condições socioeconômicas, enfim, tudo que delimita ou não as condições em que o aluno está inserido.

Para Cosson (2016), a fruição do texto literário se dá pelo trabalho sistemático e contínuo com textos literários em sala de aula – e isso inclui os clássicos e o cânone. Assim, ele defende o papel de mediação da escola e do professor frente às necessidades literárias dos alunos e expõe um conjunto de propostas, as quais contribuem para o letramento literário de forma simples e leve, de modo a que o leitor se familiarize com as noções literárias e se aprimore. Assim, partindo da reflexão, da criticidade e do envolvimento do aluno, as “portas literárias” se abrirão de forma menos forçada e mais convidativa, fazendo com que o estudante acesse o maior bem cultural e artístico a que tem direito: a Literatura.

Integrando essas duas perspectivas, a de Machado e a de Cosson, de acordo com o exposto, concluímos que os clássicos, se usados para o letramento literário dos alunos desde cedo, não causam nenhum dano ao seu crescimento, ao contrário, contribuem para que nasça uma relação íntima entre leitor e Literatura. Além disso, essa relação fará com que o aluno desenvolva sua capacidade de compreender o mundo, na medida em que amplia suas habilidades de leitura, interpretação, reflexão e criatividade, por exemplo.

Assim, com base nas propostas de Ana Maria Machado e Rildo Cosson, fica evidente que o letramento literário pode e deve ser efetivado no ambiente escolar. Mas por que continuar levando os clássicos para a escola, nesse processo? É o que veremos a seguir.

OS CLÁSSICOS NA PRÁTICA ESCOLAR

Segundo Marisa Lajolo (1982, p. 21) o conceito de clássico ganhou grande força no meio escolar: “Os clássicos, então, eram chamados clássicos por serem julgados adequados à leitura dos estudantes, úteis na consecução dos objetivos escolares”. Seguindo o pensamento da autora, ela relata em seu livro, intitulado “O que é literatura”, o papel da escola frente à Literatura: “Começa assim, bem antigamente, o



papel da escola como uma das mais importantes instâncias que legitimam uma obra, não só como boa ou má literatura, mas como literatura ou não literatura” (LAJOLO, 1982, p. 21).

Percebemos, assim, o importante papel da instituição escolar em relação aos clássicos e, portanto, também com relação ao cânone. Logo, sua importância é evidenciada não só por tornar uma obra em um clássico literário, mas, sobretudo, em fazer com que esse mesmo clássico entre em contato com os alunos, contribuindo para sua formação como leitores ativos. Para isso, trabalharemos aqui alguns exemplos de letramento literário a partir dos clássicos.

A sequência a seguir exemplificada toma por base o exposto em Cosson (2016). É uma sequência básica indicada para o 6º ano do Ensino Fundamental, introdutória quanto aos estudos literários e ao contato dos alunos com a literatura clássica, por isso partimos dos contos de fada. As etapas da exemplificação abaixo são as seguintes: motivação, leitura, introdução, interpretação e produção.

Motivação: como atividade inicial e motivadora, com o intuito de aproximar os alunos do tema que será trabalhado – Contos de Fadas –, sugerimos a criação e escrita de um conto coletivo. A atividade acontece da seguinte maneira: em uma caixa, são colocadas palavras do campo semântico dos contos de fadas (como: príncipe, princesa, coroa, castelo...). No quadro, estaria a grande característica linguística desses textos, “Era uma vez...”. Partindo dessa sentença, os alunos devem dar continuidade à história a partir das palavras sorteadas da caixa. Cada aluno faria o sorteio na sua vez e naquilo que sugere para a continuação da história, deve inserir a palavra sorteada no conto, contextualizando-a. Para dar vida à história criada, é possível apresentar um teatro de fantoches logo em seguida, tomando a produção coletiva por base.

Com isso, ao final da atividade, teríamos noções acerca de qual o imaginário criado por aquela turma a respeito dos contos de fadas. Além disso, os alunos também estariam inseridos no contexto que será o tema principal nas próximas atividades.

Para refrescar a memória dos alunos e prepará-los para a etapa subsequente, solicitamos que façam a leitura da versão adaptada de algum conto infantil ou, então, a apresentação da sua adaptação em desenho animado (“A Pequena Sereia”, de Andersen, por exemplo).

Para essa sequência, faremos uma adaptação na proposta de Cosson. Em vez de tratarmos da apresentação do autor e do contexto da obra, nosso próximo passo será a leitura do texto.

Leitura: será apresentado aos alunos um dos contos de fada em sua versão original para leitura em sala de aula, primeiro silenciosa, depois oral. Sugerimos que seja o mesmo conto lido na atividade anterior, para que seja possível uma comparação entre o texto-fonte e suas adaptações.

Introdução: após a leitura do conto, o professor – mediador nesse processo – apresenta o autor e o contexto em que o texto foi originalmente criado. Acreditamos ser esse um momento de grande importância, pois é preciso que os alunos entendam as mudanças históricas que os contos de fadas sofreram. Ressaltamos que essa contextualização deve ser feita de maneira sucinta, pois não é o foco principal da atividade, embora seja de suma importância conhecer os contextos de produção e de



recepção para compreender como cada geração de leitores vai se apropriando (ou não) do que lê (ou do que só conhece por ouvir dizer).

Interpretação: seguindo a leitura do conto e a apresentação do contexto de produção, é importante que os alunos compartilhem com a turma o que eles sentiram, qual foi o primeiro pensamento ao reconhecer que a história que eles conheciam uma vida inteira, na verdade, não era exatamente daquela maneira. É natural que se instale nesse momento uma discussão em sala, principalmente sobre as variações entre uma versão e outra do conto. Sugerimos que o professor prepare um roteiro para guiar a discussão e, também, que faça uma tabela no quadro, elencando as principais diferenças entre uma versão do conto e outra.

Concluída a discussão, chega o momento em que o professor estimula seus alunos a refletirem sobre o ato da leitura, propiciando que compreendam que a leitura literária pode, sim, proporcionar prazer, pode ser de fácil compreensão – e também pode ser discutida. Tendo em vista que essa seria uma sequência para apresentar ao estudante algumas “joias” do infindável tesouro que é a Literatura, como afirma Machado (2002), a ideia principal de todo o trabalho é que o aluno perceba a diferença nas duas histórias, mas, ainda assim, entenda que aquilo que ele sempre conheceu como “uma historinha de criança” é, na verdade, um clássico da literatura.

Isso possibilitará mostrar que a Literatura não é tão “chata e difícil”, como muitos leitores que se perderam nesse processo de apreensão da leitura literária costumam imaginar. Mostrar aos pequenos que eles conheciam um clássico a vida toda dar-lhes-á uma sensação de empoderamento e de autoconfiança, o que os fará acreditar ainda mais na Literatura e no prazer – bem como no conhecimento e na capacidade de intervenção no real – que ela pode proporcionar.

Além disso, outro objetivo que deve ser atingido ao final da sequência é a construção do senso crítico acerca do texto literário. Mesmo sendo um clássico, deve ser questionado e trazido para a realidade de cada estudante. Só assim será possível atingir o aprendizado crítico, um dos principais objetivos do letramento literário. É a **Produção** dos alunos, ao final da sequência, que dará conta disso.

Como o próprio Cosson assevera, as sequências por ele sugeridas são apenas sugestões, e podem sofrer variações e adaptações conforme as necessidades da turma e do professor. Quanto à sequência aqui apresentada, tecemos esse mesmo comentário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da fundamentação teórica e de uma possível prática de letramento literário, construímos, ao final desse percurso, várias sínteses: o letramento pode, sim, ocorrer a partir da aliança entre a teoria e a prática; a prática deve estar próxima aos alunos, devem estar relacionados a ela elementos que já conhecem para, mais tarde, ser trabalhados elementos referentes ao cânone; o professor precisa buscar motivações relacionadas às necessidades literárias dos alunos; a escola precisa estar aberta a novas ideias e aos movimentos que o letramento literário tende a fazer para que a escola contribua efetivamente na formação de leitores ativos.



Por fim, destacamos o que defendemos desde o princípio desse trabalho: os clássicos infanto-juvenis podem ser instrumento para que se opere o letramento literário nas escolas. Os clássicos infanto-juvenis não só podem como devem estar presentes na escola, contribuindo para a formação de leitores conscientes e críticos, pois são uma bagagem literária repleta de conhecimento de mundo. Quando postos em relação com o real, questões como as relações sociais, o descobrimento do “eu” e muitas outras formas de conhecimento e autoconhecimento são estimulados – e os grandes clássicos da Literatura, então, tornam-se tesouros duplamente, porque são ressignificados pelo leitor ativo.

REFERÊNCIAS

- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.



O LEITOR DE *CLARICE*, DE ANA MIRANDA

Ana Cristina Steffen

Quem foi Clarice Lispector? Como era a autora? Como era a mulher? O leitor de *Clarice*, de Ana Miranda (1999), pode sentir-se frustrado ao final do livro, já que essas perguntas permanecem sem respostas. “Clarice é perguntas” (MIRANDA, 1999, p. 44¹), afirma o narrador. Se há uma possível resposta, seria: Clarice é aquela que está em seus livros. Quem brota das páginas de *Clarice* é a Clarice que a própria Clarice criou, agora recriada por Miranda. A escritora enigmática da vida real assim permanece quando surge como personagem da novela; os acontecimentos banais, de pouca importância, são aqueles que a narrativa manifesta. No capítulo intitulado “Um voyeur”, um oficial da marinha utiliza um binóculo para observar Clarice. E diz o narrador: “Ele a ama desesperadamente, ou pensa que a ama, ama na verdade uma mulher que ele pensa que é Clarice” (p. 29). Assim se estabelece um jogo em que o *voyeur* personagem pode ser interpretado como uma representação dos leitores de Clarice Lispector – incluindo a própria Ana Miranda – que a admiram com fervor, mas que na verdade só podem cultuar aquela que pensam ser a Clarice, pois ela própria foi, e continua sendo, indecifrável – seja na vida ou enquanto personagem da ficção. E para a construção dessa personagem contribui muito mais o intertexto com as obras da escritora Clarice Lispector do que sua própria biografia. Carlos Reis, ao recuperar o conceito de intertextualidade postulado por Julia Kristeva (apud REIS, 2013, p. 133) – “Todo o texto constrói-se como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto” – irá afirmar que

O conceito de intertextualidade estabelece-se a partir de uma concepção dinâmica do texto literário, entidade situada num vasto universo textual (que abarca tanto os textos literários como os não literários), universo entendido como espaço de diálogo, troca e interpenetração constantes de uns textos noutros textos (REIS, 2013, p. 133-134).

Pode-se afirmar, assim, que para a construção da obra de Ana Miranda esse diálogo é não só constante, mas fundamental. Mesmo que o texto ficcional estabeleça relações com a vida da autora, como quando são referidos os primeiros momentos de sua infância e a sua origem – “Clarice é brasileira. Nasceu na Ucrânia, terra de seus pais, mas chegou ao Brasil com dois meses de idade. Se é brasileira, é alagoana. Viveu seus primeiros anos em Maceió, e os primeiros anos são os mais importantes na vida de um ser” (p. 45) – ou os passeios à praia no Rio de Janeiro, o que predomina é o diálogo com a literatura de Lispector. Exemplo disso pode ser observado na passagem em que é mencionada a protagonista de seu último romance: “Clarice ama as nordestinas pobres. Entende tanto essas mulheres que até tem medo delas. Mas as acha encantadoras, com suas manchas no rosto, seus cheiros morrinhos, seus silêncios interiores, raquíticas, beatas, crentes, idiotas. Clarice leva Macabéa dentro de si” (p. 35). Aqui o narrador se vale de uma caracterização que coincide com a Macabéa de *A hora da estrela* para descrever sentimentos da personagem Clarice. Mais do que observar essa caracterização, no entanto, é fundamental a compreensão – que se dá somente no encontro com o romance de Lispector – de toda

1 MIRANDA, Ana. **Clarice**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Todas as citações subsequentes da novela referem-se a essa edição.



a carga simbólica composta pela personagem de Macabéa. Em outra passagem, o narrador menciona a casa da tia, o momento da vida da personagem em que se dá a morte de seu pai, os sentimentos pelo professor, a relação com o mar - quando se identifica uma relação com a personagem Joana de *Perto do coração selvagem*, o primeiro romance de Clarice Lispector e que traz consigo alguns traços biográficos da autora. Essas dentre outras constatações, no entanto, ficam evidentes somente para os leitores que já têm alguma familiaridade com a sua biografia e principalmente com a sua literatura. Isso porque essas referências ficam no “não-dito” expressado por Umberto Eco na obra *Lector in fabula*:

‘Não-dito’ significa não manifestado em superfície, a nível de expressão: mas é justamente este não-dito que tem de ser atualizado a nível de atualização de conteúdo. E para este propósito um texto, de uma forma ainda mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor (ECO, 1986, p. 36).

Em outras palavras, o leitor ativamente deve preencher as lacunas do não expressado abertamente pelo texto. O *não-dito*, na novela analisada, refere-se sobretudo a um conhecimento prévio da obra clariciana. Porém, como o *não-dito* possibilita diferentes atualizações na leitura, mesmo o leitor que não tenha conhecimento de tal obra poderá desfrutar do livro, pois, nesse caso, esses vazios são preenchidos de formas diversas; desse leitor será exigido um forte pacto com a obra. Aquele que já a conhecer, contudo, melhores condições terá, conforme Eco, de preencher os “espaços em branco” apresentados pelo texto, que foram – segundo Eco - propositalmente deixados pela autora por duas razões:

Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 1986, p. 37).

No caso do livro de Ana Miranda, o destinatário ajuda o texto a funcionar no momento em que identifica o intertexto com as obras de Clarice Lispector. Por mais que, como já foi dito, quem desconheça sua obra possa apreciar a leitura, é notório que o leitor modelo previsto por Miranda não é esse, mas aquele que também seja um leitor da Clarice escritora. Segundo Eco, leitor modelo é aquele com capacidade de cooperar com a atualização do texto da forma prevista pelo autor. Isso porque o autor, para organizar a própria estratégia textual, refere-se a diferentes competências que conferem “conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor” (ECO, 1986, p. 39). Assim, o autor, ao gerar o texto, executa “uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros” (ECO, 1986, p. 39), ou seja, são previstos na obra os movimentos que serão feitos pelos leitores ao com ele se confrontarem. Eco ainda afirma que “Mais cedo ou mais tarde, o leitor enciclopedicamente carente será pego de surpresa” (ECO, 1986, p. 39) pela estratégia traçada pelo autor - o leitor com uma “enciclopédia”, com uma bagagem de conhecimentos não alinhada ao que se espera, não estará apto a preencher todas as lacunas deixadas pelo texto.

Se seguirmos essa definição de leitor modelo, no entanto, podemos afirmar que a leitura da obra iria se restringir apenas a um pequeno número de indivíduos. A razão disso é que, pode-se dizer, a visão



de Eco acaba caindo em um idealismo – e até um certo elitismo - ao considerar que o modelo de leitor é somente aquele que possui um vasto conhecimento enciclopédico, compartilhado entre ele e o escritor, e que somente esse seria capaz de uma leitura plena. Por outro lado, o autor irá atenuar suas afirmações ao declarar que “prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente ‘esperar’ que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la” (ECO, 1986, p. 40). Outro teórico, Wolfgang Iser, em *O ato da leitura* (1999), também irá fazer referência aos espaços em branco mencionados por Eco, mas chamando-os de “elementos de indefinição”. Numa posição semelhante a este autor, Iser irá afirmar: “Os textos contêm elementos de indefinição. Essa indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto, que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual” (ISER, 1999, p. 57). Iser também traz o conceito de “leitor ideal” que se aproxima da concepção de leitor modelo de Eco. No entanto, esse leitor ideal é apresentado com uma crítica; segundo o autor, ele

representa uma impossibilidade estrutural da comunicação. Pois um leitor ideal deveria ter o mesmo código do autor. Mas como o autor transcodifica normalmente os códigos dominantes nos seus textos, o leitor ideal deveria ter as mesmas intenções que se manifestam nesse processo (ISER, 1999, p. 65).

Ainda segundo Iser, nem o próprio autor seria seu leitor ideal, “pois como ‘leitores’ de seus próprios textos, os autores normalmente não descrevem o efeito de suas obras, mas falam em uma linguagem referencial sobre intenção, estratégia e organização dos textos sobre condições que também valem para o público que querem orientar” (ISER, 1999, p. 65). O leitor ideal, além do mais, teria capacidade de extrair da leitura de uma obra todo o seu potencial de sentido, o que Iser apresenta como uma impossibilidade, visto que “os sentidos diferentes de um mesmo texto só podem ser realizados sucessivamente [no tempo]. (...) Por conseguinte, o interesse pelas atualizações históricas dos sentidos de um mesmo texto as torna um objeto da análise; a meta não é produzir sincronicamente todas as formas de sentido” (ISER, 1999, p. 66). Considerando tais questões, o autor conclui que o leitor ideal é uma ficção e enquanto tal “ele preenche as lacunas da argumentação, que surgem muitas vezes na análise do efeito e da recepção da literatura. O caráter de ficção permite que o leitor ideal se revista de capacidades diversas, conforme o tipo de problema que se procurava solucionar” (ISER, 1999, p. 66). Se Eco por um lado considera um leitor “real” enquanto postula sobre o seu leitor modelo, Iser, por outro, considera o seu leitor ideal como uma ficção, necessária, mas uma ficção.

Iser, mais adiante em sua obra, irá evocar a figura do “leitor implícito”. De acordo com o autor,

o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor (ISER, 1999, p. 73).



Ao analisar a novela de Ana Miranda, fica evidente que a presença do receptor antecipada pelo leitor implícito é a de um sujeito experimentado na obra de Clarice Lispector. Mesmo que não se considere um leitor com existência real, a estrutura do texto manifesta a pressuposição de um indivíduo com esse conhecimento. O autor, no entanto, apresenta uma questão que de certa forma parece contradizer a concepção de leitor implícito. Afirma Iser “que há uma assimetria, uma diferença, qualquer que seja sua natureza, entre texto e leitor que opera como estimuladora de reações; pois é só a assimetria estrutural que efetiva os estímulos necessários para a realização do texto” (ISER, 1999, p. 86). Se assim o considerarmos, chegaríamos a suposição de que os estímulos que nesse caso possibilitam a realização do texto operariam de forma mais eficaz nos leitores que não identificam as referências às obras de Clarice Lispector - o que invalidaria o receptor previsto na estrutura do texto, o leitor implícito. *Clarice*, assim, serve como contraexemplo da tese proposta por Iser, de que “o não-idêntico é a condição para o efeito que se realiza no leitor como a constituição do sentido do texto” (ISER, 1999, p. 87). Com isso, o autor, baseando-se na psicanálise, tenta negar o princípio platônico de que “o semelhante se reconhece no semelhante”; se tal afirmação não constitui uma verdade absoluta, tão pouco pode ser totalmente invalidada.

Antes das publicações de Iser e Eco, que tiveram suas primeiras edições respectivamente em 1976 e 1979, Hans Robert Jauss, em 1967, em sua emblemática aula *A história da literatura como provocação à teoria literária*, apontou que

a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então — e não antes disso —, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

Essas afirmações, que surgem na segunda de suas sete teses apresentadas, podem ser relacionadas com *Clarice* no que diz respeito ao despertar “a lembrança do já lido”, pela intertextualidade com as obras de Lispector anteriormente exposta, mas também pelos “sinais visíveis” que carrega. Exemplo disso se apresenta nos próprios títulos e capas do livro. Publicado pela primeira vez em 1996 pela editora Relume Dumará, era para ser parte da coleção *Perfis do Rio*; na ocasião, a novela tinha o nome de *Clarice Lispector: o tesouro de minha cidade*. Em 1999 saiu a edição feita pela Companhia das Letras, com o título somente de *Clarice*. Além da referência ostensiva ao nome da autora - o que já sugere ao leitor o conteúdo do texto, criando assim expectativas quanto à leitura - há nas capas das duas edições ilustrações estilizadas da imagem do rosto de Clarice Lispector – certamente um dos mais populares da literatura brasileira. Popularidade essa vem se construindo tanto pela circulação em redes sociais quanto pelas fotografias escolhidas para compor novas edições de seus livros ou mesmo biografias da autora.

Ana Miranda, por fim, não se propôs a desvendar os mistérios de Clarice Lispector por meio de sua personagem Clarice. Tal ideia está presente ao longo de toda a novela e é reforçada no capítulo final, a começar por seu sugestivo título “Nunca penetrei em seu coração”. Diz essa passagem:



A chuva cessa. Clarice acende um cigarro. Pelo binóculo, o oficial de marinha vê Clarice no terraço. Ela joga a ponta do cigarro sobre a cidade. O telefone toca. Sim. Uma suave respiração. Uma voz. O oficial de marinha conta a Clarice que é oficial de marinha. Marinheiro? Então é você?, ela pensa. Marinheiro? Então você tem um binóculo? Sim. Então você me olha de binóculo? Sim, mas como se olhasse em alto-mar uma estrela no céu, querendo saber seu mistério (p. 95).

Clarice permanece um enigma, inalcançável. Ana Miranda reconstrói em sua ficção uma protagonista plena de questionamentos, constantemente invadida pelo sentimento da inadequação, fragmentada – o que se reflete inclusive na estrutura da novela, escrita em pequenos capítulos com breves momentos narrativos. O leitor modelo, o ideal ou o implícito identificam que tais características também servem à descrição que se pode fazer da literatura produzida por Lispector e das personagens por ela criadas. O leitor que não se encaixa em nenhuma dessas três definições, no entanto, não é privado da fruição na leitura. Contribui para isso o fato de que, tal qual Lispector, Miranda cria uma narrativa quase sem marcas temporais, se pretendendo assim atemporal. Mas mais do que isso, colabora a beleza de uma prosa repleta de lirismo e com uma personagem que busca o tempo todo descobrir-se, entender o seu lugar no mundo, compreender-se – questões bastantes caras ao indivíduo contemporâneo.

Uma luz dentro. Como descrever uma luz assim? Uma súbita ausência. Uma guerra invisível entre perigos. O não-tempo sagrado do rosto desfigurado, o rosto é a sombra de sua alma. A nascente de seus olhos é obscura. Olhar de veludo úmido. Olhos de vaca ordenhada. Pérolas mornas. Borboleta no casulo. Bebe seu ser real na concha das mãos. Esquece de ser quem é. Quem sou eu? Quem sou eu? Ela só se lembra do dia de amanhã (p. 31).

Assim, *Clarice* comprova em grande parte as teorias a respeito do leitor abordadas neste trabalho, principalmente ao deixar exposto no *não-dito* um universo todo de significações e interpretações que surge aos olhos do leitor que compartilha com Ana Miranda o conhecimento de vida e obra de Clarice Lispector. Por outro lado, a novela também se mostra como não excludente dos leitores que fogem do idealizado. Esses, talvez, possam fazer o caminho inverso, vindo a conhecer Clarice Lispector depois de conhecer *Clarice*.

REFERÊNCIAS

ANA MIRANDA LITERATURA. Romance. **Clarice**. [S/D]. Disponível em: <<http://www.anamirandaliteratura.com.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johanes Kretschmer. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 2 v. v.1.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MIRANDA, Ana. **Clarice**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.



O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENEM

Marilise Zibetti¹

Denise Almeida Silva²

Resumo: Surgido em 1998, para avaliar o desempenho dos concluintes do Ensino Médio, o **ENEM** (Exame Nacional do Ensino Médio) cresceu em importância a partir de 2009, quando mudou seu caráter de exame avaliativo para exame seletivo, tendo como um de seus objetivos induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. É com relação a essa possibilidade que se associa a presente proposta de comunicação, que objetiva refletir sobre como o ensino de literatura vem sendo abordado nas salas de aula no ensino médio e como professores de literatura podem contribuir na preparação dos alunos para a realização da prova. Se, por um lado, o exame estatístico de questões prévias aponta para recorrências de habilidades e autores, o que pode causar certo reducionismo no ensino da literatura, por outro lado a preparação dos estudantes à resolução de atividades baseadas nos Eixos Cognitivos previstos para todas as áreas de conhecimento pode se tornar um caminho para desenvolver a criticidade e o raciocínio, já que o domínio da linguagem, a construção argumentativa, a construção de fenômeno interligando conteúdos, o enfrentamento de situações-problema e a elaboração de propostas são habilidades fundamentais à compreensão de qualquer texto. A comunicação é de natureza bibliográfica e se ampara na *Matriz de Referência para o ENEM* e no pensamento, sobretudo, de Gabriela Luft (2014), Luis Augusto Fischer (2012) e Rildo Cosson (2009). Durante a exposição exemplificam-se habilidades e atividades que visam a preparação à resolução de atividades baseadas nos Eixos Cognitivos. Observa-se a importância da formação dos alunos, destacando-se como tais abordagens propiciam uma revitalização do ensino da literatura.

Palavras-chave: Literatura. Enem. Ensino Médio.

Abstract: Begun in 1998, with the objective of evaluating the performance of high school graduates, the ENEM (National High School Examination) grew in importance since 2009, when it changed its character of an evaluative exam to a selective examination, among whose objectives figured inducing the restructuring of high school curricula. This communication is associated to the latter objective, and aims to reflect on how the teaching of literature is being approached in high school classrooms and how teachers of literature can contribute in the preparation of students for the realization of the test. If, on one hand, the statistical examination of previous questions points to recurrences of skills and authors, which can cause certain reductionism in the teaching of literature, on the other hand the preparation of students to the resolution of activities based on the cognitive axes for all areas of knowledge can become a pathway to develop criticism and reasoning, once linguistic argumentative construction, the construction of phenomena capable of linking contents, the ability to confront problem situations and the elaboration of proposals

1 Mestranda no Curso de Mestrado em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS/Brasil. Graduada em História (URI). E-mail: marilise@uri.edu.br

2 Doutora em Letras. Docente do Departamento de LLA da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS/Brasil. Email: dnsalmeidasilva@gmail.com



are fundamental skills to the comprehension of any text. Analyses have revealed that a significant part of the information needed to the resolution of ENEM questions is present in the statement that the contextualizes it. This makes it possible for respondents to solve many of the exam questions without the need to study literature at school, but it indicates possibilities for the school to invest in the literary literacy of the student, as suggested by Cosson (2009). This communication is of bibliographic nature and is supported by the Reference Matrix for ENEM and, especially, on the thought of Gabriela Luft (2014), Luis Augusto Fischer (2012) and Rildo Cosson (2009). Some of the abilities and the activities that aim at the preparation for the resolution of activities based on the Cognitive axes are exemplified and commented. Findings demonstrate the importance of student literary formation and highlighting how approaches such as the suggested here propitiate a revitalization of literature teaching.

Keywords: Literature. Enem. High school

INTRODUÇÃO

O ENEM surgiu em 1998. Em um primeiro momento objetivou avaliar o desempenho dos concluintes do Ensino Médio, mas devido ao crescimento em importância e visibilidade, no ano de 2009, mudou seu formato, passando de exame avaliativo para exame seletivo, e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Nesse novo formato, sem descurar de avaliar, através de situações-problemas relacionadas ao conteúdo programático listado na Matriz de Referência, as habilidades dos alunos; o exame passou a ter seu resultado utilizado como uma forma de ingresso no Ensino Superior, em virtude dos programas de políticas públicas associados aos resultados alcançados pelos estudantes, dentre eles, destacam-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Como aumenta gradativamente o número de universidades que adotam o Enem como forma de ingresso no ensino superior, a tendência é que o exame seja o novo paradigma a ditar os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio.

Para avaliar as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Médio, o ENEM orienta-se pela *Matriz de Referência* (BRASIL, 2009), um documento que descreve as competências e habilidades exigidas dos alunos e lista o Conteúdo Programático da prova. Além disso, apresenta Eixos Cognitivos para todas as áreas de conhecimento, os quais referem-se à capacidade de os alunos mobilizarem os conhecimentos que possuem e que acumularam durante o Ensino Médio.

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a forma como o ensino de literatura vem sendo abordado nas salas de aula no Ensino Médio e como professores de literatura podem contribuir na preparação dos alunos para a realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No decorrer do texto, exemplificam-se as habilidades que visam a preparação à resolução de atividades baseadas nos Eixos Cognitivos; ademais, observa-se a importância da formação dos alunos, destacando-se como tais abordagens propiciam uma revitalização do ensino da literatura. Para alcançar esses objetos, o estudo, de natureza bibliográfica, ampara-se em pressupostos teóricos sobre *Matriz de Referência para o ENEM* e no pensamento, sobretudo, de Gabriela Luft (2014), Luis Augusto Fischer (2012) e Rildo Cosson (2009).



A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

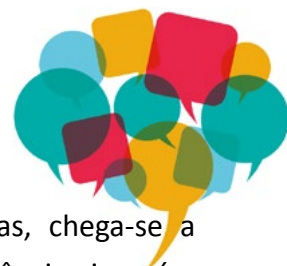
O Exame Nacional do Ensino Médio, concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é realizado anualmente e tem duração de dois dias. A *Matriz de Referência* para elaboração das provas baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), sendo os conteúdos divididos em quatro áreas do conhecimento, que possuem uma Matriz de Referência com Eixos Cognitivos e competências. As áreas do conhecimento em que as provas do ENEM estão divididas e seus respectivos componentes curriculares são as seguintes: Ciências Humanas e suas Tecnologias - História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias- Química, Física e Biologia; Linguagens, códigos e suas tecnologias e Redação: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação e, por fim, Matemática e suas Tecnologias -Matemática.

Os Eixos Cognitivos têm por finalidade nortear as questões da prova, testando a capacidade dos candidatos e mostrando suas habilidades de pensar, raciocinar, perceber e absorver informações implícitas a partir dos conteúdos ministrados. De acordo com a *Matriz de Referência do Enem* (BRASIL, 2009), os Eixos Cognitivos analisados em cada uma das provas e da redação são os seguintes:

- I. Dominar linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009, p. 1)

Na especificação das áreas de conhecimento, foram determinadas competências, as quais são desdobradas em habilidades. No caso da área de Linguagens, há nove competências; porém quando se pensa especificamente em Literatura, apenas a competência de número cinco se refere mais diretamente a disciplina. Tem como objetivo a análise, a interpretação e a aplicação de “recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2009, p. 3), sendo basicamente relacionada à produção literária.

Nessa perspectiva, ou seja, a das habilidades esperadas ao final do Ensino Médio passíveis de se relacionarem à literatura, destacam-se três: o estabelecimento de relações entre o texto e o contexto histórico, social e político de sua produção (H15); concepções artísticas e de procedimentos de construção do texto literário (H16); e o reconhecimento de valores sociais e humanos no patrimônio literário nacional (H17).



Observando-se a relação das competências e das habilidades acima destacadas, chega-se a algumas conclusões preliminares. Pode-se dizer que a característica principal da competência cinco é a expressividade, evidenciada através dos “recursos expressivos das linguagens” (BRASIL, 2009, p. 3). Com isso, objetiva-se que o estudante do Ensino Médio analise, interprete e aplique os recursos, relacionando-os ao contexto de produção e recepção. Em relação às habilidades, pode-se afirmar que estão direcionadas para o texto literário em si, exigindo com que o aluno estabeleça um diálogo entre “as concepções artísticas” e a constituição do “texto literário”, além disso, que esteja apto a estabelecer relações entre o conteúdo literário e os valores sociais, pontuando a função social como forma de humanização do indivíduo, evidenciando assim, conforme Ribeiro (2016, p. 18), “uma concepção da literatura como memória, história e patrimônio”.

Dessa forma, o exame propõe um tipo de avaliação que prioriza a interdisciplinaridade, através da criação de situações-problema, que “propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões” (BRASIL, 2005, p. 31). Além disso, pensa promover a autonomia do estudante, ressaltando aspectos cognitivos, ativando competências e habilidades mais amplas, que possibilitam uma melhor contextualização e uma maior aplicabilidade do conhecimento. Na avaliação do INEP,

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas. Este cenário permeia todas as esferas de nossa vida pessoal, mobilizando continuamente nossa reflexão acerca dos valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade. (BRASIL, 2005, p. 7).

O ENEM: A PERSPECTIVA DE PESQUISADORES

Em que pesem os altos objetivos visados pela prova com relação à indução à construção de conhecimentos voltados para valorização da obra literária, algumas críticas tem sido feitas ao exame. Segundo descreve o Anexo da *Matriz de Referencia do Enem* (BRASIL, 2009), seria necessário aos alunos ter desenvolvido, durante o Ensino Médio:

Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes. (BRASIL, 2009, p. 14-15)



Entretanto, segundo pesquisa realizada por Fischer et. al (2012), o estudante se depara com esses conteúdos, e “tende a pensar que sim, a Literatura está presente na prova”, mas ao investigar as questões das provas do ENEM dos últimos anos, encontra o oposto: “os conteúdos arrolados na Matriz de Referência não se verificam na prática, apresentando, assim, caráter essencialmente figurativo” (FISCHER et. al.; 2012, p. 113).

Análises da prova têm revelado que parte significativa das informações à resolução das questões estão presentes no enunciado que as contextualizam. Também a presença de diversas informações no comando que precede as alternativas oferece subsídios cognitivos ao candidato para ativar os conhecimentos construídos nas aulas de Literatura. Toma-se como exemplo a questão captada da Prova do ENEM 2014, do soneto produzido por Cruz e Sousa, um dos principais autores do Simbolismo no Brasil.

Vida obscura

Ninguém sentiu o teu espasmo obscuro,
ó ser humilde entre os humildes seres,
embriagado, tonto de prazeres,
o mundo para ti foi negro e duro.

Atravessaste no silêncio escuro
a vida presa a trágicos deveres
e chegaste ao saber de altos saberes
tornando-te mais simples e mais puro.

Ninguém te viu o sentimento inquieto,
magoado, oculto e aterrador, secreto,
que o coração te apunhalou no mundo,

Mas eu que sempre te segui os passos
sei que cruz infernal prendeu-te os braços
e o teu suspiro como foi profundo!

SOUSA, C. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1961

Com uma obra densa e expressiva no Simbolismo brasileiro, Cruz e Sousa transpôs para seu lirismo uma sensibilidade em conflito com a realidade vivenciada. No soneto, essa percepção traduz-se em:

- a) sofrimento tácito diante dos limites impostos pela discriminação.
- b) tendência latente ao vício como resposta ao isolamento social.
- c) extenuação condicionada a uma rotina de tarefas degradantes.
- d) frustração amorosa canalizada para as atividades intelectuais.
- e) vocação religiosa manifesta na aproximação com a fé cristã.

(PROVA DO ENEM, 2014, p, 12)



Da forma como está proposta, a questão leva o leitor a deduzir que o poeta Cruz e Souza era negro, reconhecendo no texto as referências à sua cor, em escolhas lexicais tais como: “mundo foi negro”, “silêncio escuro”, “vida obscura”. Isso contribui para a resolução da prova, evidenciando que a alternativa correta é a “A”, mesmo sem maiores conhecimentos literários.

Questões como esta se bastam na leitura direta de um texto, ainda que literário, indicando que a prova insiste na vertente da linguagem e não da cultura veiculada por intermédio da Literatura. Contudo, como Luft ressalta, o “contato com textos literários deve favorecer a construção de relações, o que encaminha a uma percepção dialógica dos gêneros literários, os quais são abordados como processos e produtos de interação sob condições específicas a serem resgatadas pelo avaliando” (LUFT, 2014, p. 176).

Além de questões associadas à obviedade da resposta para bons leitores, o exame estatístico de questões prévias aponta para recorrências de habilidades e autores, o que pode causar certo reducionismo no ensino da literatura. A partir das habilidades citadas na *Matriz de Referência do Enem*, muitas escolas de Ensino Médio montam os seus programas em tópicos mais específicos, tomando como exemplo as edições anteriores do ENEM. A responsabilidade por esta decisão fica, ao encargo de cada uma delas, pois o exame trabalha em uma perspectiva generalista, não determinando autores, obras ou períodos. Diretores e proprietários de escolas particulares e cultura organizacional conservadora presentes em instituições públicas e privadas de ensino podem acentuar o reducionismo no ensino da literatura. Corre-se o risco de o Ensino Médio se moldar à demanda do processo seletivo de ingresso nas Universidades, limitando ainda mais a disciplina, visto que estudar Literatura é mais que estudar a sua historiografia, embora esta seja, sem dúvida, uma preocupação constante nas abordagens previstas pela Matriz de Referência.

Contudo, as próprias limitações da prova sugerem rumos que podem levar à valorização do ensino da literatura. Por um lado, a preparação dos estudantes à resolução de atividades baseadas nos Eixos Cognitivos previstos para todas as áreas de conhecimento pode se tornar um caminho para desenvolver a criticidade e o raciocínio, já que o domínio da linguagem, a construção argumentativa, a construção de fenômeno interligando conteúdos, o enfrentamento de situações-problema e a elaboração de propostas são habilidades fundamentais à compreensão de qualquer texto.

Por outro lado, a recorrência de questões cujo caráter interpretativo é decisivo para a compreensão da questão e sua resolução levam autores como Rildo Cosson a pensar que a prova pode, sim, revitalizar o ensino da literatura a partir da necessidade de se investir no letramento literário do aluno, a fim de torná-los leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar. Para o autor, “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2009, p. 47), pois as provas, muitas vezes, acabam norteando as aulas de literatura.

Nesse sentido, cabe destacar, que o letramento literário possibilita que o estudante se aproprie da literatura, concretizando-se a partir do contato efetivo do mesmo com o texto, ampliando as possibilidades de compreensão, reconstruindo significados e evoluindo para uma leitura mais crítica, dentre outras



situações que dificilmente decorreriam do estudo de um texto científico, que é construído a partir de uma linguagem objetiva.

CONCLUSÃO

O quadro apresentado na análise acima é complexo e ambivalente, mas não desesperador. Enquanto a preocupação com o ensino de Literatura nas escolas for somente com vistas a participação do aluno na prova do ENEM, não se estendendo à aquisição de um conhecimento literário específico, o aluno do Ensino Médio ao chegar no Ensino Superior estará com lacunas na formação. Todavia, mesmo a passos lentos, percebe-se um avanço para com o tratamento dado à Literatura, pois, se sob o pretexto de abordagem para outras temáticas, os quesitos ainda estão longe de atender à metodologia de trabalho com o estudo do texto literário, ao menos não aparecem a serviço do estudo da língua. Em algumas questões da prova é possível reconhecer, as exigências das habilidades previstas na *Matriz de Referência*.

Sabe-se que a Literatura não é somente a porta de acesso aos livros, mas também a outras artes. Por conseguinte, a abordagem de temas literários na prova não deve intimidar ou limitar o professor do Ensino Médio, já que a este não consiste apenas a tarefa de preparar o aluno para a prova do ENEM, mas também a uma formação integral, plena e com êxito, estimulando os alunos a serem leitores críticos, com capacidade de reconstruir significados e agregar conhecimentos. Portanto, é possível promover mudanças no cotidiano escolar, cabe ao professor trabalhar em sala de aula as necessidades inerentes a cada aluno, tendo como contexto, o grau de conhecimento e as das deficiências de cada um, reforçando a interação professor-aluno e viabilizando a construção de novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009a) **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 12 jun 2018.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela. **A tipologia das questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus reflexos para o ensino de literatura**. Gragoatá, Niterói, n. 37, p. 331-351, 2. sem. 2014.
- FISCHER, Luís Augusto et. al.; **A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.
- LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma Disciplina Ameaçada: A Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do ensino Médio (Enem)**. 2014. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Uma análise da matriz de referência e das provas do ENEM: multimodalidade em foco. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 11-30, jul./dez. 2016.



A LITERATURA DA ANTIGUIDADE ATÉ A IDADE MÉDIA: ALGUNS PERCURSOS HISTÓRICOS E DE ENSINO

Autor???

Resumo: As noções modernas de Literatura são muito discutidas no âmbito da crítica literária atual, ao passo que suas origens históricas parecem estar vilipendiadas. Por esse motivo, a questão das origens históricas que culminaram com a noção atual de Literatura é um interessante objeto de análise. Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar um panorama das origens do papel Literatura, a partir de uma retomada do percurso histórico do *trivium*, da Antiguidade até a Idade Média. Além disso, apresentamos questões referentes ao ensino de literatura nos períodos supracitados.

Palavras-chave: Literatura; Ensino; Antiguidade; Idade Média.

A ANTIGUIDADE CLÁSSICA E AS ORIGENS DAS ARTES LIBERAIS

A literatura grega foi, por muito tempo, a base para toda a cultura subsequente, sobretudo para a literatura latina. Segundo Otto Maria Carpeaux (2012, p. 18), mesmo que variada em termos de estilo de expressão, hoje nos parece um tanto monótona quanto aos assuntos. Isso porque muitas vezes voltam nas peças teatrais os mesmo enredos, a poesia celebra os mesmo ideais e os prosadores se usam das mesmas citações para criar suas obras. Assim, a base da literatura grega foi, ao longo dos séculos, a mesma, e essa base “é um ciclo de poesias épicas que constituem um cânone tradicional e invariável” (CARPEAUX, 2012, p. 18).

É nesse entremeio que surge o nome de Homero que, segundo Carpeaux (2012) tornou-se sinônimo de poeta. À época, as epopeias homéricas eram um cânone fixo, ao qual não cabia acrescentar outras de origem mais moderna. A esse respeito, Ernst Curtius (1996, p. 71) é bastante esclarecedor no que tange à importância de Homero para a sociedade grega antiga: foi em Homero que os gregos encontraram o reflexo ideal de seu passado, de sua existência, do mundo e dos deuses. A tradição e, de certo modo, a união dos ideais presentes naquela sociedade, perpassavam pelos valores expressos nas epopeias homéricas. Se era considerado um cânone indiscutível, então, é natural que Homero tenha sido usado base tanto para os poetas subsequentes, como para o ensino da época.

Nas escolas gregas, tanto a *Ilíada* como a *Odisseia* eram usadas como livros didáticos. Segundo Carpeaux (2012, p. 19), no entanto, as epopeias homéricas não eram usadas da mesma forma que as usamos hoje, como tentativa – frequentemente sem êxito - de educar os alunos ao gosto literário; mas, sim, de “maneira como se aprende de cor um catecismo. Para os antigos, Homero não era uma obra literária, leitura obrigatória dos estudantes e objeto de discussão crítica entre os homens de letras”. Mas, como esclarece Carpeaux (2012),

Na Antiguidade também, assim como nos tempos modernos, Homero era indiscutido: mas não como epopeia, e sim como Bíblia. Era um Código. Versos de Homero serviam para apoiar opiniões literárias, teses filosóficas, sentimentos religiosos, sentenças dos tribunais, moções políticas. Versos de Homero citaram-



se nos discursos dos advogados e estadistas, como argumentos irrefutáveis. “Homero”: isto significava “tradição”, no sentido em que a Igreja Romana emprega a palavra, como norma de interpretação da doutrina e da vida. (CARPEAUX, 2012, p. 19)

Se Homero era usado para toda sorte de interpretação, então, cabe-nos compreender o modo como isso era feito. Ou melhor, a maneira pela qual as epopeias serviam para diferentes propósitos. Para tanto, é preciso retornar ao que se conhece como Artes Liberais.

As Artes Liberais datam, também, da Antiguidade Clássica e dizem respeito aos sete ramos do conhecimento que “iniciam o jovem numa vida de aprendizagem”, como bem esclarece Miriam Joseph (2014, p. 27). Aristóteles, em sua obra intitulada *Política*, já discorria a respeito do significado do termo “liberal”, empregado para definir as ciências destinadas ao ensino de homens livres. Cabe ressaltar, por isso, que o termo liberal não se assemelha à nossa concepção moderna, mas, sim, ao ensino proposto àqueles homens livres, em oposição às artes “iliberais”, destinadas a homens presos.

Inicialmente, o ensino das Artes Liberais estava destinado àqueles homens que aspiravam à compreensão de assuntos que não eram imediatamente práticos ou úteis, mas de uma ordem moral ou intelectual. Na verdade, foi somente na Idade Média que as Artes Liberais se consolidaram como patrimônio do saber e a divisão entre *trivium* e *quadrivium* foi estabelecida. De todo modo, não há menção específica às Sete Artes Liberais encontrada em qualquer escritor grego; entretanto, há uma ordem na qual essas artes deveriam ser ensinadas. Segundo Andrew Fleming West (2010), há, sobretudo, diferenças no que se refere ao estudo das Artes Liberais em relação à nossa educação atual. A esse respeito, West (2010) é elucidativo:

the circle of disciplinary school studies which minister to the general education of youth, preparatory to the higher liberal studies, which are compendiously called philosophy. The distinction between the liberal arts and philosophy thus contains in germ the distinction between what we now mean by gymnasial and university education. It is of course true that the liberal arts were not always spoken of consistently, and that the practice of Greek writers may be compared in general with the varying modern use of the word “education,” but it is no less true that to the Greeks the liberal arts primarily meant the circle of school studies. (WEST, 2010, p. 1)

Em vista disso, pode-se estabelecer um panorama do ensino de que hoje conhecemos como Literatura na Antiguidade Clássica. À época, a Literatura era usada como forma de modelo a ser seguido pelos jovens gregos. Ou seja, Homero era a tradição e, por isso, suas epopeias serviam como fontes didáticas para instrução de toda sorte de assuntos importantes para a sociedade, como já mencionado. Aliás, encontramos em Aristóteles, mais especificamente em sua *Poética*, o princípio da discussão acerca das especificidades do que concebemos hoje como Literatura. Posteriormente, no século IV, Diomedes dedica um livro intitulado *Ars Grammatica* à métrica, em que trata dos gêneros poéticos e tem importância singular para Idade Média. Tal classificação remonta tanto a Platão como a Aristóteles, sobretudo a este último, que apresentou classificação sobre os três métodos possíveis de classificação da arte das Musas. Para Curtius (1996, p. 538), porém, Aristóteles não se dirige à classificação externa, “mas



à essência interior dos gêneros poéticos. Observa, na tragédia, o desenvolvimento de sua “natureza” e “define sua essência”.

Outra importante autoridade filosófica, agora da Antiguidade Romana, que serve como base para pensarmos as questões de ensino, foi Macróbio. Macróbio, em sua obra chamada *Saturnais*, trata da interpretação de Virgílio. Segundo Curtius (1996, p. 541), a obra supracitada pode ser considerada como um compêndio da poética do fim da Antiguidade, uma vez que é através dela que é possível reconstruir a concepção de poesia que um contemporâneo de Agostinho e de Jeronimo possuía. Naturalmente, para Macróbio, Virgílio escreveu suas obras por inspiração divina. Sua autenticidade, então, está na crença de que Virgílio era o modelo de toda a retórica e por vislumbrar nas suas obras tudo que a Idade Média, posteriormente, descobriria nela: teologia, alegoria, retórica e onisciência. Além disso, Macróbio traz à baila a questão do cosmos, como bem esclarece Curtius (1996, p. 542), em que o poeta é considerado um homem superior, um “participante da natureza divina, comparado ao arquiteto do universo”. É interessante em Macróbio, também, o fato de ter defendido o estudo da ciência pagã, com o argumento de que os gêneros poéticos da Antiguidade procediam de Israel e, por isso, estavam legitimados do ponto de vista cristão, argumento curioso apresentado por Curtius (1996, p. 554).

Assim, é ainda na Antiguidade Clássica que os autores tidos como cânones, ou clássicos, são estabelecidos. Os representantes, naturalmente, são poucos e estão em consonância com os ideais didáticos da época, e a alegoria, por sua vez, era um dos métodos determinantes de interpretação: Homero, Platão, Cícero e Virgílio. Tais autores são tidos como referência por serem autoridades religiosas, filosóficas e científicas (CURTIUS, 1996, p. 542).

Dessa forma, podemos pensar a questão do ensino na Antiguidade com base no panorama estabelecido. Se, por um lado, já havia o uso das artes do *trivium* para o ensino dos pupilos, elas, por certo, se diferenciam do modo como as usamos hoje, a saber, a Gramática, Lógica e Retórica. À época, a Gramática tinha por objetivo ensinar a “arte de inventar e combinar símbolos”, enquanto que a Lógica (ou dialética) ocupava-se da arte de pensar; a Retórica, por fim, treinava os pupilos na arte de comunicar, como esclarece Miriam Joseph (2014).

Segundo Joseph (2014, p. 27), o *trivium* compunha as três artes da linguagem pertinentes à mente, e a primeira delas, naturalmente, é a Gramática, que diz respeito à arte combinar símbolos e inventá-los. Na Antiguidade Clássica, a educação ficava a cargo dos gramáticos e, por isso, diversos aspectos relacionados a figuras de linguagem e a etimologia das palavras eram consideradas na leitura dos poemas. Esse assunto é abordado de forma mais aprofundada por Marshall McLuhan (2012), em renomada obra sobre o *trivium* clássico, na qual discorre sobre as três vias, ou caminhos, desde a Antiguidade até o início do Renascimento.

Assim, pode-se afirmar que a Antiguidade grega forneceu as bases filosóficas para o que se consolidaria na Idade Média em termos de ensino e apreensão da arte literária. As Artes Liberais, de fato, receberam divisão somente no período posterior à Antiguidade. Por isso, analisaremos algumas das



mudanças e semelhanças ocorridas no período subsequente, a fim de esclarecer os modos pelos quais o ensino de Literatura esteve presente ao longo do século governado pelo cristianismo.

DA ANTIGUIDADE PARA A IDADE MÉDIA: O QUE REALMENTE MUDOU?

A educação, na Idade Média, apresenta algumas diferenças daquela em voga no período histórico anterior. Isso se deu por diversos motivos, mas o principal deles – relevante para nossa discussão – é que a arte, agora, passou a ser usada a serviço do cristianismo. Grande parte da discussão, por isso, está focada entre aqueles padres, filósofos ou autores que acreditavam que a arte da literatura deveria ser ensinada ou não. Por literatura, aqui, nos referimos ao que se chamou de literatura pagã, ou profana, à época. Independente da crença, no entanto, era unanimidade entre os pensadores do período que a literatura deveria servir como forma de ensinamento moral.

Partiremos, então, de Prisciano, que, segundo Curtius (1996, p. 540), criou um dos manuais de gramática mais utilizados da Idade Média. Na verdade, a inovação de Prisciano está no fato de ter criado exercícios que integravam o ensino da retórica. Segundo Curtius (1996, p. 540), “são exercícios de estilo, comparáveis a nossas composições escolares, apresentados em gradação: dos mais fáceis aos mais difíceis.” Além disso, tais exercícios compreendiam, também, fábulas, narrativas e sentenças e, como complemento de seu manual, fornecia à Idade Média latina os elementos da “teoria retórica dos gregos”, com especial discernimento entre a narração fictícia, narração histórica e discurso de aplicação geral (a natureza e aplicação da sentença).

Além de Prisciano, Jeronimo foi de fundamental importância para a Idade Média e os estudos da literatura. Conhecido como um dos grandes representantes do humanismo eclesiástico, Jeronimo recomendava veementemente o estudo da antiga literatura profana. Isso porque, ao demonstrar conhecimento da literatura pagã, era possível defender vitoriosamente o evangelho (CURTIUS, 1996, p. 544). Ou seja, a cultura literária é autorizada apenas como método de combater os ataques pagãos. No entanto, Jeronimo também alargou o conceito de poesia ao ensinar que alguns livros da Bíblia eram escritos em versos. Assim, segundo Curtius (1996, p. 544), justificava-se o estudo da gramática, uma vez que, a partir desse estudo, abria-se caminho para uma análise retórico-gramatical dos textos bíblicos.

Dentre os diversos autores medievais que se empenharam na árdua tarefa de discutir a relevância da literatura pagã em relação à Bíblia, um deles se destaca por sua inovação. Sedúlio, poeta cristão do século V, escolheu como tema épico os milagres de Cristo. Mesmo que temesse ser censurado por usar da literatura profana como base de seus escritos, acabou por fornecer uma teoria da literatura cristã, como bem esclarece Curtius (1996, p. 560). Ou seja, ao escrever uma carta-dedicatória, na qual apresenta uma justificativa para sua escrita (um fim edificante) e para sua escolha formal (a poesia), Sedúlio estabelece uma nova tradição, em que os escritores deviam oferecer suas obras a alguém, a fim de não serem criticados. É verdade que o crescente poder da Igreja manifestava uma rejeição da poesia antiga e do mundo dos deuses presentes na literatura profana, mas Sedúlio, talvez inconscientemente, encontrara uma maneira de burlar tais exigências e, sobretudo, estabelecer uma nova tradição no que tange aos escritos imaginativos.



Por fim, cabe citar Aimeric que, em 1086, compôs *Ars Lectoria*, na qual divide a literatura cristã em quatro classes. Segundo Curtius (1996, p. 563), a peculiaridade de Aimeric reside na questão de que ele equipara a liturgia bíblica a uma classe literária, e inclui vinte e três autores pagãos em sua obra. Assim, Curtius (1996, p. 563) alega que Aimeric reflete uma concepção já há muito existente, mas que não podia encontrar acolhimento. Isso só se tornou possível no último terço do século XI, quando uma orientação mais livre nos estudos surge.

Já nos séculos XII e XIII, houve uma relevante mudança na concepção dos autores escolhidos para o estudo nas escolas. Primeiramente, a tradição iniciada por Quintiliano teve consequências: o estudo da literatura deve ser abandonado uma vez que seu fim é alcançado, ou seja, que o espírito seja adestrado. Além disso, a revolta da juventude contra o ensino escolar tradicional teve impactos tanto para as concepções de literatura quanto para a renovação da dialética:

A partir do século XII, o domínio dos autores foi abalado pelo vitorioso avanço da dialética (que hoje se chama lógica) (...). Foi fecunda a renovação da dialética, quando esta, no caso de Abelardo, aplicou-se à filosofia e à teologia. Entretanto, muitos lógicos do século XII se contentaram com a dialética pura, o que teria de levar à estéril erística. A coisa só mudou com o aparecimento do novo Aristóteles; criaram-se então novas ciências. Coube à dialética, até então disciplina predominantemente formal, a missão de penetrá-las intelectivamente. (CURTIUS, 1996, p. 91)

Como é possível perceber, as artes do *trivium* formaram a base primária dos estudos na Idade Média. A literatura, por sua vez, servia como pretexto para ensinar tanto a gramática como a lógica. A retórica, como esclarece McLuhan (2012) também passou por semelhantes impasses: primeiramente, um bom orador era aquele que fosse, em sua essência, um homem bom e verdadeiro. Posteriormente, na Idade Média, isso foi atrelado ao homem capaz de controlar seus impulsos sexuais e viver em monastérios.

COMENTÁRIOS FINAIS

O percurso histórico do *trivium*, da Antiguidade até a Idade Média, pode ser comparado ao percurso do que se concebia como literatura. Se, por vezes, o *trivium* esteve atrelado a preceitos religiosos e morais, o que se conhecia por literatura, também esteve. É interessante notar, entretanto, que mesmo dependente das ideologias em voga à época, o conhecimento da Gramática, Dialética e Retórica servia como forma profícua de abordar o texto literário. Isso porque, mesmo sendo usado como pretexto para ensinar a gramática ou a lógica, por exemplo, era possível compreender os motivos pelos quais estudava-se tais textos – diferentemente do que encontramos no ensino de Literatura hoje, em que pouco compreende-se a respeito da utilidade do uso de textos literários em sala de aula.

Assim, apesar do ensino e da utilidade da Literatura ter sido, ao longo de toda Idade Média, posto em dúvida devido ao poder exercido pela Igreja, o fato é que hoje a Literatura está consolidada como uma das grandes expressões artísticas da humanidade. É, sem dúvidas, necessário olhar para o passado a fim de compreender suas origens e o modo como, hoje, compreendemos nosso objeto de estudo. Talvez, assim, seja possível evitar, mais uma vez, que poderes hegemônicos censurem objetos artísticos, como acontecia na Idade Média, sob o pretexto de serem “imorais” ou, então, não edificantes.



REFERÊNCIAS

CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental - A Literatura Greco-latina por Carpeaux**. São Paulo: Leya, 2012. Vol. 1.

_____. **História da Literatura Ocidental - A Idade Média por Carpeaux**. São Paulo: Leya, 2012. Vol. 2.

CURTIUS, Ernst. **Literatura Europeia e Idade Média Latina**. São Paulo: Edusp, 1996.

JOSEPH, Mirian. **O Trivium - As Artes Liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica**. São Paulo: É Realizações, 2014.

LE GOFF, Jacques. **Time, Work and Culture in the Middle Ages**. Translated by Arthur Goldhammer. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

McLUHAN, Marshall. **O Trivium Clássico - O Lugar de Thomas Nashe no Ensino de seu Tempo**. São Paulo: É Realizações, 2012.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WEST, Andrew. **The Seven Liberal Arts**. Harrisburg: Classical Academic Press, 2010. Disponível em: <http://classicalsubjects.com/resources/TheSevenLiberalArts.pdf>.



BIBLIOTECA NAS MÃOS DE TODOS: AÇÕES DE ACESSIBILIDADE COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA

Angelica Oliveira dos Santos¹

Resumo: Este relato de experiência trata sobre a promoção da leitura para surdos através de ações de acessibilidade em biblioteca escolar. Constitui uma análise da biblioteca de uma Escola de Ensino Fundamental para Surdos, do Estado do Rio Grande do Sul. Apresenta como referencial teórico a historiografia da pessoa com deficiência no Brasil, e a relação com a Educação Especial, enfatizando aspectos éticos e morais em que a pessoa com deficiência foi sendo compreendida em cada época. Caracteriza-se como um estudo de caso em que se utilizou do diário de bordo como instrumento, que vinculado ao referencial teórico estipula os elos pedagógicos. Na análise dos materiais – dados com vivências registradas no diário de bordo – espera-se ter respaldo para responder à pergunta de pesquisa: que implicações são evidenciadas na promoção da acessibilidade na biblioteca de uma Escola de Surdos de Porto Alegre, como meio de aprimoramento das práticas de leitura do aluno surdo na perspectiva bilíngue? Os dados foram organizados em conjuntos de incentivo e mediação de leitura para surdo: acessibilidade atitudinal; acessibilidade comunicacional. O primeiro conjunto foi o mais impactante para a comunidade escolar, pois rompeu com estereótipos da biblioteca. O segundo conjunto se caracterizou pela acessibilidade comunicacional na biblioteca, não apenas com a instrução dos atendentes na parte comunicacional conforme pede a ABNT, mas, além disso, que envolve desde as estantes às paredes do ambiente. Todos os grupos visam o incentivo e mediação de leitura para o surdo.

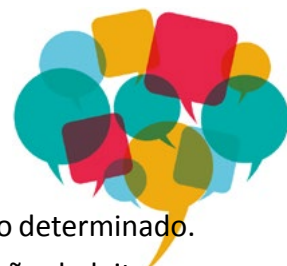
1 INTRODUÇÃO

“Ao escrever, tento atingir um público que manifesta interesse pelos estudos culturais e por ver os estudos surdos mergulhados nesse cenário.”
(SKLIAR, 2010)

O presente artigo é derivado da Monografia do curso de Teoria e Prática da formação do Leitor, e tem como tema a promoção da leitura para alunos surdos através de ações de acessibilidade em ambientes educacionais, com foco na biblioteca escolar. O projeto analisou a biblioteca de uma Escola para Surdos de Ensino Fundamental, localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, configurado, portanto, num estudo de caso que se utilizou do diário de bordo como instrumento. A delimitação do tema abrangeu as ferramentas que a biblioteca dispôs para torná-la acessível tendo como contrapartida a busca pela formação de leitores surdos.

Os objetivos que compõem o estudo são: conhecer estratégias de acesso a práticas de leitura do aluno surdo; incentivar a leitura para o sujeito surdo; promover espaços acessíveis e; promover o acesso e a democratização da informação. Por isso, constatou-se a necessidade da promoção da leitura em

¹ Mestranda em Letras, UniRitter



diferentes âmbitos do ensino, e não categorizá-la apenas a uma disciplina num curto horário determinado. Nessa perspectiva, a biblioteca escolar manifesta significativa responsabilidade na formação de leitores, e, com essa base, o problema dessa pesquisa será permeado pela seguinte questão: que implicações são evidenciadas na promoção da acessibilidade na biblioteca de uma Escola de Surdos de Porto Alegre, como meio de aprimoramento das práticas de leitura do aluno surdo na perspectiva bilíngue?

Como premissa desse estudo, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 aborda a acessibilidade como “condições e possibilidades para utilizar com segurança e autonomia as construções públicas e privadas em seus espaços, salas, proporcionando o direito de ir e vir a todos os lugares que necessitem.” (BRASIL, 2004). Com base no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – (Libras).” (BRASIL, 2005). Além disso, a problematização reflete sobre a presença das duas línguas na escola: a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, agentes para o bilinguismo. Como resultado, é possível inferir que as estratégias de acessibilidades constadas na pesquisa implicaram na evolução das práticas de leitura e de escrita. Como contribuições promovidas pela acessibilidade, houve o fortalecimento do elo pedagógico entre biblioteca e os alunos, de modo que evidenciou a ambientação deste local dentro da escola, incentivando o surdo a frequentar bibliotecas.

2 SOBRE LIBRAS E LEITURA

Ronice Müller de Quadros (2006) indica que as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, externalizam culturas, valores e os padrões sociais. Os surdos brasileiros utilizam a Língua de Sinais Brasileira (Libras) e essa possui todas as propriedades específicas das línguas humanas. Portanto, “para o ensino bilíngue é necessário que a base linguística seja a Libras para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita em língua portuguesa, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos.” (LODI, 2009, p.145). Para Lodenir Karnopp (2006), os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente e contra a definição de surdez como uma falta.

Em relação à Libras, destacam-se considerações prévias e necessárias a fazer: sua modalidade é viso-espacial, ou seja, necessita de um local no espaço num campo de visão. Para um sinal ser reconhecido em Libras este precisa possuir os parâmetros mínimos na sua formação, que são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressão facial e orientação. Isso quer dizer que não basta fazer qualquer movimento ou mímica para caracterizar-se como Língua de Sinais. (GESSER, 2009)

Ressalta-se também que a Libras é uma língua, e não linguagem, pois ela tem todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumentalmente linguística com poder e força. Também destaca-se que a língua de sinais não é mímica, pois a mímica quer que você veja o ‘objeto’, e os sinais querem que você veja o símbolo convencionalizado para o objeto (GESSER, 2009).



Em relação ao surdo, sua história está diretamente ligada à cultura, à identidade ao diagnóstico clínico, pois

Essa postura foi assumida pela filosofia oralista, que acredita na normalização, preconizando a integração e o convívio dos portadores de surdez com os ouvintes somente através da língua oral. Com a busca da equivalência ao ouvinte, prioriza-se o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico. A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido, recuperado. (SALLES, 2004 p. 55-56)

Esse diagnóstico corroborou para o início dos estudos surdos, envolvendo artefatos da cultura surda, como sujeitos atuantes e participantes da sua própria história (SKLIAR, 2010). Assim, rompeu com o paradigma sobre a “afirmação de que o surdo seja usuário da cultura ouvinte” (2010, p. 57). A cultura ouvintista é constituída basicamente por signos essencialmente auditivos, e no que há de visual, como a escrita, por exemplo, também é constituída de signos auditivos. Com isso, um surdo não consegue discernir e utilizar esses signos com os seus amplos significados, apenas identificará até certo ponto, pois entende somente pelos signos visuais.

Ainda tratando sobre as diferenças e diversidades surdas, Skliar (2010) afirma que “a escrita do surdo não vai se aproximar da escrita ouvinte. (...) Portanto, não há como exigir do surdo a construção simbólica tão natural como a do ouvinte” (p. 57). Quadros (2006) aponta que a língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas se elas tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais.

Por isso, a escola torna-se um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é lá que

o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. Como diz Karnopp (2002), *as pessoas não constroem significados em vácuo*. (QUADROS, 2006, p. 22-23)

Esse contato com a escola salienta a importância da manutenção das escolas de surdos. Quando se fala em educação de surdos não se refere apenas à interação com alunos com ou sem deficiência, mas sim com a língua, cultura e identidade. Esses são campos que precisam ser apropriados em contatos com outros surdos atuantes nas comunidades surdas.

A língua de sinais é a língua natural do surdo, e é aprendida através do contato com as pessoas que utilizam essa língua. Note que, o contato não é necessariamente e apenas com pessoas surdas, mas com todos que possuem domínio da Libras. Destaca-se a importância das famílias aprenderem a Libras, pois crianças têm como modelo a família, e só depois a escola. Contudo, a realidade mostra que muitas crianças surdas têm o primeiro contato com a língua e sinais apenas quando entra na escola, e ao compararmos com o aluno ouvinte, este já tem, no mínimo, 5 anos de língua portuguesa. E, a criança surda que tiver “acesso a representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à



explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada” (QUADROS, 2006, p. 23) fará uso da língua portuguesa de forma natural. Por isso só tornar-se-á possível somente se “o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua” (QUADROS, 2006, p. 23).

Para Lois (2010) “reconhecer a interferência da cultura na aprendizagem da leitura é admitir o sujeito letrado. É afirmar a existência do leitor antes do texto. É não banalizar sua história cultural da qual faz parte” (p.22). É com esse conceito de leitura que a biblioteca trabalhou a identidade e a cultura surda.

2 PREMISSAS PARA O ESTUDO: REVISÃO DE LITERATURA

Nesta subseção será apresentado um breve histórico sobre a deficiência, para então chegar ao alvo da pesquisa: o leitor surdo do século XXI. Conhecer os caminhos da Educação Especial é importante, pois se faz necessário para compreender os diversos enfoques éticos e morais em que a pessoa com deficiência foi sendo compreendida em cada época.

A trajetória histórica das pessoas com deficiências sempre esteve diretamente ligada com a concepção do homem perante a sociedade (SALLES, 2004). Para Sassaki (1997) pode-se se dividir a Educação Especial em quatro fases: exclusão, segregação ou separação, integração e inclusão. Desde a Idade Antiga que as políticas extremas de exclusão de crianças deficientes são aplicadas (CARDOSO, 2004). Na Grécia antiga, crianças deficientes eram abandonadas nas montanhas, e em Roma, atiradas em rios. Continuando analisar a idade antiga, Bianchetti (1995) afirma que as crianças que sobreviveram passaram pela seleção natural, e, portanto, só as com saúde. Este ponto evidencia o abandono aos deficientes, aos mais fracos.

Já na Idade Média a deficiência estava ligada ao pecado. As crianças eram consideradas seres diabólicos, e, portanto, deveriam ser excluídas, pois o misticismo estava ligado à igreja, ao moralismo cristão. Cardoso (2004) aponta que os deficientes eram a “marca da punição divina, a expiação os pecados; a outra, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria” (p. 16). Analisando a história, entende-se o porquê de milhares de pessoas mortas na fogueira da inquisição. É preciso analisar o período histórico e geográfico para não cair no julgamento moral. Ao queimar o corpo de alguém não era por sadomasoquismo, e sim porquê julgava-se que a pessoa estava possuída pelo demônio, como forma de purificação da alma. Os deficientes também eram considerados “instrumentos de Deus para comunicar os homens” (BIANCHETTI, 1995, p. 11). E foi por essa concepção que foram criadas as Santas Casas de Misericórdia.

O século XVI foi impactante para o mundo inteiro: novas tecnologias foram desenvolvidas, a ciência se destacou e houve aumento na produção direcionada ao mercado (BIANCHETTI, 1995). Com isso, o homem passou do reino da necessidade para o reino da liberdade. A humanidade passou do artesanato para a manufatura, no século XVI, e depois para a maquinofatura, no século XVII. Durante esse período, o pastor João Amós Comênio expôs suas ideias liberalistas e através da ‘didática magna’. A didática magna constituiu-se em “ensinar tudo a todos, dependendo, segundo ele, dos talentos (classe social)”



(BIANCHETTI, 1995, p.14). Ele dividiu a escola em quatro grupos e um deles era 'escola primária para todas as crianças'. De forma rotulada era compreendido que todas as pessoas eram iguais, homogêneas. Contudo, até o fim da Idade Média, Bianchetti (1995) afirma que as "classes" eram obrigatórias e os escravos e servos nem sequer podiam aspirar uma situação diferente daquela na qual nasceram e para qual viviam" (p. 15). Mas como a educação era, em tese, para todos, muitos começaram a ver na educação a forma de subir de classe.

Conforme relata Jiménez (1993), no final do século XVIII e no início do XIX, inicia-se na América do Norte a institucionalização das 'pessoas com deficiências', dando o início à Educação Especial. Esse reconhecimento da deficiência aos poucos transformou a fase de exclusão em fase de segregação, quando ocorreu a institucionalização da deficiência. Essa fase caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiências da sociedade para então deixá-las segregadas em instituições residenciais. Para Beyer (2005, p. 14), essas escolas "integraram, pela primeira vez, as crianças com deficiência no sistema escolar".

Ainda sobre a educação especial, esta não foi criada para separar as pessoas, mas sim para dar condições de ensino que elas nunca tiveram antes. E, por isso,

Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições 'protegidas', segregado do resto da população. (GLAT, 1998, p. 11)

No século XX, dá-se início à fase de integração. É nesse período que as pessoas com deficiência vão para a mesma instituição de ensino que as pessoas sem deficiência, mas em grupos separados. Para Cardoso (2004, p. 12),

a possibilidade de alcançar os serviços sociais é requisito prévio para os incapacitados que lhes permitirá gozar de igualdade de oportunidades, é a chave para exercer plenamente seus direitos civis, sociais, políticos e culturais, outorgando o direito de igualdade de todos os seres humanos. Não devemos esquecer que 80% das pessoas com algum tipo de incapacidade no mundo vivem em países em via de desenvolvimento.

Por isso, para que sejam garantidos os direitos citados acima das pessoas com deficiência, o modelo de inclusão requer mais da escola do que o modelo de integração. Este prevê um ensino que abranja todos em uma mesma classe dentro de uma mesma escola.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Educação Especial, Lei nº 9.394/96, no art. 58, parágrafo I, foi previsto o "serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender a peculiaridades da clientela de educação especial" (BRASIL, 1996). Agora, as escolas especiais estão encarregadas de assumir esse novo papel na escolarização: atuar de forma colaborativa com as escolas regulares.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência enfatiza que as pessoas com deficiência são "antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades" (BRASIL, 2011, p. 15). Ou seja, a deficiência não se porta, não se carrega,



por isso houve várias alterações nos termos, e até o presente momento utiliza-se o termo “pessoa com deficiência” para designar o público-alvo da educação especial. A legislação atual traz a seguinte denominação: “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011) .

Sobre esse breve histórico da educação especial averiguou-se que os dados permitiram obter o olhar histórico acerca da acessibilidade e da inclusão na educação. Os documentos lidos permitiram recuperar algumas frações históricas que contribuíram na problematização do tema em pesquisa. Com isso, os estudos indicam a carência de estudos e necessidade de mais pesquisas sobre acessibilidade, leitura e biblioteca para surdos.

A acessibilidade em bibliotecas para surdos ainda é um assunto emergente nas pesquisas brasileiras, pois a palavra acessibilidade, na maioria das vezes, faz alusão apenas à parte arquitetônica dos ambientes, deixando de levar em consideração todos os artefatos culturais que a comunidade surda carrega: sua língua, por exemplo. Diante das pesquisas feitas no repositório digital da UFRGS, foram localizados um mil e dois trabalhos de conclusão de curso sobre biblioteca e acessibilidade num recorte entre 2006 e 2016, contudo apenas um é sobre acessibilidade em bibliotecas para surdos (FERNANDES, 2014). Muitos citam a importância de os atendentes na biblioteca saberem Libras (FERRÉS, 2006; NIESCIUR, 2012), mas o ponto dessa pesquisa aqui é mais abrangente, pois engloba ações de acessibilidade para o incentivo à leitura.

No Google Acadêmico, há vários artigos sobre acessibilidade, mais precisamente dezesseis mil, mas que se refere à biblioteca foi localizado quarenta e dois, e ao sujeito surdo, esse número reduz ainda mais, indo para três (GALVÃO, 2014; ALO, 2013; LUIZ, 2014). A razão encontrada é que a maioria se refere ao ensino em sala de aula para deficientes, contudo esse estudo retrata a condição do espaço da biblioteca como formador de leitor cujas pesquisas de dados feitas ainda não dão suportes, caracterizando como atual o problema proposto neste trabalho de conclusão de curso.

3 AÇÕES DE ACESSIBILIDADE COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À LEITURA

A biblioteca é, sem dúvida, “um instrumento de desenvolvimento do currículo, permitindo o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica” (SEVERO, 2003, p. 32). Lançada a afirmação pode-se dizer então que ela é um dos espaços mais importantes do ambiente escolar. E, dentro desse espaço foi entre 2013 e 2016 o lugar para inúmeros projetos de incentivo à leitura para os alunos surdos. Ao todo, foram quatorze ações, algumas com anos de duração. A seguir serão expostas algumas delas.



3.1 DA BIBLIOTECA INACESSÍVEL À ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

Acessibilidade atitudinal é basicamente a atitude pessoal de cada indivíduo perante o outro. Diante de espaços educacionais e de inclusão escolar esse conceito precisa ser aprofundado, pois o público específico necessita de atendimento diferenciado. E, em relação às bibliotecas,

o objetivo principal de qualquer programa para a comunidade surda deve ser o de prover acesso igualitário a todos os programas e serviços que são usufruídos pelos usuários ouvintes da biblioteca. A implantação de programas e serviços especializados é uma resposta ao reconhecimento das necessidades especiais da clientela surda. (DAY, 2000, p. 14)

Dentro dessa perspectiva, a biblioteca demonstrou grande importância, já que a equipe desenvolveu autonomia e aos poucos o ambiente foi tornando-se agradável ao olhar do surdo, pois a auxiliar não só aprendeu Libras, em 2013, como conseguiu envolver todos os professores nas suas ações, deixando claro a sua competência e respeito ao público da escola.

A biblioteca passou a ter seu uso potencializado após saírem do senso comum, rompendo com o estereótipo de passividade, da visão de que nesses espaços não são feitas muitas coisas além de guardar livros, mantê-los limpos e lê-los. Superando esse ponto de vista houve a adequação dos materiais e serviços à comunidade surda a que atende, por meio da conscientização e da promoção da acessibilidade atitudinal, cujas propostas compreendem a desconstrução de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (VIVARTA, 2003).

3.2 ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: LIBRAS

Acessibilidade consiste na possibilidade de acesso livre de obstáculos a um lugar ou conjunto de lugares. Como apresenta Carla Cristina Garcia, no livro Sociologia da Acessibilidade (2012), as questões de acessibilidade englobam vários âmbitos, pois uma sociedade inclusiva trabalha

sob a inspiração de princípios, tais como: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada pessoa, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária, igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida, entre outros. (p. 51)

e isso não configura-se apenas à acessibilidade arquitetônica. Esta não pode ser vista apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas ser parte de uma filosofia geral de acolhimento. Diante disso, a expressão “acessibilidade” vai mais além: envolve todo o ambiente físico, incluindo paredes, estantes, janelas e o ser humano. Por isso, a partir de 2013, de forma espontânea, a biblioteca foi se adequando e oferecendo esse acolhimento à realidade escolar.

Como a escola atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, o espaço precisava se caracterizar de forma que moldasse todas essas idades. Pensando nisso, a primeira mudança foi em relação à autonomia desses alunos, pois os menores chegavam querendo um livro de dinossauro e reviravam as prateleiras dos dicionários e os maiores perguntavam se poderiam encostar nos livros. Esse paradigma significava que eles não sabiam onde estavam, nem o que se guardava numa biblioteca, pois



muitos só vinham quando estavam de castigo ou chegam atrasados. Muitos professores desconheciam também os conteúdos que ela dispunha. Contudo havia a necessidade de mostrar a devida importância desse local para a escola, pois a biblioteca

É um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite: fomento da leitura; a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade; estimula a comunicação; facilita a recreação; apoia os docentes em sua capacitação profissional; fornece aos docentes a informação necessária para a tomada de decisões em sala de aula. (MORO, 2011, p. 18-19)

A primeira medida tomada, em 2013, para deixar o ambiente localizado foi *identificar as prateleiras na língua dos usuários*. Assim, foi posto na etiqueta a palavra em Português, no datilológico, e em Libras, conforme o exemplo a seguir:

Figura 1: identificação das prateleiras

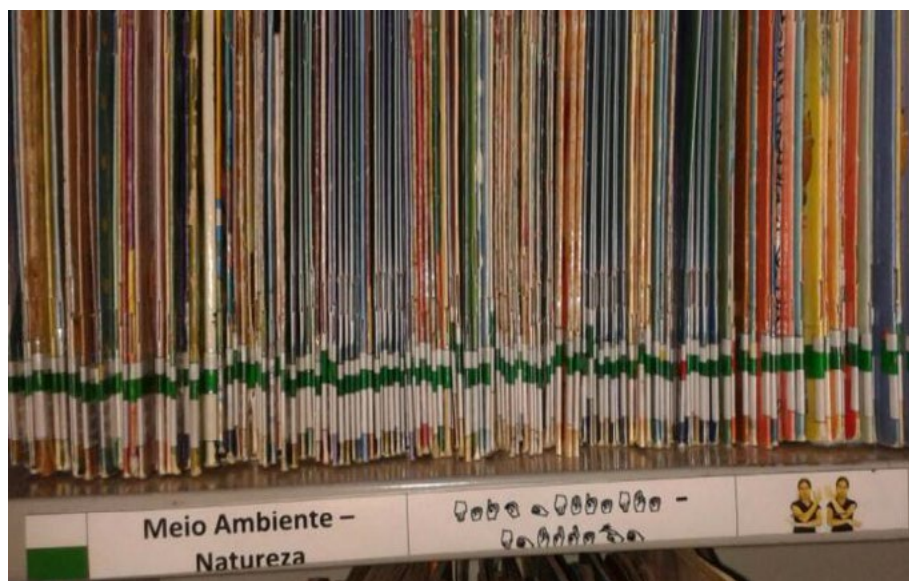
869	Literatura Brasileira		
-----	-----------------------	--	--

Desta forma, caso o aluno não soubesse interpretar a palavra em português ele poderia ver o significado em Libras, detalhes que auxiliaram muitos os alunos na locomoção do ambiente. Também foi explicado em visitas guiadas o objetivo da biblioteca, como que o ambiente estava disposto, e o que cada setor oferecia aos professores e alunos. Com isso, *o índice de retirada de livros aumentou constantemente entre 2013 e 2016*.

Outra medida tomada foi o acréscimo da *identificação monocromática* para os livros de literatura infanto-juvenil. Assim, os alunos ao chegarem pedindo um livro de água, por exemplo, a atendente perguntava o que eram isso, e o aluno dizia que era sobre natureza, mundo, etc, e ao olhar na estante o sinal de “natureza” automaticamente ele começava a procurar o seu livro. E assim foram criadas *treze categorias de cores*. Abaixo um exemplo de prateleira sobre ciências naturais:



Figura 2: identificação da prateleira e estante



Como todo o acervo dessa parte se localiza numa única parte, além da ambientação nas estantes foi criado também espaços para descontração, estudos e diversão com esses livros. Assim, deu-se início a uma série de inclusões de personagens literários pelas paredes, imagens com livros, tudo colorido para que a literatura fosse encarada como diversão e não mais como algo imposto, obrigatório. Assim, Moro e Estabel (2003, p. 30), reforçam o supracitado, ao dizer que

O conceito da biblioteca escolar mudou: antes vista como local de silêncio, quase um templo sagrado, hoje a biblioteca pulsa vida, descoberta, alegria, prazer. Imaginar uma biblioteca sem o burburinho de seus leitores, repletos de sonhos, expectativas e desejos é pensar em biblioteca como depósito.

Além disso, posteriormente, em 2015, foi construído um espaço com almofadas com tecido de *corino* onde os alunos podiam se deitar, pois a biblioteca deixou de ser apenas o local para estudos e passou a ser o local de encontros e gargalhadas. Assim, todos os alunos, independentemente da idade, iam para o setor de literatura infantojuvenil, e, ao tornar o livro livre, sem rótulos, os alunos tiveram a liberdade de escolher o que mais lhe agrada.



Figura 3: espaço de descontração



O salto nos empréstimos de um ano para o outro foi de 10%. Com a sinalização em libras e etiquetas monocromáticas, houve maior visibilidade dos livros de literatura surda², pois são os que mais aproximam o aluno do livro, e, conseqüentemente, da língua portuguesa. No momento em que o livro ganhou destaque nas prateleiras de exposição da biblioteca e nas estantes os alunos começaram a retirar os materiais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXOS DAS MUDANÇAS

Diante da análise, pode-se evidenciar a comprovação de acessibilidade é sim um instrumento de promoção à leitura e que, portanto, convém ao curso de Pós-graduação em Teoria e prática da Formação do Leitor, da UERGS a apresentação dos resultados. Em síntese:

O primeiro conjunto analisado foi o mais impactante para a comunidade escolar, pois rompeu com estereótipos da biblioteca. Martins (2002) aponta que da Antiguidade à Idade Média a biblioteca não passou de um lugar de esconder livros, cuja própria etimologia da palavra “biblioteca” indica que se trata de um local de depósito de livros. Até a arquitetura desses espaços sinalizava para isso, pois normalmente as bibliotecas não tinham saídas, suas portas davam para dentro de conventos e não para a rua, onde somente sacerdotes e pessoas autorizadas tinham acesso. Basicamente os religiosos em seus mosteiros e conventos dominavam esses espaços, salvaguardando textos sagrados, mantendo livros em correntes e destruindo tudo o que achavam que era profano. Neste âmbito destacam-se os projetos de revitalização do ambiente através de ações simples, mas que colocaram os alunos em primeiro lugar, pois eles eram o público-alvo das mudanças.

² A expressão “literatura surda” é utilizada para histórias que têm a língua de sinais, a cultura e a Identidade surda presentes na narrativa. (KARNOPP, 2006)



O segundo conjunto caracterizou-se pela acessibilidade e inclusão da Libras dentro da biblioteca, não apenas com a instrução dos atendentes na parte comunicacional conforme a Associação Brasileira de normas técnicas (NBR 15599, 2008), mas como algo além disso, que envolvesse a parte física, desde as estantes às paredes do ambiente. Assim, deu-se início a implementação das identificações nas prateleiras em Língua Portuguesa, combinado à Libras, às mudanças estruturais das estantes, como, por exemplo, os livros de literatura surda em locais de destaque, além das identificações dos assuntos gerais da literatura infantojuvenil pelas etiquetas monocromáticas. Todas as ações visaram deixar o aluno com autonomia, pois eles se sentiram mais livres para manusear todo e qualquer material, pois eles descobriram o que significava cada estante. Desta forma, o livro passou a ser o instrumento de curiosidade e de despertar à literatura, dando suportes ao último conjunto de dados analisado.

Como sugestão de pesquisa futura destaca-se a possibilidade de aumentar o número de ações de incentivo à leitura para o sujeito surdo em outros ambientes, pois a língua portuguesa está presente em todos os ambientes e o surdo precisa se familiarizar com ela. E, para isso se tornar algo mais agradável, é necessário disseminar práticas de leitura em todos os âmbitos.

Também se espera que, com essa nova pesquisa, a biblioteca possa servir de inspiração para outras bibliotecas, incentivando-as a repensar se seus modelos de serviços e produtos estão condizentes com a realidade buscada por aqueles que as utilizam. Desta forma, também se esperou demonstrar que nem sempre se precisa de muito investimento para a realização de mudanças no ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 18 ago. 2016.

_____. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, SP. Vol. II, nº 3, 1995.

CARDOSO, Marilene da Silva, in STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2004

DAY, John Michael (Org.), **Diretrizes para Serviços de Biblioteca para Surdos**. Série Publicações Opcionais, No. 1. 2. ed. São Paulo, 2000.

GARCIA, Carla Cristina. **Sociologia da Acessibilidade**. Curitiba: IESDE, 2011.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?**: Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



JIMÉNEZ, R. B. **Educación Especial y Reforma Educativa**: necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe, 1993.

KARNOPP: Lodenir Becker. **Literatura, letramento e práticas educacionais**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun.2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORO, Eliane L. da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil; SERAFINI, Loiva Teresinha; KAUP, Uli. (Org.). **Biblioteca Escolar**: presente! Porto Alegre: Evangraf, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar para as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIVARTA, Veet (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.



DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA Y CINE, “EL ALMOHADÓN DE PLUMAS” Y “ALIEN, OCTAVO PASAJERO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD NO HUMANA. UN ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO.

Dogomar González Baldi¹

“Porque no hay nada oculto que no venga a ser revelado y nada escondido que no venga a ser conocido y traído la luz...” Lucas 8:17.

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo establecer las posibles relaciones de intertextualidad implícita y los aspectos interdiscursivos o dialógicos de cuño convergente existentes en la construcción del horror ante la presencia de una alteridad que va más allá de lo humano, entre literatura y cine, a partir del cuento corto *El almohadón de plumas* del autor uruguayo modernista Horacio Quiroga, del primer cuarto del siglo pasado y la producción cinematográfica *Alien, el octavo pasajero* de 1979. Para tal empresa, el ensayo cuenta con los postulados propuestos y defendidos por el filósofo ruso Mikhaíl Bahktín e incorporados a partir de la década de los años setenta a los estudios de la Literatura Comparada, junto con los estudios levantados por Henry H. H. Remack en lo que se refiere a los estudios comparatistas de naturaleza inter y multidisciplinaria que hacen posible la confrontación y el diálogo entre literatura con las ciencias exactas, las ciencias biológicas, las artes y la religión. Estas fundamentaciones serán complementadas, también, con la discusión del Realismo Fantástico y la Ciencia Ficción, conjuntamente con la óptica de teóricos y estudiosos oriundos de la antropología, artes, filosofía, historia y literatura como Isaac Asimov, José Luis Fiorin, Joaquín María Aguirre y Mario Vargas Llosa entre otros, y la propia opinión del investigador.

Palabras-claves: Literatura; Cine; Realismo Fantástico; Ciencia Ficción; Horror.

1 DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA Y CINE: POR UN COMPARATISMO INTERDISCIPLINARIO.

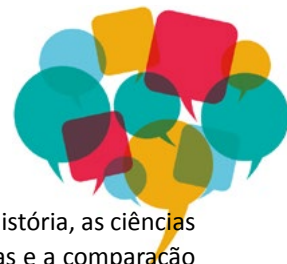
La Literatura Comparada hoy en día, una de las ramas de los estudios de la Teoría de la Literatura, es una disciplina que tiene por objetivo el levantamiento de estudios comparativos entre textos literarios y los motivos por los cuales se generan las posibles relaciones existentes entre ambos. Pero, no para por ahí. Se reserva el derecho de proponer, no solo diálogos literarios, sino diálogos entre la literatura y toda otra expresión humana.

En efecto, Henry H. H. Remak² propone:

A literatura comparada é o estudo da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais

1 Graduado en Español, Lengua y Literaturas por la ULBRA/Canoas; Especialista en Estudios Avanzados de la Lengua Española y Literaturas de la Lengua Española por la FEEVALE/Novo Hamburgo; Magister en Literaturas de la Lengua Española por la UFRGS, y Doctor en Literatura Comparada por la UFRGS. Profesor de Español por la SMED/Cachoeirinha, RS. E-mail: dogomarquepapelon@hotmail.com.

2 Nació en Berlín, Alemania, en 1916, cursó sus estudios en Francia y con la explosión de la Segunda Guerra Mundial se fue para E.E.U.U. al ganar una beca donde posteriormente realizó sus estudios en el campo del comparatismo. Murió en 2009.



como artes (por exemplo, a pintura, a escultura, a arquitetura, a música), a filosofia, a história, as ciências sociais, a religião, etc. em soma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana (COUTINHO; FRANCO CARVALHAL, 2011, p. 189).

Así contamos con una visión inter y multidisciplinaria de los estudios comparativos que abre la procedencia para estudios contrastivos o confrontacionales, a partir de dos modalidades discursivas diferentes como, por ejemplo, la literatura y el cine, diálogo este que el propuesto ensayo trilla.

Pero es con el rescate y el aprovechamiento de los estudios realizados por el filósofo soviético Mikail Bahktín sobre dialogismo y polifonía hacia fines de la década del setenta, que la Literatura Comparada adquiere una nueva fisonomía y una mayor profundidad investigativa. Entra en escena un nuevo vocablo, un neologismo acuñado por la semiotista búlgara Ana Kristeva al intentar analizar, comprender y traducir los escritos de Bahktín: intertextualidad, término creado para definir la presencia de un texto dado en otro texto, lo que resultara en un procedimiento natural y continuo de rescrita, pero principalmente dando énfasis en investigar e interpretar los motivos que dieron lugar a tales relaciones.

El profesor español Joaquín María Aguirre comenta:

La idea de intertextualidad tiene una implicación evidente: ningún sujeto puede producir un texto autónomo. Al decir "autónomo" nos referimos a un texto en el que no existieran vínculos con otros textos, un texto que surgiera límpido, impoluto de la mente del sujeto que lo produjera. Esto implica que los sujetos producen sus textos desde una *necesaria*, obligada, vinculación con *otros* textos. El sujeto, pues, no es una entidad autónoma, sino un *cruce*, una intersección discursiva, un "diálogo", en última instancia. Como señalaba Kristeva, "absorción" y "transformación" pasan a ser los dos momentos de la secuencia productiva textual".

(<http://www.literaturas.com/16colaboraciones2001jmaguirre.htm>. Acceso 02.06.2016).

Sin embargo, Bahktín defiende y comprueba que todo enunciado o discurso se forma a partir de otro por lo cual en su seno se escuchan siempre, como mínimo dos voces. Esto nos conduce a deducir que no existe discurso puro o inmaculado que no esté impregnado de otro u otros anteriores a su propia existencia, como también, según apunta Ana Kristeva, para Bahktín el discurso oriundo de la literatura es el cruce de superficies textuales, de varias escrituras, de varias citas, siendo por excelencia la primera materialización del propio discurso (FIORIN, 2006). Este discurso o enunciado, para Bahktín no se exime de compromisos y es siempre de naturaleza politicoideológica, postulado, también, levantado por Fredric Jameson (1992) quien sostiene que todo texto guarda dentro de sí, recalcado en sus profundidades, un embate ideológico, una constante lucha entre clases, entre dominadores y dominados, un acto de resistencia, un acto de rebelión.

Con la aparición de los realismos Maravilloso, Mágico y Fantástico que proponen diferentes niveles de extrañeza, la producción literaria latinoamericana adquirió reconocimiento y prestigio internacionales



en el seno de la perspectiva cultural latinoamericana, a partir de la segunda mitad del siglo XX³. Este hecho fue un contraste y oposición a las influencias, adaptaciones y otros procesos de transculturización venidos de los países del Primer Mundo, y de alguna forma, como una reacción al avance de la producción literaria y fílmica de la Ciencia Ficción anglosajona, por un lado; y por otro, como manifiesto contrario a los regímenes de facto que imperaban con el beneplácito de los Estados Unidos de Norteamérica.

La quiebra del complejo espacio-tiempo y la posibilidad de universos multidimensionales, tan explorada por Jorge Luis Borges y Julio Cortázar entre otros, encontró eco tanto en el séptimo arte norteamericano como en las literaturas de ultramar. Se consolidaba así, y por primera vez tal vez, un discurso literario tenido como tercermundista que estaba en igualdad de condiciones por su depurado estrato filosófico y socioantropológico.

Obras como *El almohadón de plumas* escrita por Horacio Quiroga bajo una nomenclatura superficialmente considerada modernista, por ubicarla en el seno de este período, adquiere otro perfil para alcanzar estatus de un realismo que incursiona en la moradas de lo fantástico y se proyecta hacia la antesala de la ficción científica latinoamericana. Con la procedencia de la confrontación inter y multidisciplinaria arriba mencionada, el cuento está pronto y disponible para entablar un diálogo con unos de los mayores exponentes de la ficción científica anglosajona del séptimo arte, de inicio de los años ochenta: *Alien, el octavo pasajero*. Este diálogo permite analizar y debatir la construcción del horror generado por el otro, un otro que en ambas producciones no es humano.

2 ¿QUIÉN ERA HORACIO QUIROGA?

Horacio Quiroga es uno de los principales exponentes literarios del Modernismo uruguayo del primer cuarto del siglo XX. Su notoriedad y transcendencia no sólo se deben a su creación literaria como, también a los acontecimientos que dirigieron su vida.

Quiroga nació en el municipio de Salto, Uruguay, el 31 de diciembre de 1878 y desde su nacimiento su vida fue pautada por un considerable número de infelicidades, desdichas y tragedias familiares. Su padre, a quien nunca conoció, murió accidentalmente al dispararse su arma en el momento de bajar de una lancha. Las historias orales cuentan que su madre, al presenciar la brutal e inesperada escena con Horacio en sus brazos, lo dejó caer sin querer y golpeó la cabeza seriamente. Durante su infancia, demostró ser un chico nervioso, tal vez por su cuadro de asma y tartamudez. Cuando tenía doce años, su madre se casó nuevamente, pero el matrimonio fue efímero, pues su padrastro sufrió una hemorragia cerebral que lo llevó al suicidio. Quiroga fue el primero a prestar socorro, pero ya era tarde demás y lo encontró sin vida con el cráneo destrozado.

3 En efecto, no son pocos los teóricos y literatos que ya sugieron y propusieron la creación de una Literatura Comparada direccionada a la producción literaria latinoamericana por su especificidad. Entre ellos, se destacan los ya fallecidos Tania Carvalhal Franco, Ángel Antonio Rama Faca y Emir Rodríguez Monegal; el actual titular del departamento de Ciencias de la Literatura de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Rio de Janeiro Eduardo Coutinho y Gilda Neves da Silva Bittencourt, profesora asociada jubilada de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul.



Hacia 1901, una nueva tragedia familiar lo golpeó: sus dos hermanos murieron de fiebre tifoidea, y un año más tarde, durante el verano de 1902, mientras manipulaba y trataba de explicar a un amigo íntimo el uso de un arma de fuego, un disparo involuntario acabó con la vida de su colega. Pasados algunos años, se casó con la Srta. Ana María Cires, una moza quince años más joven y con quien tuvo dos hijos⁴. Sin embargo, ese momento de bonanza y felicidad duraría poco y la tragedia se abatió nuevamente en su hogar: su esposa cometió suicidio por razones que nunca pudieron ser esclarecidas.

En 1927, Horacio Quiroga intenta su segundo casamiento con María Elena Bravo una amiga de a su hija Eglé, y veinte años menor que él. De la relación nació su tercera hija, María Elena. Pero con el pasar del tiempo, la diferencia de edad comenzó a desgastar a la pareja y en breve, la esposa lo abandonó. Como consecuencia o no de esta nueva y última infelicidad, Quiroga contrajo una rara enfermedad, los médicos de la época diagnosticaron un tipo de cáncer. No satisfecho con esta nueva contrariedad, un día decidió visitar sus principales allegados y amigos, más tarde se dirigió a una farmacia donde compró cianuro y se suicidó.

La producción literaria es decurrente de su propia existencia como ya lo expresa Tadie (1992) cuando argumenta que el escritor está siempre sujeto y condicionado por la sociedad, así la reflexiona, le hace una radiografía, trata de transformarla y se hace presente en ella, al punto de depararnos en algún momento con su rostro y su presencia.

De su lista de obras, se destacan: *Para una noche de insomnio; Sombras; Oda a la desnudez; El crimen del otro; Los arrecifes de coral; Historia de un amor turbio; El salvaje; Anaconda; y Cuentos de amor, locura y muerte*, todos ellos alimentados y cargados de tristeza, sentimientos contradictorios, amor, sadomasoquismo, homosexualismo, pedofilia, tragedia, horror y muerte, temáticas éstas que en su época fueron consideradas como un atentado a la moral y buenas costumbres de la sociedad rioplatense.

También, sus romances no sólo revelan su fascinación por la naturaleza salvaje y exuberante como también exponen la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano ante los elementos selváticos, principalmente ante las otras criaturas que deben convivir con la presencia humana.

Cuentos de amor, locura y muerte sea, tal vez, una de las obras más comentados por dos de sus historias cortas: *La gallina degollada*, cuatro hermanos con síndrome de Down, rechazados y subestimados por sus propios padres deciden arremeter contra la hermana menor, - preferida de sus padres y sin problemas genéticos -, y darle el mismo fin que a una gallina que ellos presenciaron ser muerta y desplumada por la sirvienta para el almuerzo, y *El almohadón de plumas* que retrata la vía crucis de una chica recién casada y que se siente fallecer inexplicablemente día a día.

3 “EL ALMOHADÓN DE PLUMAS”: UN MATRIMONIO ANTE LA PRESENCIA DE ALGO PERTURBADOR.

Es otoño, Alicia y Jordán viven su luna de miel y sus primeros meses de matrimonio en un caserón. La chica es rubia, blanca y de aspecto angelical, mucho más joven que su marido. Jordán es un hombre

⁴ Una de las tantas anécdotas que giran en torno al comportamiento de Quiroga cuenta que su fascinación por la selva era tal que obligó a su esposa a parir naturalmente en medio de los matorrales.



alto, delgado, parco y poco expresivo. Alicia no se acostumbra al silencio, soledad y dimensiones del nuevo hogar. En virtud de ello, muy pronto comienza a adelgazar, y en breve contrae los primeros síntomas de influenza. La enfermedad avanza y se arrastra por varios días; el médico de la familia diagnostica un estado anémico profundo con características peculiares e inexplicables.

Pasan los días y la joven continúa adelgazando, no hay mejorías; está cada vez está más débil y más lívida. Su condición no le permite levantarse de la cama y ni mucho menos moverse. En medio de la atmósfera de agobio y claustrofobia provocada por las espesas alfombras, el cortinado y la baja luminosidad del dormitorio, Alicia comienza a delirar y en sus devaneos ve animales fantásticos y amenazadores que rodean su cama.

Los médicos retornan para poder revertir el cuadro de la chica y constatan que su palidez aumenta. Su vida se está extinguiendo poco a poco y todo indica que no hay más nada qué hacer. La joven esposa apenas consigue mover la cabeza. Su palidez aumenta. Tras perder el conocimiento y delirar por varios días a media voz, una mañana Alicia fallece.

Inconsolado, Jordán manda cambiar las sábanas y arreglar la cama. Cuando la sirvienta levanta el almohadón, percibe que hay algo extraño: pesa muchísimo. Asombrados, colocan la almohada en una mesa y le hacen un corte. Del tajo apareció, junto con las plumas, una garrapata de enormes proporciones. El arácnido le había extraído, día a día, mucha sangre a la joven.

Un arácnido terrestre y doméstico al acecho, y en las profundidades del Universo: ¿qué es lo que se mueve ahí?...

4 “ALIEN, EL OCTAVO PASAJERO: UNA TRIPULACIÓN ENFRENTA UN DEPREDADOR, ¿INTELIGENTE?”

En un futuro distante y en algún lugar del universo, el remolcador espacial Nostromo vuelve a la Tierra con un cargamento de minerales. Su tripulación está compuesta por cinco hombres y dos mujeres que se encuentran en hibernación hasta llegar a destino.

De repente, una extraña emisión es captada por el computador de abordaje. Siguiendo el protocolo, la tripulación es despertada para examinar eventual indicio de vida extraterrestre. La señal los conduce a un planeta desconocido donde descienden. En medio de la superficie agreste y rocosa, encuentran una nave gigantesca. Poco después de entrar en ella, se deparan con el cuerpo de un extraterrestre del cual surgía la emisión captada. Atónitos y perplejos ante el descubrimiento, deciden echar un vistazo en el resto de la nave. En una recámara inferior, Kane encuentra un depósito de lo que parecen ser huevos. Al acercarse a uno de ellos, el casco es golpeado por un organismo desconocido, semejante a un arácnido. La criatura quiebra el visor y se aloja en la boca de Kane. Llevado de prisa al remolcador, el médico consigue retirarlo.

Una vez pasado su estado de observación, el tripulante se siente hambriento. Durante el desayuno, Kane pasa mal y, sorpresivamente, sufre una fuerte convulsión; sus compañeros lo socorren. Horrorizados y sin comprender lo que sucede, ven abrirse el pecho de su colega y salir una repugnante criatura que



salta y desaparece velozmente. En cuestión de horas, la criatura alienígena alcanza su estado de adultez, matando a casi toda la tripulación, menos a una de las dos mujeres, Ripley.

La chica, en medio de un ambiente claustrofóbico, oscuro y de poca luminosidad, traba una lucha contra una criatura de apariencia primitiva, pero que presenta claros indicios de raciocinio lógico. Tras una serie de estrategias y embestidas, la joven termina expulsando el agresor de la nave y retoma el viaje a casa.

5 “EL ALMOHADÓN DE PLUMAS” Y “ALIEN, EL OCTAVO PASAJERO”: EL HORROR ANTE LO NO HUMANO. UN CASO DE INTERTEXTUALIDAD IMPLÍCITA.

Las dos obras presentan un grado de intertextualidad implícita en sus propios argumentos nucleares, pues los personajes comparten forzosamente su único espacio de habitación con una criatura oculta, desconocida y letal. Los espacios físicos se muestran atópicos y generan rechazo: en “El almohadón de plumas” Alicia no se adapta a su nuevo hogar, pues las dimensiones palaciegas de la residencia aumentan la sensación de aislamiento, mientras que su dormitorio y futuro lecho de muerte son oscuros y agobiantes; ya en “Alien, el octavo pasajero” a pesar del gigantismo de la nave Nostromo, la tripulación se siente literalmente “enlatada”. Este malestar se manifiesta bajo la forma de una profunda sensación de claustrofobia y agobio, en medio de una atmósfera de baja luminosidad que estimula la visión de una realidad engañosa, fruto de los temores primitivos de los propios personajes, que los hace ver cosas donde no las hay.

Por otro lado, los tiempos físicos de los eventos de ambas historias y su desenlace final son inmediatos, cuestión de días, pues la velocidad de crecimiento del alien hasta llegar a su fase adulta es paralela al aumento de tamaño progresivo de la garrapata con la succión diaria de sangre.

Y ¿qué decir de la interdiscursividad? Horacio Quiroga, a través de este cuento corto revela su atracción y sugestión por la naturaleza y sus misterios que, de alguna forma, exponen la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano. La naturaleza se muestra como una fuerza primitiva, ancestral y desconocida que desafía los proyectos e intereses del hombre burgués de la Modernidad del primer cuarto del siglo XX. El autor exterioriza su admiración, pavor y su horror ante la perspectiva de que su existencia sea puesta en jaque y amenazada por otra forma de vida de su propio entorno; una forma inferior, minúscula, doméstica, carente de inteligencia, pero en armonía con su nicho ecológico y coherente con su papel biológico: adaptación, parasitar, matar para vivir y, eventualmente, destruir todo aquello hostil que ponga en peligro su propia sobrevivencia. Ambas obras comulgan entorno de uno de los mitos tan antiguos como la propia humanidad: el mito de la existencia de la bestia, lo no humano, que se aviene con los mitemas⁵ propuestos y estudiados por la antropología estructural de Levi- Strauss.

En esta relación dialéctica, ambos personajes y alimañas, son invasores e invadidos; cada uno reivindicando su propia territorialidad. Este conflicto se acentuó en la Segunda Fase de la Revolución

5 Levi Strauss propone la idea de mitema como una porción irreducible de un mito, que transita con otros relacionados de diversas formas y común en las culturas lo que levanta la posibilidad de un origen ancestral común.



Industrial, con la sociedad en constante expansión, apropiándose de regiones nunca antes habitadas, transformando selvas y florestas en superficies de hierro y concreto, extrayendo riquezas naturales para luego transformarlas en materia prima y así satisfacer las emergentes necesidades del incipiente mercado de consumo. El equilibrio natural del medio ambiente fue ignorado por la acción antrópica.

Muy distante, en otro tiempo y en otro espacio, fuera de la Tierra, los argumentistas y guionistas de la historia de Alien vuelcan sentimientos semejantes ante la presencia perturbadora de una especie que muestra síntomas de una cinegética poco convencional como aterradora:

Dan O' Bannon nos ofrece una versión un tanto diferente, acompañada de un resume de la psicopatología del Alien: "La idea es que los Alien tienen un ciclo vital extremadamente complicado. Tienen una espora que encierra esencialmente un pene móvil, y necesitan un huésped para reproducirse. Cuando un posible huésped se acerca, la cosa salta y se pega a él para depositar sus huevos en el más cercano orificio disponible; luego muere y se despega. El huésped ya no es más que una incubadora para la cosa que emergerá después. Esta llega a la madurez a una velocidad increíble, es voraz en extremo y siente la necesidad de reproducirse. Pero la criatura que aparece bruscamente a bordo de la nave nunca ha estado sometida a su propia cultura; nunca ha estado sometida a nada, salvo las pocas horas pasadas en las bodegas de la nave. No tiene, en el sentido propio del término, ninguna educación. El Alien no es solamente salvaje, sino que además es ignorante". (GROSS; SCALON, 1979, p. 87).

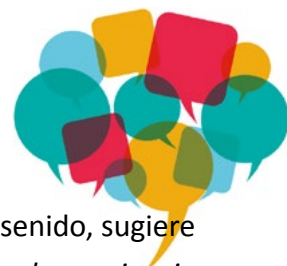
El horror y pavor quiroguianos se hacen presentes en la obra ante una criatura, que de esta vez, defiende su territorialidad y su modo de vida. Ya el hombre del futuro milenio, aún identificado con el modelo de sociedad capitalista no acepta su derrota ni la ceder su espacio vital para un ente no humano y carente de estadio civilizatorio.

El discurso de las historias muestra convergencia, su dialogismo no presenta antagonismos ni discrepancias, el hombre, según su propia lectura e interpretación, se siente agredido por los elementos de la naturaleza, una naturaleza que no es sólo restricta a nuestro planeta, sino que se muestra aparentemente uniforme en otros rincones del Universo. Sus leyes son las mismas en cualquier tiempo y lugar, y el hombre, como producto de una sociedad materialista que antepone el tener al ser, recobra la conciencia de su vulnerabilidad y finitud.

A medida que el Homo Sapiens Sapiens (Capitaliensis?) avanza a pasos agigantados para una sociedad de dependencia tecnológica cada vez mayor y sin límites-, el cibionte⁶-, la naturaleza, a pesar de reducida y agredida al borde del cataclismo; aun así mantiene sus mecanismos propios para reciclarse y expeler los elementos nocivos que atentan contra el curso normal de la vida.

Ya el sentimiento de horror construido por los autores no es el horror oriundo de guerras, pestes, hambrunas, cataclismos, o resultante de la liquidez decurrente del proceso de Globalización. En efecto, es un horror que en principio se presenta inmaterial, impalpable, inconmensurable, pero que se presiente y genera un estado psíquico de total inseguridad e inercia porque nuestra capacidad de razonamiento no

6 Neologismo usado por Leonardo Boff (2004) que lo define como un macroorganismo resultante de la simbiosis y de la articulación de lo biológico con lo mecánico y lo electrónico. Las sociedades actuales constituyen el cibionte al coexistir y evolucionar juntos seres humanos, sociedades, máquinas y redes de información simultáneas (www, world wide web), formando un todo que prolonga tal proceso evolutivo, ahora comandado por el hombre.



consigue administrar algo que trasciende la previsibilidad de la naturaleza humana. En tal sentido, sugiere Carles Torlà: “El miedo ya no lo provoca el morboso encuentro con cadáveres o espíritus, sino la conciencia de nuestra situación en el mundo...!” (MÁRQUEZ, 2009, p.6). Es el horror de la conciencia tardía que aflora fugazmente en los estertores de la muerte, al descubrir que el otro ya invadió nuestro propio espacio corporal íntimo, que el otro está dentro de nuestro organismo y que nada se puede hacer. Y este horror es el pavor contagiante que siente el eventual testigo de esta situación, que no se exime de imaginarse como posible próxima víctima.

6 UN REALISMO FANTÁSTICO NO TAN INVEROSIMIL Y UNA FICCIÓN PROFÉTICA.

Si bien géneros por veces faltos de prestigio y aceptados a regañadientes y con un cierto aire de preconcepción y desdén por los medios académicos, el Realismo Fantástico y la Ciencia Ficción vienen a llenar lagunas abisales, donde la mecánica previsible de los otros géneros no consigue responder a las interrogantes básicas ante un eventual extrañamiento que trasciende la religiosidad, la moral, la ética, la estética y el embate ideológico, porque el mismo va más allá del plano de la arbitrariedad humana y desplaza su antropocentrismo para dar lugar a lo no humano, a lo extraterrestre a lo alienígena.

Según Hann (1998), una condición indispensable para que se produzca lo fantástico es la existencia de hechos anormales, que contradicen la percepción de lo natural y aun de lo tenido como sobrenatural y que se escapan a los marcos de referencia. Ya para Thomas Brum, al prefaciarse *Contos Fantásticos* de Guy de Maupassant (2010), sugiere que el hombre es un ser extraño para sí mismo, mientras que “el otro” es un abismo, así lo fantástico invade el alma humana e inunda el mundo cotidiano; el mundo humano se muestra parcial, cruel y dominado por la ilusión universal, siendo que lo no humano es lo que nos permanece oculto, lo fantástico. Lo inexplicable, prosigue el estudioso, está instalado en la propia Tierra y tiene sus raíces en la hesitación humana, el hombre carga una inestabilidad, pues no hay abismo entre lo considerado como normal y lo anormal, sino puentes traducidos en obsesiones y alucinaciones.

Vargas Llosa en su prefacio de la edición conmemorativa de “*Cien años de soledad*” de Gabriel García Márquez (2006) propone para Realismo Fantástico:

Algunos de estos episodios que llamo fantásticos (son una pura objetivación de la fantasía, estricta invención) bordean lo real objetivo, del que parecen apenas una discreta exageración, y podrían ser considerados solo insólitos (es decir, aún dentro de la realidad objetiva), en tanto que otros, por su ruptura total con las leyes físicas de causalidad, pertenecen a lo imaginario sin la menor duda. (GARCÍA MÁRQUEZ, p. 57, 2007).

Se depende de lo expuesto que la extrañeza de los eventos que caracterizan lo fantástico es pasible de explicación científica y entran en su dominio. La exageración comentada por Vargas Llosa, tenida por otros estudiosos como Realismo Maravilloso de carácter hiperbólico⁷ ampara, en este ensayo, el sobredimensionamiento nunca antes visto de la garrapata que mató a Alicia. ¿Podría ser? Veamos: si una

⁷ Denominación que aún no cuenta con consenso académico, como el Irrealismo propuesto por Hagel Echeñique (1996).



mujer tiene un promedio de 4 a 5 litros de sangre y pierde unos 2 litros de sangre, aplicando la fórmula del volumen de la esfera, (forma semejante a la bolsa de la garrapata que se hincha progresivamente):

$$V = \frac{4}{3} \cdot \pi \cdot R^3$$

$$2.000 \text{ cc de sangre} = 1,33 \times 3,1416 \times R (\text{radio})^3$$

$$2.000 \text{ cc de sangre} = 4,178 \times R^3$$

$$R^3 = 478,6 \text{ cuya raíz cubica es } 7,8 \text{ de radio que genera un diámetro de } 15,6 \text{ cm.}$$

El parásito debe haber alcanzado el tamaño aproximado de un huevo de avestruz, cuyo diámetro sería en torno de 16 centímetros, recordando que el peso específico del agua es 1kg/l y el de la sangre 1.06 kg/l.⁸ por lo que se deduce que la dimensión de dos litros de sangre es prácticamente igual que la del agua.

¿Imposible? Hay casos de gigantismo aislados tanto en el reino vegetal como animal, los *sports* o variaciones repentinas y discontinuas según Darwin:

Tenemos también las llamadas *monstruosidades*, que son cierto grado de las variedades, pero presumimos que por su monstruosidad se da a entender alguna desviación considerable en la estructura, y que generalmente es nociva o de ninguna utilidad para la especie (DARWIN, 2009, p. 41 – 42).

Foto 1. Modelo de garrapata gigante de 16 cm. Elaborado por el autor de artículo.

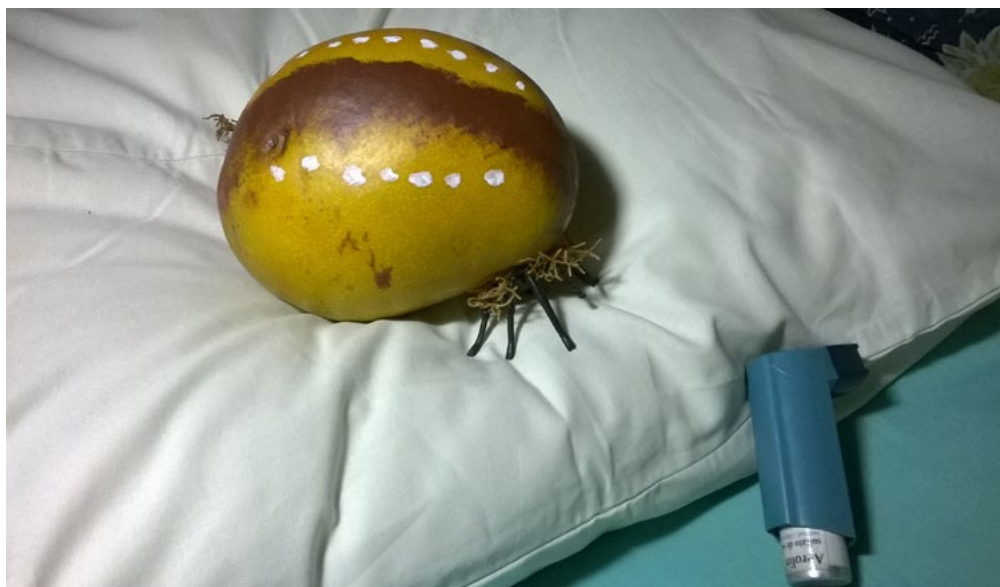


Fuente: acervo fotográfico propio del autor.

⁸ Datos disponibles en: *No me salen*. (Lecciones teóricas biofísicas de CBC) Fluidos, densidad y peso específico. Disponible en: http://neuro.qi.fcen.uba.ar/ricuti/No_me_salén/FLUIDOS/FT_densidad.html.



Foto 2. Modelo de garrapata gigante y almohada.



Fuente: acervo fotográfico propio del autor.

Ya la Ciencia Ficción o Ficción Científica surgida con el advenimiento de la Segunda Fase de la Revolución Industrial, - y que tiene como uno de sus pilares y precursores al escritor francés Julio Verne, explora espacios emocionales y afectivos que no presentan límites. Isaac Asimov definió el papel y el valor de la Ciencia Ficción: “*Quem escreve ficção científica não pode evitar de fazer previsões, não de que algo vai ocorrer, mas de que pode ocorrer...*” (DE PAULA ASSIS, 1998, p. 4).

En efecto, el género en un primer momento pregona argumentos que transcurren en el futuro lejano, en un lugar distante de nuestro planeta, con tecnología avanzadísima y que explora básicamente, el choque pancultural con entelequias extraterrestres que amenazan a la humanidad. Por otro lado, por su identificación con lo científico, no tolera ni admite ni reconoce lo sobrenatural ni lo mágico, sin embargo guarda en sí preocupaciones filosóficas y existenciales: sentimiento de soledad y vulnerabilidad, temor primitivo ante la posibilidad de no estar solos⁹, y temor de un descubrimiento accidental que desestabilice y mude las bases del saber histórico y religioso de la humanidad.

En este parámetro, la existencia de vida extraterrestre no es hipotética; hay chances de encontrarla y reflexionar cómo amortiguar tal choque pancultural jamás visto antes, o por lo menos, aún no encontrado su probable registro en las páginas de la historia. La Ciencia Ficción le otorga al hombre el don de la libertad sin condicionamientos ni dogmas y la redención posterior de su pecado capital: tener una visión universal tanto simbólica como no simbólica y arbitrariamente humana.

⁹ Lalo Barruvia, teatrológica y dramaturga uruguaya suele decir en este sentido: “*Tenemos miedo de estar solos, pero mucho más miedo de no estar solos...*”



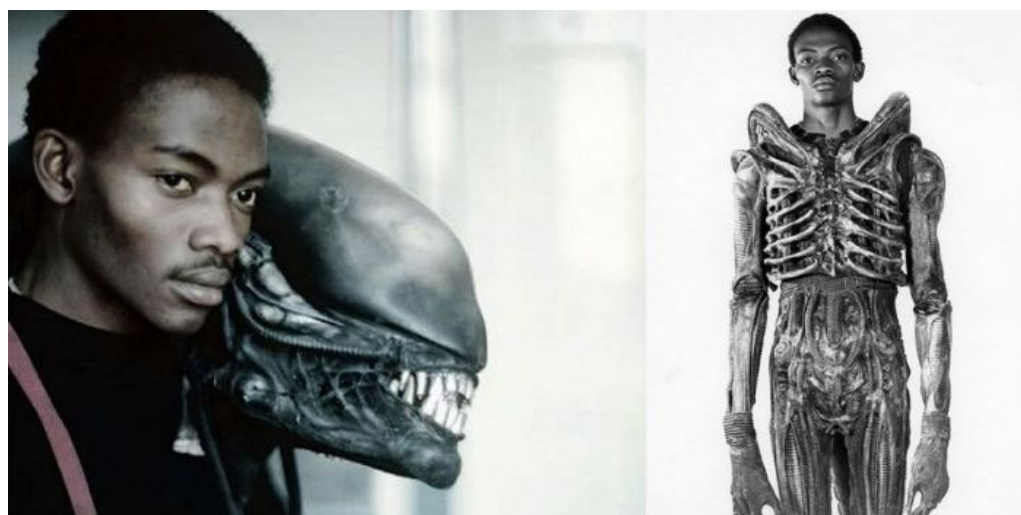
7 UNA CONCLUSIÓN EN CONSTRUCCIÓN.

Como resultado final se puede proponer y lanzar la provocación de la procedencia de que, ambas obras satisfacen todos los requisitos básicos de una intertextualidad implícita, pues , las inquietudes y la arquitectura del temor y horror devienen de individuos que tienen algo en común, una naturaleza no humana, mientras que el discurso apunta a ser convergente, pues la reacción y temores de cuño filosófico y existencial sufridos por los personajes, provocados por la garrapata y el alienígena respectivamente, colocan al hombre ante la disyuntiva de tener que abdicar de su supremacía para compartirla con la posible existencia de un otro, terrestre o no, con el cual no hay lugar para disputas en el terreno de la materialidad de un sistema económico imperante dado y sí en la batalla por la supervivencia. Como apunta la Física a modo de corolario: dos cuerpos no pueden ocupar el mismo lugar en el espacio al mismo tiempo.

Si bien ambas historias fueron escritas en momentos y tiempos diferentes, presentando argumentos ficcionales, sus discursos, también, convergen y apuntan hacia uno de los problemas existenciales cruciales del hombre de la Modernidad en transición a la posmodernidad: todo lo que desafía, desestabiliza y pone en tela de juicio su antropocentrismo y su aparente condición de coronación máxima de la Creación.

Lejos de pretender tener la última palabra sobre el análisis de estas obras, que en su momento generaron reacciones tan disímiles como asombro, rechazo, antipatía y fascinación, se deja la discusión en abierto y se convida al eventual lector de este ensayo a leer y asistir las dos producciones para que pueda, con su aporte valioso, profundizar aún más el debate sobre las mismas. No en vano, hasta el día de hoy son consideradas obras primas de la literatura latinoamericana y del cine mundial.

Foto 3. Bolaji Badejo y el alien.



Fuente: <http://www.whosdatedwho.com/dating/bolaji-badejo>

A la memoria de Bolaji Badejo, 1953 – 1992, Lagos, Nigeria, estudiante de Artes y Diseño Gráfico que encarnó el alien y pasó a la posteridad en el Séptimo Arte con tan sólo una única participación.



REFERENCIAS

ALIEN, OCTAVO PASAJERO. Dirección de Ridley Scott. Twentieth Century Fox. Inglaterra: 1979, [DVD]. (120 MINUTOS) color.

AGUIRRE, Joaquín María. **Intertextualidad.** Disponible en: <<http://www.literaturas.com>.> Acceso en 02/06/2016.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar – Ética do humano – Compaixão pela terra.** 10º ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

CABRERA, Ricardo: **No me salen. (Lecciones teóricas biofísicas de CBC) Fluidos, densidad y peso específico.** Disponible en: http://neuro.qi.fcen.uba.ar/ricuti/No_me_salén/FLUIDOS/FT_densidad.html. Acceso en: 05.03.2012.

CASILLAS, A. L. **Máquinas – Cálculo de taller.** 28 º ed. Madrid: Gráficas Reunidas, 1975.

COUNTINHO, Eduardo; Franco Carvalhal Tânia. **Literatura comparada, textos fundadores.**

DARWIN, Charles. **El origen de las especies.** 3º ed. Colección Clásicos de Siempre, Grandes filósofos. Buenos Aires: Longseller, 2009.

DE PAULA ASSIS, Jesus. **Ficção, ciência e educação.** Scientific American, Pinheiros, n. 3, p. 4 1998.

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Cien años de soledad.** Edición conmemorativa. Real Academia Española. Asociación de Academias de Lengua Española. España: Alfaguara, 2007.

GROSS, Michael; SCANLON, Paul. **Historia de alien.** TOTEM EXTRA CINE 1. Alien el octavo pasajero. España: Editorial Nueva Frontera S. A., 1979.

HAGEL ECHEÑIQUE, Jaime. **Cuentos hispanoamericanos de la Colonia al Irrealismo.** Colección de Oro del estudiante. Montevideo: Editora El País S. A., 1996

HANN, Oscar. **Fundadores del cuento fantástico hispanoamericano.** Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1998.

JAMESON, Fredric. **O inconsciente político.** Série Temas, volume 31, Estudos Literários, São Paulo: Ática, 1992.

MÁRQUEZ, Aljandra. **La muerte puede morir.** Pandemonium – Escalofriante terror en historietas. Especial Lovecraft – Horacio Lalia, Buenos Aires, Editorial Thalos, p. 1 – 7, octubre 2009.

MAUPASSANT, Guy de. **Contos fantásticos. O horla e outras histórias.** Coleção L&PM Pocket, vol. 24. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

NITRINI, Sandra M. **Literatura comparada.** São Paulo: EDUSP, 1997.

QUIROGA, Horacio. **Cuentos de amor, locura y muerte.** 10º ed. Argentina: Editora Lozada, 1974.

TADIE, Jean Yves. **A crítica literária do século XX.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1992.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09