Anais do XII CONAELL

Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários

# Multiletramentos: educação, linguagem e sociedade

**Organização dos Anais**
*Leandra Ines Seganfredo Santos*
*Rosana Rodrigues da Silva*

ISSN: 2446-4945

Sinop, 06 a 10 de outubro de 2014
Faculdade de Educação e Linguagem - Curso de Letras
Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop
Avenida dos Ingás, 3001, Centro/MT, Brasil, CEP: 78555-000




**Projeto Gráfico**
*Ketheley Leite Freire*

**Comissão Organizadora do XII CONAELL**

*Leandra Ines Seganfredo Santos*
*Rosana Rodrigues da Silva*
*Acadêmicos do quinto semestre de Letras (UNEMAT/Sinop)*

**Conselho Editorial**

*Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani*
*Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho*
*Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves*
*Profa. Dra. Adriana Lins Precioso*
*Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos*
*Profa. Dra. Luzia Aparecida Oliva dos Santos*
*Profa. Dra. Marilda Fátima Dias Pereira*
*Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen*
*Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva*
*Profa. Dra. Rosane Salete Freytag*
*Profa. Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub*
*Profa. Dra. Tânia de Oliveira Pitombo*

8(81)
C719 Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários – CONAELL
CONAELL *(12. : 2014 : Sinop, MT)*
Multiletramentos: educação, linguagem e sociedade [recurso eletrônico]/ Leandra Ines Seganfredo Santos, Rosana Rodrigues da Silva (editores). – Unemat *Campus* Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Editora Unemat, [2015].

330 p.: il.

ISSN: 2446-4945
1. Letras. 2. Educação. 3. Linguística. I. Título. II. Título: educação, linguagem e sociedade. III. UNEMAT.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 06
*Leandra Ines Seganfredo SANTOS e Rosana Rodrigues da SILVA*

## SEÇÃO I
## TEXTOS DOS PROFESSORES CONVIDADOS

FORMAÇÃO CIDADÃ, TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO ..... 08
*Cláudia Hilsdorf ROCHA*

FORMAÇÃO INICIAL E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: HISTÓRIA E ATUALIDADE ..... 19
*Olandina Della JUSTINA*

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE UM SONETO ATRIBUIDO A CAMÕES («EM PRISÕES BAIXAS FUI UN TEMPO ATADO») ..... 32
*Maurizio PERUGI*

LITERATURA, FRUIÇÃO, HUMANIZAÇÃO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES ..... 43
*Célia Maria Domingues da Rocha REIS*

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DAS TICs53
*Juliana Freitag SCHWEIKART*

## SEÇÃO II
## TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES

A FÁBULA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO SOCIAL ..... 66
*Elisangela Dias SABOIA, Nilze Maria MALAGUTI e Polyana Scrimim da SILVA*

A LITERATURA PÓS-COLONIAL COMO ALTERNATIVA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA ..... 78
*Ana Flávia de Morais Faria OLIVEIRA*

A MULTIPLICIDADE LINGUÍSTICA NO APLICATIVO WHATSAPP ..... 87
*Élidi Preciliana PAVANELLI-ZUBLER*

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PERSPECTIVA COMPLEMENTAR DA CRITICIDADE ..... 97
*Betsemens Barbosa de Souza MARCELINO*

A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO CRÍTICO E DO LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA PÚBLICA.....107

Ivanete Maria de JESUS e *Ana Paula Moura BRILHANTE*

CONCISA REVISÃO DA LITERATURA DO CONCEITO DE CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS....115
*Graciene Verdécio de GUSMÃO e Leandra Ines Seganfredo SANTOS*

CORDEL E CÂNONE: PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO....127
*Denis Alves FARIAS e* César Vicente da COSTA

DISCURSOS DE UMA ALUNA USUÁRIA DE REDES SOCIAIS SOBRE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA133
*Joana Rodrigues MOREIRA-LEITE*

DO CONTO AO ROMANCE: OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO ESTÍMULOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DE PRÁTICAS DE LEITURA....145
*Fellipe Manuel da Rocha GOMES e Rosania da Cruz PESSOA*

EDUCAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL PARA O PROCESSO ESCOLAR....153
*Karine BARCELLOS, Sonia Maria de Lima MARCONDES e Clair RAUBER*

"GOTA D'ÁGUA" DE CHICO BUARQUE: MEDEIA E ÉDIPO NA CONTEMPORANEIDADE....158
*Terezinha Ferreira de ALMEIDA*

LETRAMENTO CRÍTICO: O UNIVERSO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR....167
*Clézia de FIGUEIREDO*

LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE INTERNET: ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO....172
César Vicente da COSTA, Nilze Maria MALAGUTI e Sérgio CERVIERI

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA COM A UTILIZAÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM....180
*Odilia Alves Gomes SOUZA e Elisangela Dias BRUGNERA*

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR....185
*Denis Alves FARIAS e Marcia Maria Silva de SOUZA*

O LETRAMENTO LITERÁRIO: TRANSCRIAÇÃO DA POESIA PRODUZIDA EM MATO GROSSO EM INFOPOEMA....192
*Ademir Juvêncio da SILVA e Rosana Rodrigues da SILVA*

O MULTILETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE AUTORA203
*Marcia WEBER*

PIBID: VIVENCIANDO O TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR....215
*Franciele Zuleide LAND, Aparecida Ramos de Oliveira SILVA e Élia Amaral do Carmo SANTOS*

POESIA E PINTURA PRODUZIDAS EM MATO GROSSO: MARCAS IDENTITÁRIAS DA TRANSCULTURAÇÃO....222
*Adriana Lins PRECIOSO*

PRÁTICA DE CRÍTICA TEXTUAL E APONTAMENTOS PALEOGRÁFICOS EM TRÊS CÓDICES DE GARCIA DE RESENDE: 1521, 1529 E 1545 ..... 232
*Arlete Tavares BUCHARDT e Grasiela Veloso dos SANTOS*

RESSIGNIFICANDO O RECREIO ESCOLAR: AÇÕES INTERDISCIPLINARES DIRIGIDAS ..... 244
Eva Vilma PEREIRA, Tânia Batista de Mendonça da SILVA e Ana Lúcia Ponciano RIBEIRO

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM LITERATURA INFANTIL ..... 253
*Edinéia TEIXEIRA, Geliane Espósito BURIN e Maiane DEBASTIANI*

TECNOLOGIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O USO DE NOTEBOOK POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SINOP ..... 257
*Ana Paula de Souza PEREIRA e Sandra Wrobel STRAUB*

TICS: UM CASO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 264
*Elisangela Dias BRUGNERA e Simone Simionato dos Santos LAIER*

TRADIÇÕES DISCURSIVAS: UM ESTUDO HISTÓRICO DA LÍNGUA E DOS TEXTOS ..... 270
*Patrícia Celene Senna da SILVA*

TRILHANDO OS CAMINHOS DO LUGAR ONDE VIVO: OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 282
*Arlete Tavares BUCHARDT, Luiz Garcia JÚNIOR e Ketheley Leite FREIRE*

UMA LEITURA DE "CENTAUROS", DE SANTIAGO VILLELA MARQUES ..... 293
*Iouchabel Sarratchara de Fatima FALCÃO*

UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO LETRAMENTO DIGITAL DE CRIANÇAS DA 2° FASE DO 1° CÍCLO DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 302
*Mônica de Fátima RIBEIRO, Cezenir Carlos SIQUEIRA e Ivanilda Alves FERNANDES*

VISUALIZANDO O PIBID NO ESPAÇO ESCOLAR ..... 309
*Élia Amaral do Carmo SANTOS*

TRILHAS CAMPESINAS: INTEGRANDO VIDAS E SABERES NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE ..... 318
*José Aldair PINHEIRO, Arlete Tavares BUCHARDT e Luiz Garcia JÚNIOR*

# APRESENTAÇÃO

Pela primeira vez e, com orgulho, o Curso de Letras da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop apresenta os ANAIS do evento anual que vem concretizando desde 2003. Estes anais referem-se ao XII CONAELL (Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários), realizado em Sinop, no período de 06 a 10 de outubro de 2014.

Neste evento, professores e pesquisadores de diferentes IES do país, alunos da graduação e de pós-graduação puderam se reunir para compartilhar conhecimentos resultados de experiências várias em contexto escolar e também resultados de pesquisas de mestrado e doutorado na área dos estudos linguísticos e literários.

Os trinta e cinco textos aqui apresentados evidenciam que a temática do estudo de línguas não somente abraça questões linguísticas e metodológicas, mas também questões sociais, em uma perspectiva reflexiva, crítica e inovadora.

Os textos completos que compõem estes ANAIS foram aprovados pelo Conselho Editorial Científico, composto por pesquisadores convidados. O conteúdo e a forma dos textos são de inteira responsabilidade de seus autores. Optou-se por organizar os textos em duas seções: Textos dos Professores Convidados ao evento e Textos dos Participantes das comunicações individuais e pôsteres. A disposição dos textos correspondeu à ordem alfabética dos títulos. Tal organização permitiu acolher relatos de experiências vividas em sala de aula, histórias de sala de aula, propostas de projetos, amostras de pesquisa em andamento ou concluída e apresentação de projetos de trabalho.

Espera-se que estes Anais sejam lidos por todos aqueles que se interessam por estudos na área de línguas e literaturas e por conhecer trabalhos que estão sendo realizados em diversos contextos educativos, em destaque, no contexto mato-grossense.

*Leandra Ines Seganfredo Santos*
*Rosana Rodrigues da Silva*
Organizadoras
Curso de Letras – UNEMAT/Sinop

# SEÇÃO I

# TEXTOS DOS PROFESSORES CONVIDADOS

# FORMAÇÃO CIDADÃ, TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

Cláudia Hilsdorf ROCHA
Universidade Estadual de Campinas

**RESUMO:** No campo dos Estudos da Linguagem, o número de investigações sobre os impactos das tecnologias digitais e móveis nas relações humanas e, assim, também nas práticas educativas, tem sido crescente. A partir de uma perspectiva crítica e plurilíngue diante da educação em línguas estrangeiras, discuto a ideia de letramentos, vinculada à presença das novas tecnologias na sociedade digital e ao papel educativo de um ensino voltado à formação cidadã crítica na atualidade. Prossigo refletindo sobre mudanças paradigmáticas e sua interface com o campo educacional, como também debatendo a noção de criticidade e seu papel no ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos, enfatizando a noção de letramento crítico para um processo educativo de natureza transformadora. Na sequência, apresento brevemente o enfoque plurilíngue e transcultural na educação linguística, atrelando-o às ideias de prática translíngues e de regenerificação, com vistas a um processo orientado para o desenvolvimento da consciência democrática e da participação social.
PALAVRAS-CHAVE: língua estrangeira; criticidade; letramentos.

**ABSTRACT:** In the field of Language Studies, there has been a growing interest in research work related to digital and mobile technology and its impacts on human relations and, this way, on educational practices as well. From a plurilingual and critical perspective as far as foreign language education is concerned, the idea of literacies is discussed and linked to the presence of new technologies within digital society and to the formative role of a language teaching and learning process which is critically aimed at citizenship in present times. Afterwards, paradigmatic changes and their connections with language education are brought to light so that critical literacy can be discussed and stated as priority for an educational process that is supposed to be transformative in nature. The plurilingual and transcultural orientation towards foreign language education is then presented and related to the concepts of translingual practice and regenring, so that the main principles of an educational process aligned with the ideas of democratic consciousness and participatory practice can be outlined.
KEYWORDS: foreign language; critical orientation; literacies.

## 1 Introdução

As intensas transformações sociais que hoje vivenciamos, decorrentes dos complexos processos de globalização e da presença das tecnologias digitais e móveis, têm sido, nas últimas décadas, bastante enfatizadas e problematizadas nos mais variados campos da pesquisa aplicada, tanto no Brasil como no exterior. Da mesma forma, tem sido crescente o interesse em investigar, entre tantos outros aspectos de suma importância para os Estudos da Linguagem, as possíveis interfaces entre as novas tecnologias de informação e comunicação e práticas educativas, bem como seus impactos rumo à materialização de novas epistemologias no ensino de línguas. Levando em consideração essas questões, objetivo, neste trabalho,

conduzir reflexões em uma perspectiva que vincula língua/linguagem, cultura, sociedade e poder, buscando discutir a relação entre a natureza discursiva e situada da linguagem, o caráter transgressor atribuído às relações mediadas pelas novas tecnologias e o papel educativo de um ensino voltado à formação cidadã na atualidade (ROCHA; MACIEL, 2013).

Embasada em Kalantzis e Cope (2008), procuro primeiramente discorrer sobre abordagens que têm, ao longo do tempo, orientado a educação linguística e discutir suas implicações em termos pedagógicos e curriculares. Nesse percurso, resgato, também, as principais características e facetas teórico-práticas de um ensino crítico de línguas, sob um enfoque plurilíngue e transgressor (ROCHA, 2012), que se volta, principalmente, ao desenvolvimento do letramento crítico. Compreendido como um processo ativo e situado de leitura do mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011), a centralidade desse conceito se justifica pela reconhecida necessidade de que viabilizemos um processo educacional de bases translíngues (CANAGARAJAH, 2013) e transformadoras (ROCHA; MACIEL, 2013). Nessa direção, problematizo também o papel das mídias, articulando-as à educação linguística, e sigo tratando de questões ligadas às noções de transculturalidade (COX; ASSIS-PETERSON, 2007) e de regenerificação (ENGLISH, 2011), em prol de um ensino de línguas orientado para a consciência democrática (DEI, 2013) e, portanto, para a participação social.

## 2 Um mundo em constante mudança: novos paradigmas, novas epistemologias na educação crítica em línguas estrangeiras

Atuar no campo da educação, a partir da compreensão dessa atividade como uma prática de humanização, implica, segundo Libâneo (2010), assumir uma responsabilidade social e ética de pensar por quê, o quê e como fazer, considerando naturalmente o contexto histórico e as pessoas e comunidades envolvidas nesse processo. Segundo o autor, educar significa "efetivar práticas que irão constituir sujeitos e identidades", considerando-se as dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, entre tantas outras possíveis, e assim implica o reconhecimento de que a educação diz respeito, embora não de maneira determinista ou isolada, ao "destino humano das pessoas" (LIBÂNEO, 2010, p. 20). Como qualquer prática social, a ação educativa, de forma complexa, envolve valores sociocultural, política, econômica e historicamente orientados. Há algumas décadas já vem se estabilizando, também no campo das línguas estrangeiras, a ideia de se educar para a cidadania, para a pluralidade e para a democracia. Esse pensamento decorre das transformações que têm marcado a sociedade contemporânea, que enfrenta conflituosos processos de globalização e os intensos impactos das tecnologias (digitais e móveis), carecendo ser problematizado, caso validemos uma perspectiva crítica diante do mundo e das relações humanas e, portanto, também frente aos diferentes domínios do conhecimento e do saber, como a educação e as linguagens.

Conforme salienta Monte Mór (2013), a necessidade de uma formação educacional *crítica* e do desenvolvimento de cidadãos *críticos* por meio dessa formação é amplamente reconhecida e defendida na atualidade, sendo o conceito polissêmico e compreendido de diferentes maneiras. Luke (2014) defende que ser crítico envolve um constante e ativo movimento analítico de reposicionamento. Por consequência e de modo bastante sucinto, por *crítico* entendo uma forma de pensar o mundo e a realidade que leve em conta o caráter relativo e situado da verdade e que assim demande um exercício de mobilidade, ou seja, de

contraposição de perspectivas, olhares, posicionamentos, valores etc, em um contínuo e dinâmico processo que vise à desestabilização e à desnaturalização de discursos e formas de pensar, agir, dizer e viver opressoras, colonizadoras, permitindo rupturas. A orientação crítica questiona a tudo e a todos, buscando analisar como o poder se manifesta nas relações humanas e por que essa manifestação ocorre de determinadas formas e não de outras. A perspectiva crítica se ocupa, assim, da desconstrução, buscando (re)pensar o funcionamento social por outros prismas. Em outras palavras, uma filosofia de natureza crítica procura olhar, pensar, agir e resistir *contra*-hegemonicamente, mas também, *não*-hegemonicamente (FOUST, 2012), com vistas a relações menos assimétricas e autoritárias, que rompam com o status quo e que se estabeleçam a partir de sistemas outros, de formas outras de movimentação social.

Nesse contexto, uma pedagogia crítica[1], o que abarca, naturalmente, a educação crítica em línguas estrangeiras, pressupõe, à luz de Freire (1987; 2004), Luke (2014), Norton e Toohey (2001), Kubota (2001), entre outros expoentes nesse campo, o ato educativo como política e ideologicamente saturado, ocupando-se, portanto, das relações de poder e da luta por transformações sociais. A criticidade é algo que se contrapõe ao paradigma da *Mimese*, que perdurou na sociedade (pré)industrial, marcadamente capitalista e orientada por visões iluministas, principalmente, segundo Kalantzis e Cope (2008). O pensamento cartesiano, positivista e racionalista, favorecia a compartimentalização, a objetividade, a dualidade, a generalização, da mesma forma que entendia a realidade como dada, sem validar qualquer tipo de mistura, em favor da essência e da pureza. Nesse momento da história, a repetição constituía-se como norma e, no campo educacional, o movimento privilegiado era o de assimilação. No ensino de línguas, o foco recaia nos elementos formais, já que a língua/linguagem era compreendida essencialmente como um sistema, abstraído de um contexto social, cultural ou histórico.

Cope e Kalantzis (2008) contrapõem o período mimético ao paradigma da síntese, em que se inicia um movimento orientado para a relativização e para a *construção* do conhecimento, em oposição à copia ou à imitação, bem como a filosofias objetivistas. O sujeito, de repetidor, passou a ser visto como descobridor, a partir da observação, da experimentação, da relação com o outro. Nesse período, conforme discuto em Rocha (2012), com base em Cope e Kalantzis (2000), a vida produtiva tinha suas bases no pós-fordismo, sendo que podia-se observar, no domínio da vida pública, um enfraquecimento do nacionalismo. Em uma sociedade ainda de bases predominantemente neoliberais e iluministas, a palavra de ordem era flexibilidade.

Começavam a ser rompidos os laços com pensamentos de natureza monolítica, monológica, totalizante, em favor de filosofias que acatassem a pluralidade. Também na educação (de línguas), prevalecia um movimento tido como multiculturalismo superficial (COPE; KALANTZIS, 2000) ou conservador (HALL, 2008), em que a diversidade (linguística e cultural) era ainda vista e tratada de modo autoritário e opressor, uma vez que olhava-se para a diferença com o intuído de promover a igualdade, segundo interesses do centro, o que favorecia a (re)produção de relações de subordinação. Assim sendo, nesse período, falava-se e objetivava-se a democracia e a justiça social. Estas, contudo, eram tomadas como estabilizadas, ou seja, eram compreendidas sob a ótica da homogeneização, da unicidade.

[1] Neste trabalho, não faço distinção entre pedagogia crítica e letramento crítico. Para tal, sugiro a leitura de Jordão (2013).

Grosso modo, o entendimento de questões dessa ordem era marcado por traços colonizadores. No ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, ganhavam força as abordagens que compreendiam a língua/linguagem como comunicação, desvinculando-a de seu contexto histórico e, assim, desconsiderando ou negligenciando a natureza ideológica das práticas de linguagem(ens).

O paradigma da *Reflexividade*, ligado ao conceito de *nova aprendizagem*, conforme discutem Kalantzis e Cope (2008), resulta de mudanças na vida produtiva, marcada pelo capitalismo rápido, como também de transformações políticas, sociais, culturais, entre outras, decorrentes dos processos de globalização, potencializados também pela presença, cada vez mais intensa e dinâmica, das tecnologias digitais. À ideia de sujeito passaram a ser vinculadas as noções de agência e identidades multifacetadas, na medida em que este é tido como um sujeito criador, que convive com a diferença ao participar de diferentes comunidades e ao transitar, assim, por entre diferentes espaços. De modo bastante sucinto, nesse momento histórico, cabe ao sujeito e, portanto, também ao aprendiz, refletir criticamente sobre o mundo, a vida e também sobre sua aprendizagem, assumindo responsabilidade social pela forma com que seus conhecimentos, saberes, ideias e ações afetam, direta ou indiretamente, às pessoas no mundo e a vida no planeta.

No domínico educacional e, por decorrência, no campo do ensino de línguas estrangeiras, a tendência é favorecer o multiculturalismo crítico, segundo Kubota (2001). Nessa perspectiva, a diversidade é tratada a partir da ótica da diferença, ao invés da igualdade. Em outras palavras, ser diferente é visto como bom, desejável e natural. A igualdade se dá a partir da reivindicação por direitos e oportunidades iguais, sem discriminação de qualquer ordem. Conforme discuto em trabalhos anteriores (ROCHA, 2012), o pensamento crítico recusa-se a focalizar os costumes e tradições, os traços culturais e identitários, "exoticizando a cultura do Outro e a reduzindo a um agrupamento de objetos neutros a ser respeitado e apreciado" (KUBOTA, 2001, p. 35).

Hall (2008) denomina *Revolucionária* essa abordagem diante do multiculturalismo. Isto porque ela traz para o âmago da problemática das diferenças, questões de poder, privilégio e hierarquia, favorecendo, consequentemente, movimentos de resistência (FOUST, 2012) também em uma sociedade tida como digital, em que movimentos transgressores enfrentam a tensão entre o pensamento centralizante, normatizante e totalizador e forças de natureza dispersiva ou centrífuga, segundo teorias bakhtinianas, que favorecem as ideias de dissenso, difusão, fragmentação, complexidade, descontinuidade, incabamento, sobreposição e hibridação. Nessa linha de pensamento, a educação (de línguas) orientada para a democratização, para a inclusão e para a cidadania deixa de assumir tais ideias como pré-existentes ou estabilizadas, desconstruindo a noção de que estas se encontram em um patamar, único, a ser alcançado, promovendo justiça e igualdade. Em contrapartida, na acepção de Dei (2013), a educação (de línguas) cidadã, inclusiva, democrática consiste em um movimento constante de (re)construção das noções de democracia, cidadania, inclusão e justiça, a partir de deslocamentos e reposicionamentos que levam a processos de constante repensar as relações humanas, nossas verdades e valores, nossos discursos e o que tomamos por realidade, desestabilizando o que entendemos como dado, como certo.

Nesse contexto, ao pensar a educação e a didática, Libâneo (2010) discorre sobre os impactos dos tempos pós-modernos, a que muitos autores intitulam Modernidade reflexiva (GIDDENS; BECK; LASH 1995), Modernidade líquida (BAUMAN, 2001) ou Modernidade

recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), elencando traços gerais que marcam as práticas educativas na contemporaneidade, conforme também pontuo em outros trabalhos. Alinhado ao paradigma da Reflexividade, como proposto por Kalantzis e Cope (2008), Libâneo enfatiza ser necessário um movimento que favoreça a relativização do conhecimento, a conexão entre conhecimento e realidade social, a validação da diferença, o entrelaçamento de conhecimentos e práticas sociais de diferentes ordens e pertencentes a uma diversidade de domínios e espaços, a desconstrução do pensamento universalizante e o encorajamento em direção à criação. Com base em Giroux (1993) e Mclaren (1993), Libâneo, (2010, p. 28) prossegue indicando as contribuições do pensamento pós-moderno para uma pedagogia crítica. Entre elas encontram-se o apelo por uma reavaliação de paradigmas ligados à tradição iluminista, a indicação da urgência em sistematizarmos e explicarmos fenômenos que surgem na sociedade digital em sua interface com a educação, bem como o convite a um continuo repensar sobre o conceito de crítico e seus desdobramentos.

Na perspectiva da criticidade, não há uma maneira correta ou única de movimentar-se e, assim, valida-se a pluralidade também no domínio metodológico, desde que as ações nesse campo ocupem-se das tensões promovidas pela manifestação do poder nas relações humanas e, assim, preocupem-se com o fortalecimento da agência humana e de movimentos de resistência diante dos silenciamentos que privam pessoas de seus direitos e de sua dignidade. Nessa direção, expandindo discussões apresentadas em trabalhos já desenvolvidos (ROCHA, 2013; ROCHA, 2015b), sigo debatendo o papel da tecnologia na sociedade contemporânea e os redirecionamentos no campo da educação de línguas estrangeiras, a partir das lentes da orientação crítica.

## 3 Tecnologia, criticidade e línguas estrangeiras em tempos de reflexividade

Em face às mudanças sociais decorrentes, não somente, mas também e principalmente, dos processos de globalização e do impacto das tecnologias (digitais e móveis), as pedagógicas contemporâneas, já há algumas décadas, tem se ocupado da pluralidade cultural e linguística, em como dos letramentos, aqui brevemente entendidos como práticas sociais de linguagem(ens) que direta ou indiretamente dizem respeito uma sociedade que tem a escrita como um bem cultural e de consumo.

O *New London Group* ou Grupo de Nova Londres (GNL), formado em 1996 por um grupo de pesquisadores interessados nos letramentos emergentes na sociedade digital e sua relação com a diversidade, foi precursor em delinear traços para uma pedagogia que se apoiasse na reflexividade e se voltasse à pluralidade de culturas, a partir de uma visão desessencializada, bem como à multiplicidade semiótica, ou seja, à multiplicidade de linguagens como recursos para a produção de sentidos na comunicação humana, realizada por meio de práticas socioculturalmente situadas. Conforme destaca Rojo (2012), diferentemente do conceito de *letramentos múltiplos*, que aponta para a multiplicidade de práticas letradas na sociedade atual como um conjunto de elementos autossuficientes, a *Pedagogia dos Multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2000), proposta pelo referido grupo, trata da multiplicidade a partir de perspectivas não monolíticas e monológicas.

Alinhada às considerações de Libâneo no âmbito da educação na atualidade, corroboro o pensamento de Rojo (2012), no campo da educação de línguas, e defendo que também são requeridas outras éticas e estéticas como resposta aos desafios colocados por uma sociedade

marcada pela complexidade e que tende a priorizar as relações rizomáticas ou em rede, favorecendo recriações e reinterpretações singulares, ou *redesigns*, como preferem Cope e Kalantzis (2000), e rompendo com o pensamento linear, compartimentalizado e marcado pela ideia de propriedade e privilégios das mais variadas ordens.

Mais recentemente, pesquisadores do GNL problematizam a noção de multiplicidade e teorizando acerca dos *novos letramentos* (KALANTZIS; COPE; CLOONAN, 2010) ou, simplesmente, dos *letramentos* (KALANTZIS; COPE, 2012) no século XXI e sua relação com um processo educativo orientado pela reflexividade. Esses autores entendem que as tecnologias digitais, muito mais que as analógicas, interferem nas relações humanas, produzindo outras formas de comunicação, bem como diferentes formas de interação, reorganizando, ainda, modos de se produzir conhecimento e de agir no mundo. Ao tratarem da distinção entre os *novos* letramentos e os letramentos *tradicionais*, na sociedade digital, Lankshear e Knoble (2006) destacam que, mais que as tecnologias, o que define o novo é exatamente essa nova mentalidade, ou novo *ethos*, que rege essa sociedade, cujo funcionamento se diferencia dos princípios e das lógicas (pré)industriais ao abarcar a descentralização, a dispersão, o fluxo e as práticas coletivas e participativas.

Acerca dessas reflexões, entendo ser importante reconhecermos que nada é *totalmente novo* ou *velho,* para *todas* as pessoas, da *mesma maneira*, ao *mesmo tempo*, pelas *mesmas razões*. Nada é puro, completo ou estável por muito tempo. Portanto, assim como a realidade e a verdade são construídas socialmente, de modo historicamente marcado, também as adjetivações, tais como *multi*, ou ainda, *novos*(*as*), são construções, representações constituídas a partir de certas visões, valores, devendo ser analisadas a partir de funcionamentos sociais específicos. O *novo*, portanto, indica algo diferente ou desconhecido, em determinados momentos históricos, para determinados grupos ou pessoas, os quais não podem ser abordados pela ótica da unicidade, da generalização ou da totalidade. Embora todos sejamos, de forma direta ou indireta, afetados pelos processos de globalização e pelos impactos dessa nova mentalidade e sua relação com as tecnologias digitais e moveis, entendo que as generalizações são perigosas, pela sua força centralizadora, sendo importante que tratemos a interface entre sociedade, tecnologia, linguagem, cultura e educação sob uma perspectiva situada e crítica.

Ao buscar romper com perspectivas generalizantes, monolíticas e essencialistas, passamos a descontruir o entendimento das (*novas)* tecnologias como meros recursos, para entendê-las como processos e produtos sociais, carregados cultural e ideologicamente, que continuamente reorganizam contextos de comunicação, redefinindo espaços e modos de participação social. Elas refletem e refratam o mundo, uma vez que veiculam propósitos e valores em uma determinada sociedade, ao mesmo tempo em que podem também mediar sua modificação, permitindo a coexistência e a reprodução de discursos e práticas comuns, autoritárias, mas também divergentes e desestabilizadoras.

Atreladas a essas considerações, a pluralidade marcada no âmago das teorizações do GNL parece atender com muita propriedade às demandas metodológicas advindas das epistemologias decorrentes dessa *nova* ordem social, que marca profundamente os tempos atuais. As propostas pedagógicas ligadas aos letramentos parecem também atender satisfatoriamente às demandas do ensino de línguas em tempo pós-modernos, uma vez que advoga em favor da possibilidade de contínua reprojeção (*redesign*) de novos/outros futuros sociais pela educação, mantendo em suas bases a natureza potencialmente criativa e

transformadora da agência humana, e assim favorecendo, de forma crítica, o engajamento social e discursivo dos educandos e fortalecendo sua consciência democrática (DEI, 2013). Nessa perspectiva, emerge a noção educação de línguas crítica, que adjetivo plurilíngue (ROCHA, 2012; 2013). O enfoque plurilíngue é orientado para a participação democrática (DEI, 2013) e prevê o desenvolvimento de letramentos a partir da problematização do funcionamento social de nossas ações e visões, como também dos textos (em seu sentido amplo) que medeiam nossas atividades sociais. Esse trabalho implica, ainda, expandir olhares, discutir temas, assuntos, questões sociais diversas sob perspectivas e orientações ontológicas distintas.

Como discutido em trabalhos anteriores, o enfoque plurilíngue e crítico pressupõe, desse modo, a contraposição de visões, culturas, línguas, linguagens, e discursos, levando à percepção do diferente de vários lugares distintos e também do jogo de forças que permeia tudo isso. Ensinar língua estrangeira na perspectiva plurilíngue significa promover a reflexão crítica sobre nossas representações e valores, favorecer a compreensão das razões pelas quais pensamos do modo que pensamos, além de possibilitar questionamentos e deslocamentos, no que diz respeito às nossas constituições identitárias, às nossas percepções e valorações enquanto sujeitos que integram grupos sociais específicos, que participam de comunidades distintas, que ocupam posições discursivas particulares nas relações travadas em seu meio.

O enfoque plurilíngue implica, assim, um constante e ativo processo de (re)apropriação da(s) língua(s) e da(s) cultura(s) do outro, um dialógico processo de reconfiguração, para que o que era do outro torne-se ressignificadamente próprio e vice-versa. Nessa direção e a partir do conceito de dialogia bakhtiniano, a noção de *estrangeiro* se distancia da ideia do exótico, do distante, para revelar-se como parte de nossa constituição como pessoas. Para o círculo bakhtiniano, viver é um ato contínuo e dialógico de contraposição ao outro e enunciar é um ato concreto de posicionamento valorativo. Imersos nesse ininterrupto embate, seguimos reapropriando-nos de discursos alheios, submetendo-os às nossas intenções e posições, transformando-os, de modo singular (BAKHTIN, 1988 [1934-35]). Nessa relação, processos de apropriação assumem-se potencialmente também como espaços permeados de discursos que se reconfiguram e reconstroem contra ou não-hegemonicamente (FOUST, 2012). A orientação plurilíngue entende que nossa agência ser fortalecida em um processo educacional crítico, para que possamos assumir posições autorais e criativas, também mediadas pela língua estrangeira, sem descuidar de nossa responsabilidade social perante um mundo menos opressor.

A ideia de transculturalidade (COX; ASSIS-PETERSON, 2007) emerge, assim, desses entrecruzamentos, mostrando-se um importante conceito na perspectiva plurilíngue. Esse conceito advém do ativo e incessante cruzamento de fronteiras em meio aos processos discursivos, culturais e identitários que nos constituem como pessoas e também ao outro, a fim de que deslocamentos ocorram e que possamos vivenciar modos mais híbridos, abertos e menos opressores de conviver com o que não nos parece familiar. Desse modo, advogo que, na perspectiva da formação plurilíngue, devamos procurar viabilizar processos de reconfiguração e ressignificação que igualmente compreendam, de maneira menos estática e opressora, tanto globalidades quanto localidades, sem que ambos os conceitos sejam vistos de modo bipolarizado. Nessa direção, faço minhas as palavras de Menezes de Souza (2007), ao defender que adentremos a cultura do outro, não para que habitemos espaços alheios permanentemente, mas para que vivenciemos um processo de apropriação e transformação,

preservando o que nos é próprio, o que nos singulariza.

Nesse contexto, sobressai-se o conceito de letramento crítico[2], como algo a ser aprendido, mas principalmente como uma filosofia, que prevê um exercício, sempre contextual e situado, de deslocamento, de desestabilização, de interrupção (BIESTA, 2007). Desse modo, uma educação plurilíngue toma forma por entre práticas de letramento crítico orientadas para a democratização ou para a participação cidadã, sem a pretensão de mudar o mundo ou de *determinar* uma ordem social cada vez mais inclusiva ou justa *para todos*. Essas práticas podem ser vistas como carnavalizadoras, no sentido bakhtiniano do termo (ROCHA, 2012; 2013), uma vez que buscam resistir à ordem social centralizadora, acatando o conflito e a contradição.

Nesse viés, a participação democrática e cidadã, por meio da Educação de línguas, assume um caráter anárquico, que toma a transgressão como forma de ruptura. Os movimentos transgressores rompem com funcionamentos sociais conservadores e opressores, verticalmente hierárquicos, a partir de dinâmicas outras, que já em suas bases fundantes rejeitem perspectivas reducionistas, mecanicistas e dualistas (FOUST, 2012). A partir dessa orientação, entendo que o ensino de línguas possa, em sua interface com a tecnologia, assumir-se crítico e orientado para cidadania na contemporaneidade.

## 4 Educação crítica de línguas como espaço para desconstrução e reconfiguração: breves considerações finais

São muitas e desafiadoras as implicações das premissas discutidas para o ensino de línguas. Entre tantas outras, entendo ser fundamental que intensificar os cruzamentos de línguas, linguagens (sociais), visões, culturas e identidades em nossas práticas pedagógicas, a fim de que não nos tornemos meros reprodutores de discursos autoritários, que desconsideram valores, modos de falar, dizer e ser desprestigiados na sociedade atual. Nessa vertente, conforme discutido em trabalhos anteriores (ROCHA, 2015a), alguns pesquisadores têm insistido na ideia de ensino de línguas como prática translíngue. De forma bastante sucinta, pode-se tomar a orientação translíngue (CANAGARAJAH, 2013) como aquela que, também a partir da noção de linguagem como prática local e de mobilidade (PENNYCOOK, 2010; 2012), busca romper com um paradigma marcado pelo monologismo e monolinguísmo, questionando a ideia de falante nativo, a normatização, a supervalorização da variante padrão, entre outros elementos, em favor de processos situados de construção de sentidos pelas diferentes línguas e linguagens, a partir do fluxo, da mistura, das relações rizomáticas.

Outros teóricos apontam para a necessidade de ressignificação de práticas letradas, principalmente relacionadas à escrita, como um meio de expandi-las ou transformá-las, distanciando-as de sua natureza rigidamente normatizada. Nesse contexto, Lillis (2011) discorre sobre o processo de *justaposição* textual e ideológica, como possibilidade de fortalecimento do caráter dialógico dessas práticas e de abertura para a diversidade em processos de construção de conhecimento. English (2011), por sua vez, recorre às noções de recontextualização e gêneros, aliadas às ideias de multimodalidade e discurso, e propõe que o potencial criativo dos alunos seja maximizado por meio de processos definidos como

[2] Para uma reflexão mais ampla sobre o conceito, sugiro a leitura de Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2013) e Pandya e Ávila (2014).

*regenring*. De modo bastante simplificado, podemos dizer que a autora vincula esse processo à recontextualização de espaços, modos e modalidades, mídias, processos de produção e distribuição do texto etc, enfatizando o papel da agência, em um processo que leva o educando a realocar conhecimentos e letramentos que fazem parte de seu repertório e a reposicionar-se, discursivamente, também como escritor/autor.

Nessa linha, grosso modo, valido a ideia de promovermos processos de *regenring* ou de regenerificação como potenciais meios para o desenvolvimento do letramento crítico no ensino de línguas (ROCHA, 2013), sem desconsiderar a natureza translíngue (CANAGARAJAH, 2013) das práticas sociais. Em meio a essas práticas educacionais, em que gêneros são (cri)ativamente reconfigurados temática, estilística e composicionalmente, ao mesmo tempo em que se rompe com orientações autoritárias em termos de variedades linguísticas e de usos de língua/linguagem normativamente considerados corretos, entendo que os educandos tenham a oportunidade de criticamente refletir sobre serem alunos e cidadãos do mundo, que circulam em vários espaços, pensando nas posições que assumem nesses variados campos e em possibilidades de desconstrução e reconstrução de discursos e práticas autoritárias. Esse processo revela-se favorável ao pensamento desnaturalizante e descolonizador e permite, assim, que um movimento ativo e situado de reconstrução de repertórios linguísticos, de subjetividades e de identidades seja delineado de modo mais positivo e orientado para a transformação social, eticamente sustentada.

**Referências**

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935].

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAP Editor, 2001.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, L. (Orgs.). **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitam Relations**. New York: Routledge, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e Transglossia: Para Compreender o Fenômeno das Fricções Lingüístico-Culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DEI, G. J. S. Democratic education, thinking out differently. In: ABDI, A. A; Carr, P. R. (Eds.). **Educating for Democratic Consciousness**: counter-hegemonic possibilities. New York: Peter Lang Publishing, 2013. p. 50-67.

ENGLISH, F. **Student Writing and Genre**: reconfiguring academic knowledge. London: Continuum, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOUST, C. R. **Transgression as a mode of resistance: rethinking social movement in an era of corporate globalization**. New York: Lexington Books, 2010.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CLOONAN, A. A multiliteracies perspective on the new literacies. BAKER, A. E. (Ed.). **The new literacies**: multiple perspectives on research and practice. New York: The Guilford Press, 2010. p. 61-87.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning:** elements of a Science of education. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KUBOTA, R. Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: NORTON, B; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004 [2001].

LANKSHEAR, C.; KNOBLE, M. **New Literacies**: Everyday Practices and Classroom Learning. Maidenhead & New York: Open University Press, 2006.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas: pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridad***e.* Campinas, Alinea, 2010. p. 19-62.

LILLIS, T. Legitimazing dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessmente and publication. **Arts and Humanities in Higher Education,** v. 10, p. 401-432, July, 2011. SAGE. http://ahh.sagepub.com/content/10/4/401

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. **Moving critical literacies forward**: a new look at praxia across contexts. New York: Routledge, 2013, p. 19-31.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). **Disinventing and reconstructing languages**. Bristol: Multilingual Matters, 2007. p. 135-169.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R. F; Araújo, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas***: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011. p. 128-140.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

NORTON, B; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004 [2001].

PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. **Moving critical literacies forward**: a new look at praxia across contexts. New York: Routledge, 2013.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. New York: Routledge, 2010.

_____. **Language and mobility: unexpected places**. New York: Multilingual Matters, 2012.

ROCHA, C H. **Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no enisno fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglês em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas:** Ensino crítico de língua inglesa, n. 20, p. 9-35, 2013.

_____. Ensino de língua estrangeira na contemporaneidade: diálogos entre prática translíngue e a teoria bakhtiniana. In: ROCHA, C. H; BRAGA, D. B; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente:** desafios em tempo de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes, 2015a. p. 29-60.

_____. Novos letramentos no ensino plurilíngue de inglês na universidade: mediando possibilidades de práticas participatórias. In: BRAGA, D. B (Org.). **Tecnologia, educação e participação social** (título provisório). Cortez, 2015b. (no prelo).

_____; MACIEL, R. F. (Orgs.). Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 13-30.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

# FORMAÇÃO INICIAL E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: HISTÓRIA E ATUALIDADE

Olandina Della JUSTINA
Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop/Letras
Doutoranda da Universidade Estadual Júlio de Mesquita/IBILCE

**RESUMO:** As múltiplas linguagens, caracterizadas por mestiçagens linguísticas e culturais, se configuram como resultado de processos transglóssicos e transculturais impulsionados pelas mudanças globais e avanços tecnológicos. Neste contexto, encontra-se o professor a quem cabe desenvolver práticas didático-pedagógicas pelas quais possibilitem a seus alunos meios para interagir pelas e com as linguagens no seu contexto sociocultural. Mas, afinal, quais as competências necessárias ao professor de língua estrangeira que atuará em um futuro no qual o ser humano estará, ainda mais, subordinado ao uso de ferramentas tecnológicas?. Desta maneira, este texto trata sobre as competências de aprender e de ensinar línguas, diacronicamente expostas e restritas a alguns teóricos. Propomos a *competência didático-pragmática* que destacada nas concepções de alunos em formação e professores de língua estrangeira.
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; língua Inglesa; multiletramento; competências; competência didático-pragmática.

**ABSTRACT:** Multiple languages, characterized by linguistic and cultural miscegenation, are configured as a result of transglossic and transcultural processes driven by global changes and technological advances. In this context, is the teacher who is responsible for developing didactic and pedagogical practices which allow the students ways to interact by and with languages in their sociocultural context. But, after all, what competences are necessary for the foreign language teacher who will teach in a future in which human being will be even more subordinate to the use of technological tools? Thus, this text deals with the competences to learn and teach languages, diachronically exposed and restricted to some authors.We propose the teaching-pragmatic competence that highlighted the ideas of students in training and foreign language teachers.
KEYWORDS: Teacher education; English language; multiliteracy; competence; teaching-pragmatic competence.

## 1 Introdução

Este artigo descreve e discute sobre algumas competências de alunos e professores propostas em teorias defendidas por pesquisadores da área de educação, linguística, linguística aplicada, filosofia e psicologia. A ênfase maior está na área de formação de professores de língua estrangeira, da qual destacamos a *competência didático-pragmática* que emerge das vozes de alunos de Letras em formação como a desejável e mais significativa para eles. Inicialmente trataremos das competências de aprendizagem, seguidas pela competência de ensino e finalizaremos com algumas reflexões sobre os conceitos.

## 2 Sobre as competências para aprender línguas

Ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas foram propostas teorias que discutem e fundamentam os princípios da aprendizagem da língua(gem) e que transfiguravam suas con/dissonâncias entre as vozes de pesquisadores e estudiosos da língua e comportamento humano associados a aspectos históricos, biológicos e sociais.

No final da década de 50, o linguista, filósofo, crítico político e professor Noam Chomsky promulgava o gerativismo e questionava a corrente behaviorista de aquisição da linguagem. O behaviorismo, baseado nos pressupostos de Watson e Skinner, era sustentado por meio de uma visão comportamentalista de aquisição da linguagem e aprendizagem mecânica conquistada através de treinamento e reforço de estruturas consideradas corretas e desprezo às incorretas. Chomsky (1965) advogava a favor da existência de uma gramática universal inata e comum a todos os seres humanos. Para ser ativada, a gramática/linguagem precisaria de um dispositivo (*language acquisition device*). Havia uma separação entre competência e desempenho (*performance*), ou seja, teríamos muito mais competência/conhecimento do que apresentamos, a nossa capacidade de usar a língua seria muito maior do que nosso desempenho linguístico. Quanto aos problemas e erros, Chomsky os atribuía ao desempenho. Em outras palavras, ele "imaculava" a competência e, ao mesmo tempo, a democratizava e a atribuía a todos. Faltaria apenas "um bom trabalho" a ser feito no contexto do aprendiz para que a competência emergisse, pois a sua "ativação" dependeria de fatores históricos, sociais, culturais, ambientais e psicológicos resultando no desempenho (observável no uso da língua). Sua teoria sobre competência foi criticada pela sua abstração e a grande maioria das novas vertentes teóricas que surgiram difere dos sentidos atribuídos por Chomsky. Todavia, com muita frequência, estudiosos recorrem aos seus pressupostos para discutir novas tendências acerca da aquisição ou aprendizagem de uma língua, quer seja a primeira língua ou uma estrangeira.

Dell Hymes, em 1966, por exemplo, deslocou o desempenho, marginalizado nas teorias chomskianas para o centro da pesquisa linguística ao apresentar a *competência comunicativa*. Em oposição, a competência linguística (composta pelo conhecimento abstrato, tácito e subjacente do sistema da língua) defendida por Chomsky recebeu novos valores e incluiu os conceitos de propriedade, aceitabilidade e discernimento resultando a *competência comunicativa* (composta pelo conhecimento e capacidade de usar a língua). Definiu-a como o que um falante precisa saber para ser comunicativamente competente em uma comunidade discursiva, ou seja, conhecimento e habilidade para usar a língua contextualmente. Estabeleceu um importante papel para o contexto social ao defini-la como o conhecimento necessário para usar a língua no contexto social. Propôs, também, a *competência pragmática* que se refere à habilidade para usar a língua.

Canale e Swain (1980) complementaram os princípios propostos por Hymes e conceituram a *competência comunicativa* como a síntese de um sistema de conhecimento (consciente ou inconsciente) e habilidades necessárias à comunicação em uma língua. Defendem a existência de quatro elementos constitutivos da competência comunicativa: a) *competência gramatical* – inclui o conhecimento da morfologia, sintaxe, pronúncia e entonação das palavras; b) *competência sociolinguística* – abrange o conhecimento cultural e social em que a língua é usada; c) *competência discursiva* – conhecimento das regras discursivas necessárias para a comunicação na língua-alvo de uma maneira significativa e

coerente; d) *competência estratégica* – habilidade de manipular a língua para atingir o objetivo dos interlocutores.

No que se refere à competência comunicativa, Halliday (1975), apresentou uma teoria das funções da língua que complementa a tese de Hymes e a associou com sete funções: instrumental, regulação, interação, pessoal, heurística, imaginativa e representacional.

Richards e Rodgers (1986) apresentaram cinco elementos que compõem a competência comunicativa: precisão, fluência, complexidade, apropriação e capacidade.

Oxford *apud* Richards e Lockhart (1996, p. 63-64) identificou seis tipos de estratégias de aprendizagem ligadas à competência comunicativa: 1) *Estratégias de memória*, que ajuda os alunos a armazenarem e reterem informações; 2) *Estratégias cognitivas*, que capacita os aprendizes a compreenderem e produzirem a nova língua; 3) *Estratégias de compensação*, que permitem aos aprendizes se comunicar apesar das deficiências no conhecimento da língua; 4) *Estratégias metacognitivas*, que permitem aos aprendizes controlar sua própria aprendizagem através da organização, planejamento e avaliação; 5) *Estratégias afetivas*, que ajuda os aprendizes a adquirir controle sobre as suas emoções, atitudes, motivações e valores; 6) *Estratégias sociais,* que ajuda aos aprendizes interagir com outras pessoas.[3]

Tarone *apud* Brown (1994), consoante aos questionadores de Chomsky, declara que a proposta teórica não considera os resvalos da língua que podem surgir do contexto dentro do qual uma pessoa está se comunicando, necessariamente a pessoa não precisaria nascer com determinada estrutura, mas tomá-la. Para ele, cada equívoco de uma pessoa, hesitação ou autocorreção estão potencialmente ligados à *competência heterogênea* definida como capacidades que estão no processo de serem formadas. Tarone já sublinhava a importância do meio social na formação da competência e questionava a inata.

Almeida Filho é um dos principais linguistas brasileiros e estudioso da abordagem comunicativa. Para ele, o estudo da forma está em segundo plano porém, deve visto como importante desde que justificado em prol do desenvolvimento da língua para uso no contexto social. Para os alunos, aos quais chama de aprendentes, assinalou (2014) as seguintes competências: linguístico-comunicativa, implícita, informada, aplicada/transformada e a acadêmica. A *competência linguístico-comunicativa* está ligada ao conhecimento da e sobre a língua. A *competência implícita ou espontânea* é tida como a natural de aprender, de ver outras pessoas prendendo, de observar e adquirir os modos do outro engajado no processo de aprendizagem. Está submetida a uma tradição, uma cultura de aprender local, regional ou étnico do grupo de onde são oriundas. A *transformada* está ligada aos modos de aprender pelo contato com os conhecimentos formais sobre o assunto, "às vezes em grossa simplificação do conhecimento inicialmente acumulado, com conhecimento já fraseado numa linguagem informal do dia a dia e que modificava a atuação dos aprendentes nas situações de intervenção. Pode ser chamada de *operacional estudiosa.* A *competência transformada* é reconhecida no aluno como associada à implícita, é reconhecida nos alunos que são produtivos, que escolhem porque trabalham as melhores maneiras e mais estratégias de

[3]No original: Memory strategies, which help students to store and retrieve information. • Cognitive strategies, which enable learners to understand and produce new language. • Compensation strategies, which allow learners to communicate despite deficiencies in their language knowledge. • Metacognitive strategies, which allow learners to control their own learning through organizing, planning, and evaluating. • Affective strategies, which help learners gain control over their emotions, attitudes, motivations, and values. • Social strategies, which help learners interact with other people. (Tradução nossa)

aprender e cultivam atitudes produtivas. A *competência acadêmica* é uma "competência explicadora de ações, capaz de análise fundamentada e de autocrítica e que busca caminhos alternativos, inventa a renovação e faz pensar no futuro." (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 24)

Alguns conceitos apresentados para cada competência descrita, pertinentes à história e alterados pelas diferentes acepção de autores e associados às remodelações da linguagem, passaram por modificações e se (re)fizeram. Faz-se mister que as competências dos alunos sejam individualmente observadas e, assim, é pertinente dizermos que são construídas com base nas experiências particulares de cada um dentro do contexto social e educacional formal. Lidar com as diferentes competências e identificá-las pode servir para o professor propor suas ações didático-pedagógicas e avaliar os avanços bem como buscar novos meios para expandir o conhecimento do aluno. Outra observação importante, é que as competências dos alunos e seu desenvolvimento estão, em grande parte, ligadas às do professor, as quais discutiremos na sequência.

## 3 Sobre as competências para ensinar

Quando o assunto é ensinar, as competências do professor ou as competências desejáveis para o bom professor é tema debatido por muitos pesquisadores que se preocupam com a formação e com os estudos ligados ao ensino-aprendizagem. Embora o termo usado nem sempre tenha sido "competência", diante do ofício de professor, esperava-se, conforme verificado no decurso da história, que assumisse determinados perfis e fosse capaz de ensinar e colaborar para aperfeiçoar o conhecimento do aprendiz.

Almeida Filho (2014) defende que as concepções de linguagem, de ensinar e aprender uma L-alvo se mantém como a matéria-prima das competências do professor e relaciona as seguintes competências: 1) *competência implícita:* é a mais básica. É constituída de intuições, crenças e experiências; 2) *competência aplicada/transformada:* é a que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (teoria) permitindo-lhe explicar porque ensina de determinada maneira e porque obtém determinados resultados; 3) *competência profissional:* faz com que o professor entenda e cumpra seus deveres, potencial e importância no exercício do magistério; 4) *competência linguístico-comunicativa:* é saber usar a língua e sobre a língua para melhor orientar o aluno; 5) *competência teórica*: conhecimento das teorias aceitas na comunidade científica e utilizando-se delas para a compreensão e uso em benefício do ensino-aprendizagem.

O autor (2014, p. 25) elaborou um quadro em que apresenta a equivalência entre cinco competências dos aprendentes e dos professores por ele propostas.

| COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE Ls | COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE Ls |
|---|---|
| Linguístico-comunicativa | Linguístico-comunicativa |
| Implícita | Implícita |
| Teórica | Informada |
| Aplicada/transformada | Aplicada/transformada |
| Profissional | Acadêmica |

**Quadro 1:** Equivalência entre competências de aprendentes e de professores. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 25)

A(s) competência(s) do professor está diretamente ligada a sua abordagem[4] de ensino e vice-versa, ou seja, pode ser influenciado ao fazer uso de um método ou abordagem e, ao mesmo tempo, optar pelo uso daquele que dialoga com a competência que possui.

Se analisarmos os modelos que transitaram pela história do ensino de línguas, podemos notar que em cada uma das abordagens, esperava-se que o professor tivesse determinadas competências. Elas acompanhavam e eram moldadas conforme a abordagem ou método que fizesse uso.

No quadro a seguir, apresentamos algumas abordagens e métodos discutidos por Leffa (1988), Totis (1991) e Cestaro (1999) que fazem parte da tradição histórica e ainda são usados atualmente, associados à competência desejada ou relacionada:

| ABORDAGEM/ MÉTODO | DESCRIÇÃO | COMPETÊNCIAS/ CARACTERÍSTICAS NECESSÁRIAS PARA O PROFESSOR |
|---|---|---|
| Gramática e Tradução (AGT) | Atenção especial ao conhecimento da gramática normativa com ênfase aos exercícios escritos de tradução e gramaticais, noutras palavras, saber a língua é saber sobre ela e suas regras. | O professor deveria conhecer muito bem sobre a gramática normativa da língua e não necessariamente ser fluente. |
| Direta | Aprende-se a língua pela língua. As aulas são todas ministradas na língua-alvo sem recorrer à tradução. O significado se constrói com o auxílio de associações de ideias, gestos, mímicas e imagens. O princípio é que se deve "pensar na língua-alvo." | O professor precisava ter, principalmente, competência oral na língua que ensinava, mas também conhecimento da gramática já que era ensinada indutivamente. Não precisava conhecer a língua do aprendiz. |
| Leitura | Tem como ordem de prioridade: a) Habilidade de leitura; b) o conhecimento atual e histórico do país onde a língua é falada. A tradução e técnica de leitura de textos estão em lugar de destaque. | O professor deveria ler e compreender textos escritos e ter conhecimento sobre aspectos históricos e culturais dos países que falavam a língua ensinada. |
| Audiolingual (Apoia-se no behaviorismo de Skinner) | Ênfase ao treino da língua oral para memorizar e automatizar as expressões da língua. A aprendizagem deveria se configurar nas seguintes habilidades sequencialmente: ouvir, falar, ler e escrever. Tem como base os pressupostos behavioristas de aprendizagem incluindo a formação de hábitos da "língua correta." | O professor, mesmo que pudesse contar com recursos de áudio, deveria ter competência linguístico-comunicativa, de preferência ser um falante nativo ou falar como um. Não poderia ter "desvios" e "erros" na pronúncia das palavras e conhecer os diálogos que desenvolvia. |
| Sugestologia ou sugestopédia (Lozanov) | Tinha como proposta aprimorar a aprendizagem usando o poder da sugestão. Percorre a ideia de que se a mente está relaxada, ausente de bloqueios emocionais, sem preocupações, em alfa, as informações são registradas na memória de longo prazo. | O professor precisava conhecer as técnicas e a teoria que descrevia o método além de saber como proceder de forma prática preparando-se através de treinamentos. Devia também ter competência linguístico-comunicativa para desenvolver determinadas atividades, sensibilidade para arte, música (especialmente a clássica) e emocional. A competência profissional está aliada a laços de afetividade e respeito. |

[4]Almeida Filho (1999, p. 20), definiu abordagem como "um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo."

| | | |
|---|---|---|
| Silencioso<br><br>(Caleb Gattegno) | A aprendizagem deve ocorrer com a participação ativa e consciente do aprendiz. O professor atua como facilitador e assume um papel passivo e silencioso, somente se manifestando quando solicitado pelo aluno. | O professor deveria ser o facilitador da aprendizagem, assumir uma postura passiva e centralizar sua atenção no conteúdo que o aluno desejasse aprender. A competência linguístico-comunicativa era necessária para sanar as dúvidas e a profissional moldada nos princípios do respeito ao desejo e autonomia dos alunos. |
| Aconselha-mento ou Método de Curran | Tem como foco principal as condições necessárias, bom ambiente e convívio pacífico entre os alunos para uma aprendizagem bem sucedida. Leffa (1988, p. 228), afirma que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas." | O professor deve ter habilidades para trabalhar em grupos. Ao mesmo tempo que auxilia, permite ao aluno que assuma o seu papel. A competência linguístico-comunicativa é necessária para responder às dúvidas dos alunos. A profissional reveste-se da responsabilidade orientar o processo. Deve conhecer bem o método e a postura além das variações de atividades (sempre em grupo). |
| Resposta Física Total ou Método de Asher (James Asher) | É derivado mais da teoria da aprendizagem do que da natureza da linguagem. Percorre o princípio de que a aprendizagem é baseada em atividade motora ou linguagem coordenada com a ação. (RICHARDS & RODGERS, 2010) | É necessária a competência prifissional, a linguístico-comunicativa e ter em vistas que a linguagem corporal e as ações desempenhadas pelos alunos são partes fundamentais no processo. |
| Lexical (Michel Lewis) | Parte do princípio de que para ser proficiente em uma LE, o ensino deve ser desenvolvido a partir de *collocations* (combinação de palavras que aparecem geralmente juntas em contexto natural), de itens lexicais ou *chunks of language* (pedaços/termos da língua). Entende-se que a língua é formada por agrupamentos de palavras e não por palavras e estruturas isoladas. | Ter conhecimento estrutural e linguístico-comunicativo da língua. Conhecer bem as técnicas relacionadas a serem aplicadas ao ensinar. |

**Quadro 2:** Relação entre aborgagens/métodos e competências do professor.

As abordagens assumidas para lidar com as diversas situações de ensino-aprendizagem são influenciadas pela formação do professor, desde os primeiros anos de estudo da língua, perpassa o curso superior e persiste na formação continuada. Aliam-se ainda a experiências trilhadas em estudos complementares no formato de extensão, cursos livres e de estudos autônomos. A competência é tecida com todas as experiências pelas quais passou quer seja como aluno ou professor. Diante das situações e desafios contextuais, as competências afloram ou não. Não é pelo fato de não serem detectadas efetivamente na categorização de determinada abordagem que o professor assume que determinada competência não pertença ao professor.

Prabhu (1990) propõe que o senso de plausibilidade, ou seja, a intuição pedagógica, deva reger a opção de qual método usar em determinado contexto, dependendo do público e da qualidade da aprendizagem. Para que o professor desenvolva o senso de plausibilidade e possa bem ensinar, a sua *competência* se compõe do conhecimento sobre os diferentes métodos, do conteúdo que ensinará e da perspicácia em ler o contexto, as necessidades e habilidades dos alunos. A competência do professor está ligada ao seu conhecimento sócio-histórico-cultural e ter o poder de decidir qual a abordagem ou método que levaria o aluno à

aprendizagem. O desenvolvimento do senso de plausibilidade angariado pelas experiências do professor e preparo teórico destinado a reconhecer diferentes métodos, capacita o professor a elegê-los e aplicá-los sempre que as situações e o público exigirem.

Kumaravadivelu (2003) compartilha com Prabhu o conceito de pós-método de ensino e, dentro dessa tendência, o senso de plausibilidade e propõe dois tipos de método. O primeiro é o dos teorizadores (pedagogia dos teorizadores) e o segundo é aquele praticado pelos professores, ou seja, a pedagogia do pós-método. O autor (2003, p. 32-33), em resumo, apresenta três atributos inter-relacionados que aparecem na condição pós-método, a saber: 1) Significa a busca de uma alternativa para o método ao invés de um método alternativo; 2) Significa a autonomia do professor. Reconhece o potencial do professor; 3) Pragmatismo – baseado na pragmática da pedagogia.[5]

A competência do professor, do ponto de vista desse autor, engloba o conhecimento de diferentes métodos, os materiais, planejamento e procedimentos avaliativos somados a experiências abrangentes na esfera da história, política, social e cultural, pois as vê inter-relacionadas com a educação. Kumaravadivelu (2003) argumenta que a partir das exigências locais e o professor situado dentro de uma consciência crítica, será capaz de eleger uma pedagogia particular e adequada para aquele público. Entende que a pedagogia da particularidade está totalmente ligada à prática.

Perrenoud (2000, p. 20-21) apresentou dez competências as quais nomeou como grandes famílias. Apontou que as competências por ele organizadas não são definitivas ou exaustivas, tampouco garantem uma representação consensual, completa e estável. São elas: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) administrar sua própria formação continuada.

Ao tratar de *competência e proficiência oral* do professor de língua estrangeira, Consolo (2004, p. 270) assim a define:

> A competência de uso é influenciada pela interação das características dos tipos de conhecimento dos falantes envolvidos, além de outros fatores contextuais, sociais e psicológicos. O desempenho de um falante indica um grau, maior ou menor, da sua proficiência na língua, a qual pode, então, ser avaliada segundo os vários aspectos da linguagem, por exemplo, discursivo, fonológico, gramatical, lexical e semântico.

O autor (2007) revela que quando o assunto é proficiência oral, com exceção de algumas instituições de ensino superior, os cursos de Letras do Brasil não oferecem ao professor licenciado condições para torná-lo competente na língua estrangeira que lecionará.

A verificação de uma lacuna na formação da competência oral (CONSOLO) ou linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO) está presente no cenário de formação de professores de línguas estrangeira. É comum transitar a concepção de que "sabe-se uma

[5] No original: "It signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method; 2) It signifies teacher autonomy. It recognizes the teachers'potential; 3) Pragmatism – based on pragmatics of pedagogy.

língua, se souber se comunicar oralmente através dela", especialmente dentro de uma cultura latina onde a oralidade é muito valorizada e amplamente utilizada nas interações. Para o professor que ensinará uma língua estrangeira dentro deste contexto sociocultural, deveria ser indispensável um bom nível de proficiência oral para que pudesse bem desempenhar o seu papel de ensinar a língua-alvo intensificando o uso oral da língua. Comumente não é o que acontece.

Para Vieira-Abrahão (2007, p. 160),

> Um professor competente é aquele que consegue motivar seus alunos, gerenciar a interação de forma bem sucedida e criar boas oportunidades de aprendizagem, seja de uma perspectiva gramatical, seja de uma perspectiva comunicativa.

Santos e Benedetti (2009) e Santos (2011), ao tratarem dos conhecimentos teórico-metodológicos desejáveis para o professor de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), apontam as seguintes características que podem constituir o profissional: ter domínio de conteúdo para a área e faixa etária, ter habilitação em LE, ter conhecimento linguístico-teórico sobre LE, gostar da área de ensino de LE, usar metodologias atrativas para a aprendizagem de LE, ter vontade de aprender e ser dinâmico, aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e eventos, ter conhecimento teórico sobre as fases e o desenvolvimento da criança.

Santos (2011), quando trata da formação de professores para atuarem em LEC, propõe um tripé de competências – teórico-linguístico-metodológica – desejadas e emergidas de suas pesquisas com o público em questão.

Para Filgueiras dos Reis citado por Felix (1998), o professor deve ter as seguintes competências: *técnica* (conhecimento sobre a estrutura, funcionamento e uso da língua a ser ensinada); *pedagógica* (capacidade de superar as dificuldades encontradas na sala de aula) e a *política* (capacidade de se inserir na sociedade, desempenhando o seu papel de formador e preparador para a vida).

Bicalho (2012), por sua vez, discute sobre o ensino do francês como LE e menciona o Quadro Europeu Comum de Referência em que é defendida a *competência plurilíngue* com base no fato de que as várias culturas (nacional, regional e social) coexistem. As culturas são comparadas, contrastam e interagem para produzir uma *competência pluricultural* integrada com a competência plurilíngue. A autora defende o conceito de competência multicultural se alia à ideia de que "Aprender uma língua significa entrar em contato com o outro, com a cultura do país alvo, ou melhor dizendo, com as culturas de um conjunto de países que têm determinada língua em comum sejam elas hegemônicas ou não." (BICALHO, 2012, p. 418)

No caso do inglês, além de observar os vários países falantes da língua, não podemos perder de vistas a importância atribuída ao *World English* na contemporaneidade e as suas diferentes manifestações: *Hindinglish, Spanglish, Germish, Portuglish, Brazinglish,* etc. Em suma, a *competência multicultural*, quando se trata do ensino da língua inglesa ou línguas inglesas, tem ampla extensão. Os aspectos linguísticos e culturais de cada um dos "ingleses" se constitui em um grande desafio para as instituições de ensino e para os professores.

Similar à competência multicultural, Postigo citando Muller-Jacquier (2012, p. 431-432) apresenta a competência intercultural definindo-a como

> a capacidade de tratar com outras culturas e seus membros, com os seus sistemas de valores e estilos de comunicação de forma adequada, de se comunicar e compreendê-los. No enfoque cultural do ensino de LE, a ênfase é colocada na ideia de que a cultura é um conceito muito abrangente, que inclui também, além das regras de comportamento social, um conjunto de crenças e valores que mostram uma visão particular do mundo e que contribuem para se compreender os comportamentos de cada sociedade.

Já Oliveira (2012), com base em Byram (1997) ratifica o uso do termo *competência comunicativa intercultural* e a define como a capacidade de entender outra cultura e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de compreender a sua própria sendo necessária para aprender uma língua estrangeira. Quer dizer, juntamente com o conhecimento de uma L2 está a compreensão da cultura do outro e a sua própria em um processo que compele o aprendiz a transmutar conhecimento entre aspectos culturais e linguísticos da L2 para a L1 e vice-versa.

Pinho e Lima (2013, p. 713-714) enfatizam a conveniência do professor contemporâneo possuir *fluência digital*, ou seja, angariar a *competência digital* que definem como "o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes sobre ensinar e aprender através da tecnologia mobilizando as situações de resolução do problema que emerge da prática do professor[6]."

Pertinente à competência do professor são os debates sobre letramentos e multiletramentos face às características da linguagem contemporânea, ou melhor, às múltiplas linguagens que transitam no cenário histórico, social, cultural e político atual.

Em 1996, um grupo de educadores e pesquisadores australianos[7], britânicos[8] e estadunidenses[9] se reuniram em New London (USA) para discutir sobre a pedagogia do letramento. Na ocasião, formaram o New London Group e, após um ano, elaboraram um artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, favorecidos pelas novas linguagens e mudanças na vida das pessoas estimuladas pelo progresso tecnológico. A preocupação estava especialmente centrada nas mudanças sociais enfrentadas por alunos e professores e a necessidade de uma nova abordagem à qual chamaram de multiletramentos. Para os autores, os multiletramentos enfatizam como negociar as diferenças linguísticas múltiplas e as culturais na sociedade e que são centrais para a prática das atividades em todas as esferas. Além disso, capacita o aluno a ter acesso e interagir na linguagem do trabalho, poder, comunidade e fomentar o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social e alcançar o sucesso profissional.

Para Rojo (2013), o termo multiletramentos refere-se à ideia de que a sociedade funciona a partir de uma diversidade de linguagens, mídias e culturas que a escola deve ver e contemplar em suas ações didático-pedagógicas.

---

[6] No original: [...] Teacher's competence is conceived as the development of knowledge, skills and attitudes about teaching and learning through technology by mobilizing problem solving situations that arise in teaching practice. (Tradução nossa)

[7] Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Lakata.

[8] Norman Fairclough e Gunther Kress.

[9] Courtney Carden, James Gee e Sarah Michaels.

Multiletramentar, portanto, significa tornar acessível e compreensível ao aluno as multiplicidades de formas que se manifestam e são moldadas as diversas linguagens, culturas e comunidades de prática. É aprender conviver e interagir dentro do contexto social, político, ideológico, linguístico e cultural que passa por renovações contínuas e constantes. Na atualidade, são especialmente influenciadas pelas mudanças mundiais, crescimento e ascensão galopante das tecnologias de informação. Ao professor, cabe a competência de ser multiletrado e oportunizar aos alunos meios para chegar ao multiletramento e atender aos propósitos que a pós-modernidade demanda, tanto na vida escolar, profissional e social.

Em direção similar à do multiletramento, ao tratarmos do ensino-aprendizagem atual, está a *competência didático-pragmática,* respaldada e aceita entre alguns alunos-professores em formação e professores formados. Refere-se à capacidade de agir e conduzir o trabalho do professor assumindo uma postura coerente ao que demanda o gênero, emoldurada pela realidade da língua e cultura global e local. Cabe a essa competência o desenvolvimento da linguagem corporal, gestos, conhecimento de conteúdo (linguístico-comunicativo), aplicado, teórico, profissional e metodológico permeados pelo senso de plausibilidade em relação ao contexto histórico e sociocultural. Implica em pensar sobre o contexto, elaborar propostas consoantes à necessidade do aluno e efetuar ações que converjam com as tendências e manifestações da língua, dos apoios metodológicos sob o olhar da reflexão e criticidade, observando as ideologias e saberes pertinentes à existência humana.

A competência didático-pragmática não despreza as descritas anteriormente pois, de forma direta ou indireta, elas constituem a sua essência evidentemente, revisitadas pela linguagem contemporânea. Além disso, é pertinente sugerirmos que não se fossilizará amparada pela própria subordinação a aspectos linguísticos, históricos e socioculturais que se movimentam periódica e sistematicamente implicando na determinação de novos conhecimentos para lidar com o ensino-aprendizagem.

## 3 Reflexões finais

Ao analisarmos os conceitos teóricos aqui apresentados, em nossa concepção, o professor em formação que convive com antigas e novas linguagens e uma cultura sincrética engendrada com e pelos processos globalizantes aos quais estamos submetidos, a cada dia mais encontra barreiras a transpor e necessita de competências alternativas bem como de estar conectado a todos os processos globais que circulam. As competências (implícita, linguístico-comunicativa, teórica, profissional e aplicada, entre outras) se fundem na competência didático-pragmática e de alguma maneira, são revisadas cotidianamente. Estão entrelaçadas com as multilinguagens e as necessidades de novas perspectivas docentes para o universo multilíngue que nos rodeia e que adentra no contexto escolar.

Neste cenário, a língua não pode ser vista como isolada da cultura, mas complementares e indissociáveis no processo de ensinar e aprender. As várias linguagens também caminham juntas: semiótica, gestual, fonologia entre outras. Multiletrar o professor é colaborar para que desenvolva a competência que ele aponta como ideal atualmente.

Ao retomarmos Almeida Filho (1999, 2014), entendemos que a competência implícita faz parte da vivência do aluno-professor podendo apresentar modificações e um crescimento qualitativo na formação inicial especialmente se tratarmos as crenças e outros conceitos pré-construídos que interferem na aprendizagem da língua e do "ser professor". A competência

profissional assim como a linguístico-comunicativa, é uma construção contínua a partir do curso de graduação associada ao conhecimento pré-licenciatura, oriundo da educação básica mesmo que, por vezes, limitado.

Para que a competência aplicada e a teórica se desenvolvam, perscrutar o caminho das teorias significa reconhecer o percurso histórico do fazer docente do professor de língua estrangeira e refletir sobre suas propostas e ações. Paralelamente, deve-se desenvolver o conhecimento da língua e da cultura nas formatações do discurso, onde nos levam e qual o conhecimento necessário ao futuro professor de língua estrangeira. Para que a competência aplicada se desenvolva a contento e o conhecimento do futuro professor transgrida as fronteiras de métodos/abordagens únicas ( LEFFA, 1988, p. 27).

Com base em Vieira-Abrahão (2007) e Santos e Benedetti (2009), entendemos que o professor considerado competente em qualquer nível de ensino e para qualquer faixa etária, deve ter sua formação pautada no conhecimento teórico, metodológico, linguístico (uso e forma da língua), criatividade e filtro afetivo baixo (ALMEIDA FILHO, 1999, 2014), ou seja, estar psicológica e afetivamente preparado para trabalhar com a disciplina e atender ao público para o qual foi destinado.

Ao analisarmos as competências propostas e discutidas por pesquisadores face à formação de professores, verificamos que os objetivos traçados para a formação inicial do professor têm ampla abrangência: percorrem o conhecimento da língua e de suas manifestações, psicologia da aprendizagem, senso analítico e reflexivo do contexto sociocultural, conhecimento de tecnologia e seu manuseio e desenvolvimento de posturas didático-pedagógicas incluindo a interdisciplinar. As competências são definidas e discutidas de modo particular, mas muitas são simultaneamente construídas e cada uma tem os seus valores quer seja voltada para propósitos específicos, deflagadora de novas reflexões sobre outras teorias, observável na formação de professores e desejável no ensino-aprendizagem de línguas. Todavia, consolidar todas com a qualidade recomendável é um grande desafio. diante das circunstâncias em que se encontram os cursos e o sistema educacional superior quando se trata de cursos de licenciatura. Um dos fatores que tem beneficiado o desenvolvimento da *competência didático-pragmática* é uma maior dedicação e envolvimento em atividades de formação que congregam estudos de teorias, estudo de meios de ensinar (como oficinas de produção de materiais e laboratórios de ensino) e, principalmente o engajamento em atividades no ambiente da escola (monitoria de aulas, seleção e elaboração de materiais didático, participação em projetos de ensino-aprendizagem, entre outras pertinentes ao trabalho do professor na escola de educação básica).

**Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Línguas Dimensões Comunicativas no Ensino de**. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. (Org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. São Paulo: Pontes, 2014.

BICALHO, A.M. Materiais didáticos do Francês como LE e a competência multicultural. In: SHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador, BA:EDUFBA, 2012. p. 405-426.

BORGES, E.F.V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS, v. 13, n. 2, jul/dez, 2010. p. 397-414.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Inc. 1994.

CANALE, M. From Communication Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R., eds. **Language and Communication**. London, Longman, 1983.

CESTARO, S.A.M. **O ensino da língua estrangeira**: história e metodologia. Videtur (USP), v. 6, p. 45-56, 1999.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge, MA, MIT Press, 1965.

CONSOLO, D.A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 02, 2004, p. 265-286.

_____. **Avaliação de Proficiência Oral**. Uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVARES, M.L.O. e SILVA, K.A.(Org.). Linguística Aplicada: múltiplos olhares. Brasília-DF:UNB/FINATEC; Campinas-SP: Pontes Editores, 2007, p. 109-118.

HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds.), **Sociolinguistic**s. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Series, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia de Ensino de Línguas. In: BOHN, H.I; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos em Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

OLIVEIRA, A.A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 189-212.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHO, I. C.; LIMA, M.S. Teacher's Digital Fluency: a new competence for foreign language teaching. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, 2013. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Letras da UFMG. p. 711-740.

PRABHU, N.S. **There Is No Best Method.Why***?* TESOL Quaterly, v. 24, n. 2, 1990, p. 161-76.

POSTIGO, M. L. Componentes Interculturais nos Materiais de Alemão como LE: um convite à crítica. In: SHEYERL, D. e SIQUEIRA, S. **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 427-448.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.48, n. 02, jul/dez, 2009, p. 333-352.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua estrangeira para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**,v. 11, n. 01, 2011, p. 223-246.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Nova York: Cambridge University Press, 1986.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa**: Leitura. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVARES, M.L.O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Brasília-DF: UNB/FINATEC; Campinas-SP: Pontes Editores, 2007, p. 155-166.

# LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE UM SONETO ATRIBUIDO A CAMÕES («EM PRISÕES BAIXAS FUI UN TEMPO ATADO»)

Maurizio PERUGI
Université de Genève

**RESUMO:** Caracterizado por um realismo singularmente marcado, este soneto é um dos mais conhecidos dentro do corpus camoniano. Na opinião da maioria dos leitores e dos críticos, o texto faz alusão ao período em que Camões esteve preso cerca de nove meses, entre 1552 e 1553, por causa duma rixa na praça do Rossio em Lisboa. Na verdade, as prisões de que o autor fala são, antes de mais, metafóricas, na medida em que se referem aos seus amores passados: conforme o código petrarquiano, estes são agora considerados como *erros*, dos quais a morte de alguém (presumivelmente, a mulher amada) já se tinha encarregado de mostrar a vaidade. A análise filológica do texto, efectuada na esteira dos estudos que eminentes filólogos brasileiros (Emmanuel Peireira Filho, Leodegário de Azevedo Filho) já levaram a cabo, oferece-nos a oportunidade de ilustrar alguns dos aspectos que caracterizam as modernas pesquisas no âmbito da lírica de Camões. Deste soneto possuimos, além das cópias impressas, quatro testemunhos manuscritos, um dos quais, embora não isento de erros, representa com toda a probabilidade uma redacção mais antiga, composta no período - digamos - juvenil, enquanto os demais testemunhos transmitem uma versão mais recente, que o próprio autor terá revisado. Resta, como em muitos outros casos, a questão da autoria: o nosso texto apresenta, ou não, os requisitos necessários para ser atribuido a Camões?
PALAVRAS-CHAVE: lírica de Camões; crítica textual; cânone dos sonetos camonianos.

**ABSTRACT:** It is general knowledge that Camões is hinting in this sonnet at his own nine months' imprisonment in Lisbon, between 1552 and 1553, as a consequence of being envolved in a riot. And yet that prison, though described in an unusually realistic language, is to be intended in a chiefly metaphorical sense, inasmuch as it concerns some author's past love affairs: according to the petrarchan topic of the Love's Prisoner, those are now to be regarded as errors of youth; the death of a beloved one is also indirectly suggested. In order to establish the text of this sonnet, we can rely on a number of printed copies as well as on four manuscripts, one of which, though not exempt from faults, is likely to represent a more ancient version. So, it is not simply a question of establishing a single 'authentic' text: one has, instead, to draw a distinction between two versions, an ancient ('juvenile') and a recent one, which the author himself is likely to have revised. Through the analysis, and comparison, of both alternative versions we are offered an opportunity to exemplify some aspects of the modern research as applied to Camões's lyrics. Finally, whatever the number of original versions, the main question, as it was primarily seen by the Brasilian philologists Emmanuel Peireira Filho and Leodegário de Azevedo Filho, is an authorial one: by which criteria are we enabled to identify, among the bulk of texts attributed to Camões, those effectively composed by him?
KEYWORDS: Camões's poetical works; textual criticism; canon of Camões's sonnets.

Com atribuição, pelo menos implícita, a Camões, o soneto *Em prisões baixas* está no 'manuscrito apenso' (MA)[10], e daí passou para a segunda edição das *Rimas* (Ri)[11], enquanto se encontra anónimo em três mss. quinhentistas, a saber, o ms. Cristóvão Borges (CrB), o ms. Luís Franco Corrêa (LF), e o ms. Juromenha (Jur.)[12]. De acordo com Jorge de Sena, o soneto «é duvidosamente camoniano. Poderá ficar no cânone, mas una espessa sombra paira sobre ele»[13]. Pelo contrário, Roger Bismut considera-o de autenticidade incontestável[14]. Askins também acredita-o de Camões, justificando a própria opinião com a posição em que aparece em CrB[15]. Leodegário de Azevedo Filho, autor da única edição crítica da lírica camoniana até hoje existente, julgou num primeiro momento[16] que o soneto tivesse os requisítos para «integrar o cânone básico de autoria na lírica de Camões»; na sua edição crítica, contudo, acaba[17] por se conformar ao parecer de Jorge de Sena. Finalmente, Aguiar e Silva julga que «não existem razões atendíveis para excluir este soneto das Rimas de Camões»[18].

Reproduzo aqui, em função puramente demonstrativa, os textos dos mss. Cristóvão Borges e Juromenha; segue-se, no que aos demais testemunhos respeita, um aparato crítico dividido em duas faixas, a primeira das quais contém as variantes internas (substantivas), e a segunda as variantes externas (ingl. *accidentals*):

| CrB | Jur. |
|---|---|
| Em prisões baixas fui hum tempo atado, | Em prizois baixas fui um tempo atado |
| vergonhoso castigo de meus erros: | riguroso castiguo de meos erros |
| ainda hagora arrojando levo os ferros | ainda aguora arrojando levo os ferros |
| que a morte a meu pesar tem ja quebrado. | que a morte a meu prazer tem ja quebradas. |
| | |
| Sacrifiquei a vida a meu cuidado, | Sacrafiquei a vida a hum cudado |
| que amor não quer corderos, nem bezerros; | desejei a morte cudando em meos erros |

[10] Isto é, apenso ao exemplar da edição das *Rhythmas* de 1595 que se encontra nos Reservados da Biblioteca Nacional de Lisboa, cota CAM-10-P; facsimilado em PEREIRA FILHO (1974). Cf. ID., p. 285-286: «MA foi elaborado especialmente para Estêvão Lopes, como recolha de inéditos, que Ri de fato acrescentou ao acervo já publicado em Rh. Isto já é, por si só, prova inequívoca de que MA foi compilado antes de 1598 e que a inclusão de qualquer poema em seu corpo importa numa atribuição de autoria feita pelo seu elaborador, e certamente revista, ao passar a Ri».

[11] PEREIRA FILHO 1974, pp. 50-51; CAMÕES 1598 (Soneto 4).

[12] Para os dois primeiros cf. ASKINS (1979, p. 136) e CORRÊA (1972, f. 69v). O ms. Juromenha encontra-se na Biblioteca do Congresso dos E.U.A. (*Portuguese Collection* - D 70).

[13] SENA 1980, p. 72. Finalmente, SENA inclui-o entre «os sonetos duvidosos, mas admitidos» (p. 222).

[14] BISMUT 1970, p. 258.

[15] «The section is one, however, in which the collector conscientiously sought to group Camonian poems, and one in which the majority of the topographical problems discussed by Prof. Sena do not appear, or may be seen in a significantly different light» (ASKINS 1979, p. 287). Contudo, de acordo com SILVA (1994, p. 111), «os conceitos de 'zona' ou de 'bloco' dum cancioneiro manuscrito podem apresentar uma fluidez e uma imprecisão tais que prejudiquem gravemente qualquer raciocínio ou argumento construídos com fundamento neles».

[16] AZEVEDO FILHO 1985a, p. 201 = 1985b, p. 136.

[17] «Autoria camoniana rejeitada pela crítica erudita de Jorge de Sena, com argumentos procedentes» (AZEVEDO FILHO 1985, p. 215 e 258-59). «O texto aparece, sem qualquer indicação de autoria, em vários manuscritos (...). Para o soneto, não existe a menor prova incontroversa de autoria camoniana» (ID., p. 110). Veja-se porém, a propósito do ms. MA, o que fora dito por PEREIRA FILHO (cit. acima, na nota 1).

[18] SILVA, 1994, p. 111.

| | |
|---|---|
| vi magoas, vi miserias, vi desterros:<br>pareçe que me estava assi ordenado. | vi maguoas vi miserias, vi desterros<br>parese que me estava asi ordenado. |
| Contenteime com pouco, conhescendo<br>qu'e[r]a o contentamento vergonhoso,<br>so por ver que cousa era ser contente: | Contentei com o pouco conhecendo<br>que era contentamento rigurosso |
| mas minha estrella, que eu ja hagora entendo,<br>a morte çega, o caso duvidoso<br>me fizerão [a] desgostos haver medo. | mas a fortuna que aguora entendo<br>a morte diguo o causa duvidossa[o]<br>me fizeram da fortuna aver medo. |

CrB 70r-v; LF 69v; Jur. 5; MA 8 || Ri 2r (Soneto 5)
5 Sacrifica MA | 8 Pareceme que me estava LF : Pareceme que assi estava MA : Pareceme qu'estava assi Ri | 10 Q(uer)ja [?] o c. LF : Que ja C : Que era MA : Qu'era Ri | 11 era viver ledo MA, Ri | 13 cega e o caso MA, Ri | 14 Me fizerão de desgostos LF : Me fiserão a desgostos MA : Me fizerão de gostos Ri

1 prizois baxas LF; prisoins MA; attado LF | 2 erros: Ri | 3 Inda agora MA, Ri; agora MA; arroyando LF | 4 Qu'a Ri; ha morte ha meu pezar LF; pezar MA | 5 cuidado, Ri | 6 Qu'Amor Ri; cord$^{ros}$ LF : cordeiros MA, Ri; -s- MA; bezerros: Ri (*a vírgula interna em* Ri) | 7: *as duas vírgulas em* CrB, LF, MA, Ri | 9 conhecendo LF, MA, Ri (*a vírgula em* Ri) | 10 –oso, Ri | 12 –l- LF : strella MA; q(ue) eu ya agora LF : q(ue) eu agora MA : qu'eu j'agora Ri; entendo, Ri | 13 Ha...ho LF; cega MA, Ri; -oso, Ri (*a vírgula interna em* Ri) | 14 fiserão MA; aver LF, MA, Ri

CrB, LF concordam em erro no momento da rima (v.11, onde *contente* será um eco de *Contentei-me* e *contentamento* nos dois versos precedentes), bem como na perda da preposição *a* no v.14 (donde o hipermétrico *de desgostos* LF, reduzido a *de gostos* em Ri). Mesmo errônea, a lição *contente* corresponde exactamente a «não sabe mais que cousa é ser contente», v. 4 do soneto *Quem fosse acompanhando*[19]. E no son. LIV[20], vv. 13-14, Camões acusa o Amor «que o descontentamento *lh*e tirou/o gosto de algũ'hora ser contente». A cláusola presumivelmente correcta *viver ledo*, conservada (o restaurada) por MA e Ri[21], é bem petrarquiana, cf. *Rvf* 332,1 «mia benigna fortuna e 'l viver lieto»[22]. Aliás, MA e Ri concordam na lição 'facilior' *Pareceme* (v.8)[23].

O v. 11, o mesmo que em dois mss. está, como vimos, viciado por um erro de rima, no ms. Juromenha falta; e como nenhum investigador costuma, em princípio, acreditar nas coincidências, o conjunto dos indícios disponíveis (erro de rima em CrB e LF; lacuna em Jur.)

[19] Veja-se em BERARDINELLI, 1980, n° 76.
[20] Em algarismos romanos indicam-se os sonetos considerados autênticos por AZEVEDO FILHO, e por ele criticamente editados (1987-1989).
[21] Qualquer copista da época conhecia de cor o *Canzoniere* petrarquiano, por isso não lhe teria sido difícil restaurar, de cabeça, a rima correcta.
[22] Veja-se ainda *Rvf* 269,6; 321,7; 332,37; 332,52. Cf. AZEVEDO FILHO 1989, son. LVIII,1-2 «Sospiros inflamados, que cantais/a tristeza com que eu vivi tão ledo!».
[23] A hipermetria de LF pode-se explicar por contaminação com o ramo de MA, Ri.

permite formular a hipótese de que CrB e LF por um lado, Jur. por outro lado, remontam a um ascendente comum, isto é, constituem aquilo que, na terminologia lachamaniana, fica designado pelo termo de 'família'.

O ms. Jur. é provável que tenha conservado uma redacção autoral mais antiga, todavia provisória, conforme atestam a lacuna, já mencionada, do v.11 bem como o sintagma *meus erros* repetido no momento da rima (vv. 2 e 6). Além disso, esta versão apresenta um decassílabo de gaita galega (v. 6, com acentos nas sílabas 4ª e 7ª) e outro sáfico (v.12, com hiato *que* | *agora*).

A estrutura desta versão, que podemos considerar como uma espécie de rascunho autoral, está fundada num sistema de repetições, a saber, 2 e 10 *riguroso*; 4, 6 e 9 *morte*; 5 *cuidado* e 6 *cudando*; 9 *Contentei-me* e 10 *contentamento*; 12 e 14 *fortuna*. Destas, na versão definitiva, só restam *morte* e *content-*, ao passo que *riguroso* foi mudado para *vergonhoso*. É evidente que ninguém, senão o próprio autor, poderá ter introduzido este tipo de alterações, claramente relacionadas entre si, de modo a formar uma estrutura complexa.

A mudança mais importante encontra-se, porém, no v.6: *Desejei a morte cudando em meus erros → Que Amor não quer corderos, nem bezerros*. Além de corrigir tanto a escansão como a rima repetida, o novo verso introduz no soneto, como veremos, a imagem mais original. No resto, é bastante provável que o próprio autor tenha "petrarquizado" uma versão mais antiga, mudando-a para outra mais adequada a uma tonalidade petrarquista, o que também parecem atestar as outras alterações lexicais.

O estema não permite tirar conclusões definitivas quanto à autoria do soneto, na medida em que - mesmo tirando o texto do ms. Jur. (aliás anónimo), que representa uma versão diferente - a atribuição a Camões fica limitada à um dos dois ramos. No caso de outras tradições manuscritas, este indício poderia considerar-se suficiente; mas, como de Camões aqui se trata, é preciso ter a maior cautela. Como é sabido, desde a saída da primeira edição das *Rhythmas* (1595) até à edição de Cleonice Berardinelli (1981), o corpus dos sonetos camonianos - isto é, o conjunto de sonetos atribuídos a Camões por um testemunho o mais - chegou a atingir o número espantoso de 400. A única edição crítica existente, a do Azevedo Filho (1985 e 1987), contém apenas 65 sonetos, que o editor considerou autênticos com base no critério do "duplo testemunho quinhentista incontroverso": conforme esse critério, há-de se contar com um mínimo de duas atribuições, uma e outra datadas do séc. XVI; entretanto, a existência de um só testemunho com atribuição diferente, é suficiente a invalidar o juízo de autenticidade.

Elaborado primeiro por Emmanuel Pereira Filho (1972)[24], este critério não é, contudo, inatacável. Por exemplo, em cada um dos casos em apreço seria preciso demonstrar que os dois testemunhos são independentes um do outro, sem apresentarem nem um erro significativo em comum, pois em caso contrário, isto seria prova que ambos provêm de um mesmo ascendente, e portanto pertencem à mesma família (é o caso, no soneto que acabamos de ler, tanto de CrB e LF, como de MA e Ri). O critério não deixa, contudo, de constituir um notável progresso em comparação com a idéia tradicional que um leitor médio costuma se fazer no que respeita à obra lírica de Camões. Em Portugal, essa continua a ser lida na edição

[24] Com base em três testemunhos, logo reduzidos a dois por Azevedo Filho.

de Costa Pimpão[25]: ignorando a tradição manuscrita, este editor funda-se principalmente na segunda edição das *Rimas*, onde já se encontram numerosos poemas cuja autoria não é, com certeza, camoniana.

Se a autenticidade de *Em prisões baixas* não pode, de momento, ser confirmada, isto naturalmente não significa que esse soneto não seja digno de apreciação: muito pelo contrário, estamos perante um texto de grande originalidade, composto por alguém que tinha um excelente domínio da língua poética de cunho petrarquista. Duas são as imagens principais, nas quais o soneto assenta. A imagem dos v. 3-4, já petrarquiana[26] e muito frequente no petrarquismo italiano dos séc. XV e XVI[27], refere-se ao prisioneiro que, enquanto fugitivo, continua a arrastar as cadeias às quais estava atado. Como bem relevado por Faria e Sousa (1972), o arquétipo clássico desta imagem é Pérsio V,159 «cum fugit, a collo trahitur pars longa catenae»; cabe, contudo, precisar que, neste caso, o modelo mais próximo é *Mi corazón fatigado*, um poema composto por Juan Boscán, para o qual Faria e Sousa também aponta: trata-se de *Otras* [*coplas*] *determinando de dexar unos amores*, v. 26-30 «Ya m'aparto de mis penas,/mas no puedo de rondón;/pues salté de la prisión,/arrastrando[28] las cadenas/en mi triste coraçón»[29]. Além disso, Faria e Sousa acrescenta mais dois lugares, um de Sáez Zumeta: «Llevo al cuello colgando la cadena/cuando más libre voy de mi tormento»[30]; e outro de Francisco de la Torre (II,22): «Ya quebradas prisiones, ya cadenas/reforzadas, Amor, arrastro»[31].

A outra imagem predominante no nosso soneto é a citação bíblica do v. 6, que alude a Ps. 49,8-9 «Non in sacrificiis tuis arguam te; holocausta autem tua in conspectu meo sunt semper. Non accipiam de domo tua vitulos, neque de gregibus tuis hircos»; veja-se também Hebr. 9,12 «neque per sanguinem hircorum aut vitulorum, sed per proprium sanguinem introivit semel in sancta, aeterna redemptione inventa»[32]. A citação bíblica justifica a palavra em rima, aliás completamente estrangeira ao léxico petrarquista[33]. Esta passagem, que

[25] «Tem por fulcro a ed. Barcelos, Companhia Editora do Minho, 1944, que foi objecto, ao longo do tempo, de várias reformulações, e matriz da edição anotada, Coimbra, Atlântida, 1961» (MARNOTO, 2012, p. 47).

[26] Cf. *Rvf* 76,9-10 «Et come vero pregioniero afflicto/de le catene mie gran parte porto»; 266,9-11 «Carità di signore, amor di donna/son le catene ove con molti affanni/legato son».

[27] Cf. BOIARDO (2012), *Amorum libri* 130,13-14; FILENIO GALLO (1973), *Rime* 2,162,1-4. O verbo *rompere* ('quebrar') referido a *catena* está, p.ex., em GIAMBULLARI (1955), *Rime* 33,52; 34,72; 43,2; POLIZIANO (1990), *Rime* 42,3; 47,7; TEBALDEO (1992) 96,1; TANSILLO (1893) 98,5.

[28] «Mírese la diferencia desta voz en Castellano, y Portugués: en este vale 'arrastrando con violencia': y en estotro, tirando, despidiendo, o echando con furor» (FARIA E SOUSA, 1972).

[29] BOSCÁN 1999, p. 59.

[30] Verso citado por Fernando de HERRERA (2001, p. 520) à margem de Garcilaso, *Canc*. 4,84-86 «i en medio del trabajo i la fatiga/estoi cantando yo, i está sonando/de mis atados pies el grave hierro». Da obra de Zumeta, quem nasceu em Sevilha entre 1524 e 1530, só se conhecem alguns poemas, com os quais participou em obras de autores contemporâneos. Amigo de Herrera, foi elogiado por Juan DE LA CUEVA no *Viaje de Sannio* (1990, 5,65); CERVANTES (*La Galatea*, VI 391) dedicou-lhe um retrato poético.

[31] DE LA TORRE (1984, p. 170).

[32] Cf. ainda Lev. 16,3; Is. 1,11.

[33] «El P. quiere dezir que contentándose otras Deidades con este modo de sacrificio de animales brutos, la de Cupido no se contenta si no de que se le sacrifiquen humanas vidas»: assim Faria e Sousa, quem em seguida, entre outras citações clássicas, remete para Ov. *Her*. 20,183 «non bove mactato caelestia numina gaudent».

também se encontra em fray Luis de Granada[34], e faz parte do *Breviario* na forma estabelecida pelo Concílio de Trento[35], é empregada no nosso soneto para designar a Amor como um ídolo pagão, conforme um tópico que volta a aparecer numa peça teatral de Diego Calleja, *El fénix de España, San Francisco de Borja*[36], vv. 2561-72:

> Rotas veo las cadenas,
> quebrados siento los grillos
> que de voluntarios yerros
> me hice prisiones yo mismo.
> No imagino ya las cosas
> como de antes; y en mi juicio
> otro nuevo ser parece
> que tiene quanto imagino.
> Miraba yo la hermosura
> como a deidad; ya la miro
> ídolo, que de mi muerte
> compone sus sacrificios»[37].

Como se vê, a reflexão do jesuita espanhol ajuda-nos bastante a compreender a mensagem acarretada pela citação bíblica no v. 22 do nosso soneto.

Em virtude do incipit, que parece inspirado num singular e crudo realismo[38], *Em prisões baixas* é normalmente considerado como um documento autobiográfico relativo a um episódio da vida de Camões: «As suas cartas particulares mostram-no-lo envolvido em brigas nocturnas entre bandos, com outros fidalgos arruaceiros e com mulheres fáceis do Bairro Alto»[39]. Veja-se agora, no *Dicionário de Camões*, o verbete de Maria Vitalina Matos[40]:

> Ora as duas cartas de Lisboa condizem inteiramente com um documento oficial, a Carta de perdão de 7 março de 1553. São documentos que encaixam e se completam. Verificamos que Camões vivia uma boémia despreocupada e desregrada, frequentando taberna e privando com prostitutas, cultivando uma personalidade de valentão, estroina, amigo de rixas, e da estúrdia que raiava a pequena delinquência. Na noite da procissão do Corpo de Deus, segundo a Carta de perdão, envolveu-se numa briga donde saiu ferido Gonçalo Borges (já aludido na 2ª carta de Lisboa), arrieiro do rei, que se queixou de Camões. Este foi preso no tronco da cidade e libertado em março pela mencionada carta régia de perdão. Embarca no dia 24 para a Índia, apesar de perdoado pelo ofendido, na armada de Fernão Álvares Cabral, em 24 de março de 1553.

[34] Fray LUÍS DE GRANADA 1782, p. 492: «el qual lleno de Espíritu Santo, ofreció, no sangre de corderos, ni becerros, sino su misma sangre, en el Altar de la Cruz». *La Introducción del Symbolo de la Fe* saiu «en Barcelona: en la emprenta de Jayme Cendrat, 1597».
[35] *Breviarium Romanum* ex decreto SS. Concilii Tridentini restitutum, III. Pars aestivalis. Feria tertia ad matutinum.
[36] ARELLANO (2012). A obra foi representada no Colégio Imperial para celebrar a canonização do santo, no dia 11 de Agosto de 1671; logo foi editada em Valencia pela Viuda de de José Ortega, em 1762.
[37] Vejam-se também os vv. 117-24 «Mi prima doña Beatriz/(...)/es el respetado templo/de cuyas nobles paredes/los hierros de mi cadena,/bien como milagros, penden».
[38] Cf. MATOS (1981, p. 266 o 325).
[39] SARAIVA; LOPES 1989, p. 325.
[40] SILVA 2011, pp. 84-85.

Entretanto, uma leitura alegórica do soneto parece não só igualmente possível, como também 'difficilior'. Um aceno a este tipo de leitura já se encontra, aliás, no Visconde de Juromenha[41]. Na verdade, o "eu" lírico está a evocar a morte *cega*[42] duma mulher que ele tivera a culpa de ter amado[43]. Sabe-se que, conforme o código de origem petrarquiana de que Camões se serve habitualmente, existem amores louváveis e outros desprezíveis. Aliás, tanto em Camões como na língua dos místicos, "prisão baixa" é metáfora que, platonicamente, designa a alma prisioneira do corpo[44], como em Fray Luis de León, *Oda* VIII (*Noche serena*), vv. 11-15: «Morada de grandeza,/templo de claridad e hermosura,/mi alma que a tu alteza/nació, qué desventura/la tiene en esta cárcel baja oscura?»[45]. Note-se que aqui também, igual que em nosso soneto, a imagem poderia referir-se tanto ao corpo humano, como a um cárcere real[46], e neste caso, a composição do poema colocar-se-ia entre 1572 e 1576.[47]

Com certeza, fray Luis emprega alhures o termo *prisión* em sentido metafórico[48], cf. *Oda* X,1-2 «Cuándo será que pueda/libre desta prisión volar al cielo (...)?»[49]. Já atestado em Prudêncio[50], e definido por Cristoforo Landino nas *Disputationes camaldulenses*[51], o termo aparece amiúde na literatura mística espanhola, p.ex. no soneto *Al cielo* de Francisco de Aldana: «Oh patria amada!, a ti sospira y llora/esta en su cárcel alma peregrina»[52], bem como em Ambrosio de Morales e no *Cancionero espiritual* (Valladolid, 1549): «Oh cuán dichosa es el

[41] «A expressão que usa Camões no primeiro quarteto d'este soneto de *prisões baixas* fez jugar a Faria e Sousa que alludia aqui à morte da escrava, porém eu estou persuadido que se refere à morte da amante, e que estas *prisões baixas* são contrapostas como impedimentos terrestres quo o privavam da bemaventurança celeste» VISCONDE DE JUROMENHA, 1861, p. 365).

[42] O epíteto é tipicamente petrarquiano, cf. p.ex. *Rvf* 223,7 «cieca fortuna», além de SANNAZARO (1961), *Disperse* 25,58-59 «ma la implacabil Morte, e cieca e sorda,/senza rispetto dell'altrui martiri»; BEMBO (2008), *Rime* 162,42 «Ahi cieca, sorda, avara, invida morte».

[43] «La muerte a su pesar rompió estas prisiones, que aun después de rotas él va arrastrando: porque esta Dama su Querida se murió al tiempo que él estava más empeñado en sus amores, que aun después desta muerte no le dexavan» (FARIA e SOUSA, 1972).

[44] «É esse o modo ordinário de Camões se referir à sua morada terrena» (MENDES, 1968, p. 633).

[45] A Ode foi citada por MAYÀNS I SISCAR (1757, p. 343).

[46] «Pudiera considerar, a estilo de Platón, este mundo como una cárcel o destierro del alma, venida del cielo. Pero también puede referirse a la cárcel de la Inquisición» (VEGA, 1955, p. 474). Cf. ALONSO (1962, p. 189): «Quizá su cárcel material, en Valladolid, y la cárcel del cuerpo, y la cárcel del inarmónico mundo»; ID. (1973, p. 394). Concorda con la exegese metafórica MALKIEL (1963, p. 80).

[47] VEGA (1955, p. 474). Cf. LAPESA (1961, p. 183); MACRÍ (1982, pp. 217-18). As outras hipóteses de datação são mencionadas e discutidas por ALARCOS LLORACH (2006, pp. 150-51).

[48] O inteiro campo semântico foi estudado por SENABRE (1978, pp. 60-61): «Por esta vertiente, como puede comprobarse, el término cárcel genera otros conceptos (*cadenas, cerraduras aceradas*)» (ID., p. 62).

[49] «Es el viejo concepto pitagórico y platónico del cuerpo como cárcel del alma que una vez liberada vuelve al cielo de donde procede»: ALCINA (1986, p. 124), quem remete ainda para Oda VIII,64-65; Garcilaso, *Égl*. I,398-99. Veja-se também Petrarca, *Rvf* 349,9-10 «O felice quel dì che, dal terreno/carcere uscendo».

[50] Prud. *Perist*. 13,63-64 «eripe corporeo de carcere (...)/hanc animam». FUX (2003, p. 452) remete para Arnob. *nat*. 2,45 «[animae] carceribus corporum indutae»; Iuvenc. 1,192 «carcer corporis».

[51] Veja-se GARIN 1977, p. 738: «animus noster paulatim ex molestissimo corporis carcere se subtrahens». Cf. ROMACH (1991, p. 71); HUSS (2007, p. 223).

[52] Cf. RAMAJO CAÑO (2012, pp. 53-54 e 703).

alma/que de la cárcel lodosa/despedida (...)»[53]. Bastante frequente nos pregadores, o arquétipo evangélico deste tópico é, sem qualquer dúvida, são Paulo na hora em que esteve preso no cárcere Mamertino.

No léxico petrarquiano ocorrem, cada vez com função rigorosamente metafórica, tanto o subst. m. *pregion* 'prisioneiro de amor'[54] como o subst. f. *pregion(e), pri-* 'prisão de amor'[55]. No corpus camoniano, prisão designa o corpo humano no soneto *Vossos olhos*[56], vv. 5-8 «Meus sentidos vencidos se sometem/assi cegos a tanta divindade,/e da triste prisão, da escuridade,/cheos de medo, por fugir remetem»[57]. Em outro soneto *Presença bela, angélica figura* tanto a figura da própria mulher, como as suas qualidades (*gesto alegre, olhos, brandura, aviso, graça, natural beleza cum desprezo*) «são as prisões de um coração que, preso,/seu mal ao som dos ferros vai cantando»[58]. Esta imagem do prisioneiro que, embora agrilhoado, canta, é também tópica, conforme atesta Garcilaso (*Canc*. 4,84-86): «i en medio del trabajo i la fatiga/estoi cantando yo, i está sonando/de mis atados pies el grave hierro»[59].

Enquanto um amor digno contribui para a perfeição espiritual do amante, um amor indigno destrói, pelo contrário, a vontade e o livre arbítrio, deixa o homem à mercê da sensualidade, e finalmente, encerra-o num cárcere escuro, de forma a reduzi-lo numa condição comparável àquela de um detido amarrado pelo pescoço e pelos pés a um cepo com argola e correntes. E o fascínio desta espécie de amor é tão poderoso que, mesmo depois da morte da pessoa amada, o amador continua a sentir-se prisioneiro deste sentimento culpável.

O autor prossegue na própria confissão ou, melhor dizendo, reflexão sobre a vida passada. Afirma ter sacrificado a vida a um sentimento obsessivo (*cudado*) e, logo, ter desejado a morte sempre que pensasse nos erros cometidos, os mesmos que o tinham levado para uma vida de mágoas, misérias, e até desterros. A culpa de tudo isto era, porém, unicamente a sua? No v. 8 aparece, pela primeira vez, a idéia de um destino adverso. Em paralelo ao próprio sentimento de culpa, o autor começa a desenvolver a noção dum fado que, desde o nascimento, se obstina em persegui-lo. O «problema da determinação astrológica, o destino e o acaso» é um claro indício do augustinianismo camoniano[60].

---

[53] Cf. DARBORD (1965, pp. 297 e 300-01).
[54] *Rvf* 121,7.
[55] *Rvf* 72,20; 76,2; 89,1; 134,5; 296,3.
[56] BELARDINELLI (1980, n° 65). AZEVEDO FILHO (1985c, p. 145) julga-o de «autoria camoniana incontroversa», sem, contudo, editá-lo no 'corpus mínimo'. Está nos mss. LF, Rh, Ri.
[57] Cf. ainda a canção IV,49-50 «a esta alma que em vós mora,/em quanto da prisão se está apartando» (AZEVEDO FILHO, 1995, p. 188); *El*. I,106-08 (ID., 1998, p. 57) «Porque se o duro Fado me desterra/tanto tempo do bem, que o fraco esprito/desampare a prisão onde se encerra»; *As oitavas sobre o desconcerto do mundo* 113-114 (ID., 1995, p. 43) «Pois, depois que do mundo está apartada/a alma desta prisão terrestre, escura».
[58] BELARDINELLI (1980, n° 123). Documentado a partir de Domingos Fernández e «sem qualquer prova de autoria camoniana» (AZEVEDO FILHO, 1985c, p. 233) como, aliás, outro soneto *Eu cantei já, e agora vou chorando* (BELARDINELLI, 1980, n° 107) que apresenta a mesma imagem no v. 11 «Cantava, mas já era ao som dos ferros (: erros)». Cf. também um passo de *Sóbolos rios* (PIMPÃO, 2005, p. 108): «Canta o preso docemente/os duros grilhões tocando».
[59] À margem deste passo, Fernando de HERRERA (2001, p. 520: a indicação já está em Brocense) remete para Tib. 2,6,26 «Spes etiam valida solatur compede vinctum/Crura sonant ferro, sed canit inter opus».
[60] PEREIRA 1984, p. 434.

Contra este inimigo invisível, que fica escondido dentro dele próprio induzindo-o em erro e deixando-o cair em tentação, o autor procura adoptar uma estratégia - digamos - minimalista, contentando-se com pouco[61], por muito bem conhecer a natureza *rigorosa* do contentamento que ele pode atingir. Na verdade este verso, tal como se lê na versão mais antiga do soneto transmitida pelo ms. Jur.[62], aparece um tanto enigmático. No código lírico do nosso autor, *contentamento riguroso* alude provavelmente, mercê uma concentração sintáctica bastante audaz, a uma mulher austera, exigente, inflexível, que seus favores só concede raramente e a conta-gotas[63]. Com efeito, o epíteto é normalmente referido à amada, chamada «cousa bela e rigorosa» no v. 22 da canção 'provenzalesca' *Tão suave*[64]. Se jamais ao poeta ocorreu arrepender-se desta atitude necessariamente renunciadora, agora ele próprio parece louvar-se ou, ao menos, justificar-se: graças à morte e, mais em geral, à imprevisibilidade da sorte, aprendeu finalmente a conhecer o próprio destino e, por conseguinte, a temê-lo.

**Referências**

ALARCOS LLORACH, E. **El fruto cierto: Estudios sobre las odas de fray Luis de León**. Madrid: Cátedra, 2006.
ALCINA, J. F. (Org.). Fray Luis de León, **Poesía**. Madrid: Cátedra, 1986.
ALONSO, D. **Poesía española: Ensayo de métodos y límites estilísticos**. Madrid: Gredos, 1962.
ALONSO, D. **Estudios y ensayos sobre literatura: Desde los orígenes románicos hasta finales del siglo XVI**, vol. I. Madrid: Gredos, 1973.
ARELLANO I. (Org.). Diego Calleja, **El fénix de España, San Francisco de Borja**. Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2012.
ASKINS, A. L.-F. (Org.). **The Cancioneiro de Cristóvão Borges**. Paris, J. Touzot, 1979.
AZEVEDO FILHO, L. Para o estabelecimento do cânone na lírica de Camões. **Revista da Universidade de Coimbra**, v. 31, p. 199-207, 1985a [= ID., O Cânone de Autoria na Lírica de Camões. In: BELCHIOR, M. de L.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, E. (Org.). **Camoniana Californiana**. Santa Barbara: University of California, p. 134-143, 1985b].
_____. **Lírica de Camões**, vol. 1: **História, metodologia, corpus**. Lisboa: IN-CM, 1985c.
_____. **Lírica de Camões**, vol. 2: **Sonetos**, t. I-II. Lisboa: IN-CM, 1987-1989.

[61] Cf. TOCCO (1999, p. 76, nota ao v. 5) «*contentamento*: é, na linguagem *cancioneril*, a aceitação da própria condição, não propriamente comprazimento, que por princípio é negado ao enamorado».
[62] A lição definitiva *vergonhoso* exprime, pelo contrário, um conceito bem petrarquiano, cf. *Rvf* 1,11-12 «di me medesmo meco mi vergogno;/et del mio vaneggiar vergogna è 'l frutto» (segue-se «e 'l pentersi, e 'l conoscer chiaramente»). Quanto a *vergognoso, -a* cf. *Rvf* 47,9; 119,65; 325,41; 360,125.
[63] A alusão permanece na versão final, cf. o soneto *Um mover d'olhos*, v. 5 «um despejo quieto e vergonhoso». Não entendem assim BUESCU; VIANA (1974, p. 116): «Está geralmente incluído no referido ciclo [Dinamene], o soneto *Em prisões baixas fui um tempo atado*, contrita confissão dum amor que, longe da sublimação atingida noutras produções, degenerou num contentamento vergonhoso». Nem COELHO (2006, p. 32): «No soneto, ele confessa que, na vida, buscou sempre o *contentamento* de viver, mas sua "estrela punitiva", a morte e os acaso ensinaram-lhe a ter medo dos *gostos* da vida» (habitualmente, o último verso é lido conforme a lição de Ri: *Me fizerão de gostos haver medo*).
[64] Cf. PERUGI (2000).

_____. **Lírica de Camões**, vol. 3, t. I: **Canções**. Lisboa: IN-CM, 1995a.
_____. **Camões, o desconcerto do mundo e a estética da utopia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995b.
_____. (Org.). **Lírica de Camões**, vol. 4, t. I: **Elegias em Tercetos**. Lisboa: IN-CM, 1998.
BELARDINELLI, C. SERÔA da MOTTA (Org.). **Sonetos de Camões: Corpus dos sonetos camonianos**. Lisbonne-Paris: Centre Culturel Portugais/Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.
BEMBO, P. **Le rime**, Org. A. Donnini. Roma: Salerno, 2008.
BISMUT, R. **La Lyrique de Camões**. Paris: P.U.F., 1970.
BOIARDO, M.M. **Amorum libri tres**, Org. Tiziano Zanato. Novara: Interlinea Edizioni, 2012.
BOSCÁN, J. **Obra completa**, Org. C. Clavería. Madrid: Cátedra, 1999.

BUESCU, M.L. CARVALHÃO; VIANA, H. de LEMOS. **Comentários: guia de análise literária de textos portugueses**. Porto Editora, 1974.

CAMÕES, L. de. **Rhythmas**. Lisboa: Manoel de Lyra, 1595.

_____. **Rimas**. Acrescentadas nesta segunda impressão (...).Reprodução fac-similada da edição de Lisboa: Pedro Crasbeeck, 1598. Estudio introdutório de Vítor Manuel de Aguiar e Silva. Braga: Universidade do Minho, 1980.

CERVANTES, M. de. **La Galatea**, Org. F. Estrada y M.T. López García-Berdoy. Madrid: Cátedra, 2011.

COELHO, N. NOVAES (Org.). Luís Vaz de Camões, **Versos de Amor e Morte**. São Paulo: Peirópolis, 2006.
CORRÊA, LF. **Cancioneiro de Luís Franco Correa 1557-1589**. Lisboa: Comissão executiva do IV centenário da publicação de *Os Lusíadas*, 1972.

DARBORD, M. **La poésie religieuse espagnole des rois catholiques à Philippe II**. Paris: Centre de Recherches de l'Institut d'Études Hispaniques, 1965.
DE LA CUEVA, J. **Viaje de Sannio**, org. J. Cebrián. Madrid: Miraguano, 1990.
DE LA TORRE, F. **Poesía completa**, Org. M.L. Cerrón Puga. Madrid: Cátedra, 1984.
DE LA VEGA, G. **Obra poética y textos en prosa**, Org. B. Morros. Barcelona: Crítica, 1995.
FARIA E SOUSA, M. de (Org.). **Rimas várias** de Luís de Camões (ed. fac-similada). Primeira e Segunda Parte. Lisboa: IN-CM, [1685,] 1972, Primeira parte (t. I-II), p. 15-18.

FUX, P.-Y. (org.). **Les sept Passions de Prudence (Peristephanon 2. 5. 9. 11-14)**. Fribourg (Suisse): Éditions Universitaires, 2003.

GALLO, F. **Rime**, org. M.A. Grignani. Firenze: Olschki, 1973.

GARIN, E. (org.). **Prosatori latini del Quattrocento**, vol. VI. Torino: Einaudi, 1977.

GIAMBULLARI B. **Rime inedite o rare**, org. B. Marchetti. Firenze: Sansoni Antiquariato, 1955.

HERRERA, F. de. **Anotaciones a la poesía de Garcilaso**, org. I. Pepe y J.M. Reyes. Madrid: Cátedra, 2001.

HUSS, B. **Lorenzo de' Medicis Canzoniere und der Ficinianismus**. Tübingen: Narr, 2007.

Fray LUÍS DE GRANADA, **Obras**, t. VI, Parte II que contiene **El sumario de la introducción del Symbolo de la Fe**. Madrid: por Don Antonio de Sancha, 1782.
MACRÍ, O. Fray Luis de León, **Poesías**. Barcelona: Editorial Crítica, 1982.
MALKIEL, M.R.L. de. **Collected Papers,** vol. II**.** Berkeley: University of California, 1963.
MARNOTO, R. (Org.). **Comentário a Camões**, vol. 2: **Sonetos**. Lisboa: Cotovia, 2012.
MATOS, M.V. **O Canto na poesía épica e lírica de Camões. Estudo da isotopia enunciativa**. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
MAYÀNS I SISCAR, G. **Rhetorica**. Valencia: Herederos de Gerónimo Conejos, 1757.
MENDES, J. Camões e o seu mito pessoal. I - O exílio de Babilónia. **Brotéria**, v. 86, p. 621-642, 1968.
PEREIRA, J. C. SEABRA. Para o estudo das incidências augustinianas na lírica de Camões. In: IV Reunião Internacional de Camonistas: Actas. Ponta Delgada, 1984, p. 431-448.
PEREIRA FILHO, E. **Estudos de crítica textual**. Ed. póstuma aos cuidados de L. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Gernasa, 1972.

_____. (Org.). **As rimas de Camões, Cancioneiro ISM e comentários**. Ed. póstuma aos cuidados de E. Cafezeiro e R. Menegaz. Rio de Janeiro: Aguilar-INL, 1974.

PERUGI, M. Luís de Camões, "Tão suave, tão fresca, tão fermosa": Apontamentos sobre uma canção algo 'diferente'. **Vox Romanica**, v. 59, p. 171-193, 2000.
PETRARCA, F. **Canzoniere.** (Org.) G. Contini. Torino: Einaudi, 1964, 1992.

PIMPÃO, A.J. da COSTA (Org.). L.V. de Camões, *Rimas* [1944], Coimbra: Almedina, 2005.
POLIZIANO, A. **Rime**, org. D. Delcorno Branca, Venezia, Marsilio, 1990.

RAMAJO CAÑO, A. (Org.) Fray Luis de León, **Poesía**. Madrid: Real Academia Española, 2012.
ROMACH, U. **Vita activa und vita contemplativa bei Cristoforo Landino**. Leipzig: Teubner, 1991.
SANNAZARO, J. **Opere volgari** (Org.). A. Mauro. Bari: Laterza, 1961.
SARAIVA, A.J.; LOPES, Ó. **História da Literatura Portuguesa**. Porto Editora, 1989.
SENA, J. de. **Os sonetos de Camões e o soneto quinhentista peninsular** [1969]. Lisboa: Edições 70, 1980.
SENABRE, R. **Tres estudios sobre fray Luis de León**. Universidad de Salamanca, 1978.
SILVA, Vítor AGUIAR e. **Camões: Labirintos e Fascínios**. Lisboa: Cotovia, 1994.
_____. (Org.). **Dicionário de Luís de Camões**. Lisboa: Caminho, 2011.
TANSILLO, L. **L'Egloga e i Poemetti**, org. F. Flamini. Napoli: Pierro, 1893.

TEBALDEO [Antonio Tebaldi], A. **Rime della vulgata**, org. T. Basile. Modena: Panini, 1992.
TOCCO, V. (Org.). **Poesias e sentenças de D. Francisco de Portugal 1° Conde de Vimioso**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1999.
VEGA, A.C. (Org.). Fray Luis de León, **Poesías**, Madrid: S.A.E.T.A., 1955.
VISCONDE DE JUROMENHA (Org.). **Obras** de Luiz de Camões, vol. II. Lisboa: Imprensa Nacional, 1861.

# LITERATURA, FRUIÇÃO, HUMANIZAÇÃO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Célia Maria Domingues da Rocha REIS
Universidade Federal de Mato Grosso

**RESUMO:** O objetivo do presente trabalho é o de refletir sobre o ensino da literatura sob a perspectiva de alguns aspectos intrínsecos e extrínsecos a ela – o perfil da área; a historiografia literária, adotada tradicionalmente no ensino; procedimentos metodológicos na indicação e avaliação de leituras. A discussão aponta para a necessidade de revisão desses aspectos para uma revalorização da literatura e êxito do professor leitor na formação de leitores.
PALAVRAS-CHAVE: literatura e ensino; formação de leitores.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to reflect on the teaching of literature from the perspective of some intrinsic and extrinsic aspects - the profile of the area; literary historiography, traditionally adopted in education; methodological procedures in the suggestion and evaluation of readings. The discussion points to the need of reviewing these aspects so as to value literature and the success of teachers who habitually read in the process of readers' education.
KEYWORDS: literature and teaching; readers' education.

## 1 Introdução

Veio em momento bastante pertinente para mim o convite para participar desta mesa com proposta de discussão sobre *Leitura de texto literário e formação de leitor*: trabalho atualmente com Estágio Supervisionado em Literatura; estamos em processo de reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFMT, *campus* de Cuiabá, onde estou lotada; estou preparando um livro sobre um programa de leitura que coordenei há alguns anos no *campus* da UFMT do Médio Araguaia, que trabalhava simultaneamente com vários projetos de leitura (contação de histórias, teatro, declamação de poemas, coral, brinquedoteca, gibiteca etc) – o Programa Biblioteca-Oficina de Literatura.

Apresento aqui, então, questões que permeiam o ensino da literatura, mais propriamente alguns problemas que a área de literatura tem enfrentado no sentido precípuo do seu objetivo de formação de leitores, como resultado parcial de uma pesquisa bibliográfica em andamento. São elas: o perfil da área e do professor de literatura; a tradicional opção pelo ensino de literatura pela perspectiva da historiografia literária; o rápido desprestígio que a literatura está alcançando já há algum tempo. São reflexões apresentadas nas décadas de 80, 90, e desta década e meia do século XXI. Todas elas, embora separadas temporalmente, apresentam uma contemporaneidade nas reflexões, verbalizam alguns aspectos da situação do ensino superior e, na relação de contiguidade, do ensino médio.

## 2 Aspectos do perfil da Área de Literatura

Para refletir sobre este perfil, tomo por base um estudo de Marisa Lajolo (2005), produzido a partir da sua experiência de avaliação de projetos de pesquisa com propostas de ações envolvendo literatura, provenientes de diferentes realidades docentes, institucionais, num período de trabalho junto à FAPESP. De entrada, a docente levanta o problema da nossa área – "Que campo de trabalho nos identifica?". Na ocasião, o CNPq estava propondo uma discussão relativa a subáreas e especialidades do conhecimento, segundo ela, oportuna para refletir sobre o nosso perfil teórico-epistemológico e institucional, perfil que considera em duas dimensões: "interna e privada" e "externa e política" (p. 31). Para ambas aponta uma fragilidade: "não há propriamente um nome que nos defina", não há substantivo que nomeie o professor de literatura, como o professor e pesquisador de economia – um economista; o professor de Linguística, um linguista. Uma "anomia" presente também, lembra a docente, na nossa maior associação nacional – ABRALIC, nomeada a partir de uma das vertentes críticas dos estudos literários – a literatura comparada. Com isso ficam submersas outras vertentes dos estudos literários, ou se tira a especificidade da perspectiva comparatista. Ela sugere ABRALIT (em correspondência à ABRALIN). Naturalmente, podemos pensar que a associação foi criada pelos pesquisadores da vertente crítica, mas, como alcançou grande adesão, talvez seja o momento de repensar seu estatuto, a fim de contemplar legalmente – porque isso já ocorre na prática – a área como um todo. A anomia em si é um problema. O que não é nomeado não pode ser reconhecido, legitimado.

Pedro Casaldáliga (1986, p. 31) lembra isso no poema:

> La rosa es ella.
> Y, sin embargo,
> solamente es la rosa
> si la cantamos.

O bispo-poeta pode ser endossado pelo mexicano Octavio Paz, quando fala no ato de criação poética:

> A experiência se dá ao se nomear aquilo que, até não ser nomeado, carece propriamente de existência." (1982, p. 37)
> [...] Poetizar é primordialmente nomear. [...]. Ao nomear, ao criar com palavras, criamos aquilo que nomeamos e que anteriormente não existIa senão como ameaça, vazio e caos. [...]." (1982, p.203-4)

As palavras criam realidades, dão sentido ao que somos, ao que nos acontece, compõem nossa visão de mundo, o modo como nos vemos no mundo e como o mundo nos vê.

Mas há um outro item que se soma a esta falta de signo nomeante.

Observando a Tabela das Áreas do Conhecimento do CNPq[65], é possível verificar que a Literatura se insere na Área "Linguística, Letras e Artes". Na sequência da tabela há 7 disciplinas no campo da Linguística (sob o cód.8.00.00.00-**2**); 10 disciplinas relacionadas no campo de Letras (sob o código 8.02.00.00-**1** – veja-se que a Linguística *ocupa a primeira posição*, mesmo com sequência numérica posterior à de Letras), das quais 4 disciplinas

[65] Disponível em: http://www.memoria.cnpq.br/areasconhecimento/8.htm

(Língua Portuguesa, línguas estrangeiras clássicas e modernas, indígena), e 6 de literatura (Teoria Literária, Literatura Brasileira, Outras Literaturas Vernáculas, Literaturas Estrangeiras Modernas, Literatura Clássica, Literatura Comparada – esta, então, ganha um campo específico, privilégio instigante, considerando as demais vertentes críticas); e Artes (sob o código 8.03.00.00-6), com disciplinas variadas – Artes Plásticas, Dança, Música etc. A tabela nos mostra escancaradamente que a Linguística ocupa campo próprio e prioritário, a Literatura divide o espaço de "Letras" com Língua Portuguesa e outras línguas, não entrando no conceito de "Artes" como área de conhecimento. O que não se nomeia, não tem lugar definido, fica em qualquer lugar, não tem lugar.

Em relação ao envolvimento com políticas públicas, Lajolo acusa uma falta de articulação entre a "perspectiva do conhecimento gerado" e a "organização institucional do campo" (2005, p. 31), considerando que a produção científica é financiada segundo procedimentos estabelecidos pelo estado, suas agências e suas instituições. Nesse senso, conclui pela nossa ineficiência em aplicarmos em causa própria "o que analisamos em outros discursos e instâncias contemporâneas", ou seja, analisamos bem "o caráter instável das linguagens atuais, sua intersemioticidade e polifonia". "Mas apenas falamos delas, não falamos nelas nem com elas" (p. 33), Como indício desta falta de sintonia, faz referência a projetos desnecessariamente extensos, prolixos, sem objetividade, e também "relatórios, livros extensos, impublicáveis e legíveis no círculo do autor"; às dificuldades e desconfiança da área com outros *média*, com novas tecnologias, dificuldades em atualizar o Lattes, dificuldade em gerenciar orçamentos de pesquisa.

Anos passados, presenciamos na área uma mudança nesse processo, mas lenta e resistente, conforme expôs um dos avaliadores de projetos da Área de Literatura do CNPq, na reunião da ANPOLL, em 2012, quando falou da pouca demanda de projetos e da inconsistência dos que foram enviados, não tendo sido enviado nenhum, por exemplo, envolvendo interdisciplinaridade, tecnologias etc.

## 2 Métodos de ensino de literatura: a historiografia literária

Na face da dimensão interna, no campo do método de trabalho, Lajolo fala da seleção de acervo para o trabalho em sala de aula que os professores fazem, marcados por sutis "processos discriminatórios em nome do bom gosto, [...] de nossos critérios inconsúteis, de nossas análises cifradas." (p. 38).

Penso que tal seleção, podemos usar o termo que a professora evitou, "canônica", encontre determinantes na metodologia secularmente praticada no ensino da literatura: a perspectiva da historiografia literária.

Tenho investigado em que momento, porque caminhos ficou estabelecido que a literatura deveria ser exclusivamente estudada pela perspectiva cronológico-historiográfica no ensino médio e superior.

Luís Costa Lima[66] trata da história da literatura como um espólio problemático em artigo de 2010. Retomando a situação no início do século XIX, fala que

[66] Numa comunicação feita no mesmo evento do qual participou Lajolo, referida acima, em 2005, intitulada "Estabilidade da noção de história da literatura no Brasil". Posteriormente, em 2010, amplia para publicação esse texto, de modo mais incisivo: "Fortuna problemática: a história da literatura no Brasil", na coletânea organizada

> [...] a concepção ampla das belas letras, desenvolvida a partir do Renascimento, que abrangia a poesia, a eloquência, a história, se não a filosofia, não desaparecera, mas progressivamente se percebia que a avaliação retórica, em que ela se fundava, não mais era adequada; o termo "literatura" assumia o sentido de expressão de uma subjetividade individual e a História adquiria uma posição de maior envergadura. (2010, p. 127).

Para compreender o papel da história em relação à literatura, fundamenta-se na formulação do conceito de história ligado à literatura elaborada por Friedrich Schlegel, focalizando-o em três passagens enunciativas, temporalmente próximas (p. 53). A primeira, de 1803, quando Schlegel (III, 10) enuncia – "a literatura é um nome incerto", concepção de natureza moderna de literatura, reiterada do dito de Francis Bacon de 1623 (em *Of the dignity and advancement of learning)* – "a história da literatura é carente", reiteração que "é posta de lado e tida ociosa". Outras, de 1804, quando o filósofo postula a crítica como uma terceira via, fecundada pela história e pela filosofia; e quando, em um curso particular (publicado em 1815) que dava em Paris, confere à história o lugar da crítica, apresentando como provisório o conceito de literatura, que só pode sê-lo "na medida em que o conceito mais pleno é a própria história da literatura" (1804b, XI, 6). Outra, de 1812, momento em que, em uma conferência em Viena ele assume o acervo das "tradições nacionais" como fator preponderante, do ponto de vista "histórico e comparativo", para o desenvolvimento futuro e perfeita existência intelectual de uma nação: "O mais admirável ofício da poesia é conservar e enaltecer essas tradições, sobretudo quando se perdem na distância da origem." (1815, VII, 15).

Costa Lima justifica em termos biográficos a mudança de opinião do filósofo alemão: converte-se ao catolicismo, abandona seus projetos transformadores, casa-se, torna-se funcionário no Parlamento de Frankfurt (1815-18):

> É a este Schlegel a serviço da restauração da Europa, que procurava desfazer-se dos efeitos de 1789 [revolução francesa] e da expansão napoleônica, que corresponde o cultor da história nacional da literatura. Seu curso, publicado em 1815, segue o que já era e se consolidará como padrão das obras sobre literatura. A nação, o Estado-nação, explicava o que seria tomado como obra literária. (2010).

Estes conceitos se disseminam mundo a fora. Na sequência do seu artigo, o autor aborda algumas investidas contra o domínio do estudo diacrônico dos textos literários, influências, escolas, momentos de ruptura, oposição cuja sustentação incide na capacidade do proponente de teorizar sobre a especificidade da linguagem literária, como disseram alguns teóricos do formalismo russo (LIMA, 2010), movimento importante do início do século. A exemplo – Jakobson publica em 1921 "A nova poesia russa", no qual professa: "Se a história da literatura quer-se tornar uma ciência, deve por o artifício (priëm) artístico como seu único objeto de estudo" (*apud* LIMA, 2010, p. 124); o *new criticism* (de 1930, que alcança o seu

por Maria Eunice Moreira, da PUCRS, sob o título *Histórias da literatura: teorias e perspectivas*. Interessante pensarmos em eventos temáticos – lembro que o evento indagava pelo "sentido dos lugares". Daí a pertinência de ele tratar desse "lugar" ocupado pela historiografia literária no ensino.

apogeu nos anos 30 e 50); o estruturalismo, a estética da recepção, com a provocação de Jauss com a *História da literatura como provocação à teoria literária*.

No Brasil, o pesquisador aponta que a função concedida à História da Literatura, desde o início do séc XIX, adotadas no pós-independência, "ao se manter intacta, entre nós, passa a representar um grave obstáculo para a avaliação do objeto "literatura", quando o apoio em que ela se sustentava deixa de ser eficiente" (p. 53). Sua legitimação se dá já em 1836, no "Discurso sobre a história da literatura no Brasil", de Gonçalves de Magalhães, quando fica assegurado o papel do Estado-nação; desenvolve-se com Sílvio Romero (de tendências deterministas); é lapidada e encontra estabilidade com a *Formação da Literatura Brasileira* (1959; edição revista: 1964), de Antônio Candido", ainda hoje considerada uma obra fundamental para a compreensão da literatura: a literatura é entendida considerando as condições sociais nas quais ela se cumpre; a história assume o papel decisivo do que explicaria a literatura, mais precisamente uma certa literatura; a noção de nacionalidade é tomada como decisiva: – a literatura convertia em linguagem os traços da nacionalidade. Ora, reflete Costa Lima, em considerando "a importância sócio-política do Estado-nação', tal concepção da literatura torna-se inoperante no momento em que "o Estado-nação deixa de ser a última instância, a instância da decisão autônoma, e passa a levar em conta os blocos inter-nacionais em que se integra" (p. 56).

Pelo exposto, Costa Lima pergunta se a estabilidade que alcançou a história da literatura deve ser mantida, sob pena do prejuízo do próprio estatuto da literatura. Ele denuncia que a legitimidade e o prestígio que a literatura alcançara ao longo do século XIX foram pagas por sua sociologização, que se cumpria ao mesmo tempo que se relegava a sua indagação para algum filósofo ocioso. A manutenção dessa dívida revela o alheamento, talvez hostilidade à tentativa de compreendê-la. Não se pensa em desprezar a história e a história da literatura, mas de retomar o filão que o próprio Schlegel, seu formulador, ignorou: a crítica como mediação entre a história e a filosofia, consolidando-a em sua especificidade.

Se vimos as objeções da perspectiva de um crítico acerca da historiografia literária, não é menos incisiva as de um poeta vigoroso como o português Ernesto de Melo e Castro. Em *O próprio poético* (1973), ele afirma que se fizesse um esquema linear da história da poesia portuguesa, este pressuporia "tomar os fatos como uma realidade objetiva, verificável através de documentos, procurando os porquês históricos ao longo do eixo do tempo, e através de um complexo de situações reconstituíveis". A necessária objetividade requerida por este método é de difícil alcance, acabando por serem desenvolvidos pré-conceitos doutrinários – os "esquemas de simplificação unilateral e falseadora, pois a interpretação crítica dos documentos, sua seleção e valorização, passam a ser feitas em função da doutrina que pré-informa o historiador" (1973, p.20). É crucial lembrar que "a arte é um fenômeno vivo que renasce constantemente da própria situação humana de existir". O perspectiva diacrônica, mesmo no âmbito da oposição progressão/reação, não é aplicável ao estudo do fenômeno poesia, não mensurável em termos de "evolução" ou "progresso". A ação entre sociedade e indivíduo criador é recíproca. O indivíduo está alocado nas coordenadas do seu tempo, na vivência das situações, na percepção do espaço onde se insere, material que emprega na criação de sua arte. E sua arte terá validade se ele captar o dinamismo peculiar ao seu tempo, e com ele criar os objetos de arte do futuro. "Não já de um futuro linearmente entendido – mas de um futuro que é a própria projeção do Homem no espaço que criadoramente ele define e ocupa." (p. 23).

Na esteira de Costa Lima e Melo e Castro, tributo a história da literatura como uma perspectiva de ensino a ser repensada, transformada ou substituída. Um dos graves problemas do estudo da literatura pela perspectiva historiográfica, no ensino médio e superior, além dos apontados pelos pesquisadores, é do esvaziamento do conteúdo, do desestímulo (e mesmo desnecessidade) da leitura de obras integrais, um falseamento na formação de leitores. É o que será tratado no próximo item.

## 3 Procedimentos de ensino de literatura

Organizar uma produção literária em base cronológica exige uma extensa pesquisa, considerando que cada obra se organiza em função da mudança do pensamento que envolve os vários segmentos de uma época ou de várias épocas. O pesquisador lê e faz a análise e interpretação das obras segundo valores concernentes à sua visão de mundo, articula-os a pensamentos filosóficos, estéticos, históricos etc e produz a sua historiografia. Uma historiografia como a de Alfredo Bosi, *Historia concisa*, é monstruosa no sentido do montante de informações de poetas prosadores, obras, teóricos.

Eu ressaltei o procedimento apriorístico: o pesquisador lê as obras literárias para falar sobre elas, construindo sua teoria. A leitura literária é precedente. Ocorre que, tradicionalmente, ao aluno é solicitado o estudo da teoria das estéticas literárias e, em consequência e por imposição destas, a leitura de uma e outra narrativa, um e outro romance, conto. No restante, lê apenas fragmentos, resumos, análises críticas prontas. Faz um exercício pressupondo as características da estética em estudo, "encaixando-as" na elaboração de sua análise, ou nas respostas aos questionários. E o conteúdo programático segue. Por exemplo, há algumas semanas dois alunos graduandos vieram me perguntar onde ficava o *Carpe diem,* se no barroco ou arcadismo. Tal dúvida indica o estudo do conhecimento pelo conhecimento, sintético, sem nenhuma aplicabilidade a não ser para a realização das provas e repetição desse modelo de ensino quando os graduandos ingressarem no mercado de trabalho. É o que denuncia Melo e Castro sobre a seleção, interpretação crítica ser feita em obediência a uma teoria que "pré-informa", no caso, o analista. É interessante ressaltar que todas os conhecimentos que convergem na elaboração de uma historiografia são dados em síntese, o que possibilita sua articulação. Os alunos têm contato com estas informações reduzidas, com poucas extrapolações bibliográficas. Tudo estudado de maneira rápida, porque o programa precisa ser cumprido. Um conteúdo é pré-requisito para o conhecimento do outro. Os alunos, então, vão tendo "notícias" de uma suposta literatura produzida em determinado século, contexto, geografia, com caracteres pertinentes a este período. Eles estudam tais análises e, no geral, tomam-nas como palavra de uma ordem absoluta, inquestionável. Não posso deixar de dizer aqui de um modo de leitura interpretativa indicada por Lajolo para o romance de Jô Soares, referido anteriormente: "pode ser lido como a vingança [...] dos leitores, por tanto tempo vítimas indefesas de acadêmicos de diferentes estirpes: leitores vítimas de nossas bizarras preferências literárias, de nossos sutilíssimos processos discriminatórios em nome do bom gosto, de nossos critérios inconsúteis, de nossas análises cifradas." (2005, p. 38).

Ressalta-se que isso não tem ocorrido somente com nossa área. Jaime Ginzburg lembra as informações muito pertinentes sobre a técnica do "receituário", exposta por Alfredo Bosi em *Dialética da colonização* (BOSI, 1992, p. 312, *apud* GINZBURG, 2012, p. 215):

> Na década de 70, a evidência da aliança entre técnica neutra e opressão ideológica despertou nos pesquisadores uma profunda desconfiança em relação às receitas positivistas e funcionalistas que vinham sendo aplicadas metodicamente desde a fundação dos cursos de ciências sociais em todo o Brasil, a partir de 30. [...] *O mundo do receituário* é a forma formada da cultura dominante e vigora em todas as carreiras a que a universidade dá acesso. [...] O que se transmite aos alunos do ginásio (e aqui atingimos o cerne da dinâmica educacional), o que se estratifica em termos de instrução fundamental, é, quase sempre, a fórmula final, reduzida, reificada, da antepenúltima tendência da cultura superior.

Enquanto isso, vai havendo uma "rarefação" (termo de Costa Lima) de leitura de textos literários, flagrante no ensino médio e superior.

Desse modo desenvolvidas, para as aulas de literatura são dadas infindáveis listas de autores e obras que deverão ser memorizadas em seu tempo e lugar de aparição, cujo objetivo precípuo é o de conseguir bom desempenho nas provas, no âmbito dos níveis de ensino, dos vestibulares, "mostras de uma imagem de civilização que não constrói nada a não ser sofrimento para si mesma" (GINZBURG, 2012, p. 220).

Assim habituados – acrescente-se aqui a "concorrência" com as ofertas virtuais de leituras rápidas, curtas, que prescindem de raciocínio mais elaborado, e mesmo a prevalência das imagens em detrimento do texto verbal – há uma dificuldade de aceitação quando o docente opta por indicar a leitura de um livro inteiro. Ginzburg fala que este é um exemplo concreto do "mal-estar que atinge o ensino de literatura", parodiando essa situação com um intertexto com Freud e o seu *O mal-estar da civilização* (p. 220).

Ainda há outros agravantes na indicação das leituras.

Em razão do desejo de facilitar a vida do aluno, superar a dificuldade de conseguir o material a ser lido, foram criadas as "pastas de xérox", com apostilas, capítulos de obras, atalhos fáceis que evitam a aquisição de livros, as longas buscas nas estantes das bibliotecas, onde vamos procurando o que nos interessa e constatando a existência de um tanto de outras obras extremamente interessantes (que podem abrir outras demandas de leitura); que desmotivam o contato com obras integrais, descontextualizando temas e questões; que estimulam a ilegalidade, declaradamente exposta, registrada.

Numa segunda instância, para a análise e interpretação das obras, a vida dos estudantes também foi assustadoramente facilitada. Lembra Ginzburg dos *ghost writers,* os que vendem trabalhos prontos para todos os níveis de ensino, "[...] circulação [que] indica uma imagem do trabalho intelectual como mercadoria, reduzido à mais evidente ausência de entusiasmo e iniciativa, não apenas de quem os entrega, mas de todo o meio que sustenta a sua rede complexa de produção e circulação" (p. 215). Há uma fragilidade que se mostra na falta de investimento do sujeito nele mesmo, na sua formação profissional, que vai se fazendo com uma ausência de base; nas relações entre professores e alunos, desacreditados nos papéis que os constituem; na insuficiência dos sistemas acadêmicos, por exemplo, em relação às avaliações da aprendizagem.

Quanto às avaliações, em muitos casos, elas constituem o único momento de produção efetiva do aluno, momento em que ele vai falar de literatura, expor seus conhecimentos,

analisar algum texto individualmente. Mas, no geral, as avaliações só exigem o conhecimento do conteúdo (autores, obras, períodos, gêneros) e modelos de análises predeterminados, não uma interpretação ativa. Os alunos devem, então, apenas domesticar o conteúdo. Eis o grau de "objetividade" das provas de literatura. Ginnzburg (p. 213) diz, com pertinência, que uma vinculação entre a "supressão da polissemia" do signo literário e o estabelecimento de um "critério de verdade" para determinar uma alternativa correta em uma questão de vestibular presume que os críticos anteriores da obra chegaram às soluções de seus problemas de leitura. A literatura dita por Schlegel em 1803, como "um nome incerto", propiciadora de amplas leituras, "permanece" distante.

Os referenciais usados na fundamentação teórica do presente estudo, de autoria de docentes da área de literatura, e nem há necessidade dessa fiança, pois a situação se coloca de maneira clara, revelam que o núcleo do problema é o do valor atribuído à leitura, num sistema edificado com contribuições diversas, dentre elas, de professores, na condução de suas aulas, e de alunos, que conseguem obter a aprovação com um mínimo, ou nada, de leituras (e muitos com isso se jactam), e seguem na competição imposta pelo mercado, com um conteúdo literário reduzido à função instrumental, nadificado, não formativo. O ensino da literatura vive de uma certa ficcionalidade, não a que toma por objeto, mas a que se coloca como impossibilidade: pouca ou nenhuma leitura, obras citadas, comentadas, sem serem conhecidas, interpretações imprecisas, baseadas em expedientes externos aos especificamente literários, alunos neutralizados, professores indiferentes.

## 4 Proposições

E o que se espera de um processo efetivo de "formação de leitores"?

Ainda no conjunto dos referenciais: as aulas de literatura devem se pautar em debates sobre leituras, nas quais professores e alunos vão discutindo e revendo suas posições, seus critérios norteadores e as inquietações que os debates causam; que assim os estudantes desenvolvam um nível crítico reflexivo dos textos que lerem; que tenham acesso a gêneros literários diversos, sobre os quais desenvolvam paráfrase, análise e interpretação da forma na expressão dos conteúdos, análise de contexto e de relações intertextuais; que o ensino de literatura, não obstante as ideias conservadoras, expresse a diversidade, deixe-se tomar pelas contradições, mutações temporais e espaciais.

São conclusões norteadoras. No entanto, não tendo sido explicitamente colocada, há que acrescentar, como fator imprescindível para a formação dos leitores, e que está no movimento anterior e preparatório da percepção das complexas relações que a literatura apresenta, a questão da fruição, o prazer de ler textos criativos, reveladores do humano, textos que apresentam inacreditáveis relações com as palavras, a exemplo dos versos de Marilza Ribeiro (1997, p.28):

> [...]
> nada é mais cruel ou mais erótico do que morder o seio
> da linguagem no corpo do poema.

Nesse parâmetro, há que considerar algo que prima pela obviedade: para formar um leitor, o professor deve se constituir como tal. Disse José Hélder Alves, nordestino nascido entre repentistas:

> O professor [...] precisa perguntar-se: [...]. A poesia irriga um pouco o meu cotidiano? Que versos trago na memória? Ou, mesmo que não tenha memorizado, recordo momentos de leitura de forma significativa? Por exemplo, que versos falam de minha terra, de minha cidade, de lugares que fazem parte de minhas vivências? (2010, p. 136).

Em meio às indagações, Alves toca ainda em atitudes longínquas da sala de aula, como a de o professor, para se preparar para formar leitores, redescobrir "a alegria gratuita da leitura, sem avaliações, sem o desejo de ensinar técnicas" (p. 150). A projeção de nossas atividades – planos de ensino e suas propostas, eventos etc., devem nascer desse cotidiano de leitura humanizada, não automática e determinada, que facilita o convívio à medida que se pauta no prazer e entusiasmo, a partir do qual é possível balizar a indicação bibliográfica e demais procedimentos, considerando com clareza o objetivo de formação de leitores de literatura.

Retomando o quadro apresentado, e à guisa de conclusão, penso que é preciso abrir mão da quantidade excessiva de leituras teóricas, em favor das literárias. Criar momentos de leitura e fruição em sala de aula, em projetos, nas capacitações. Não pensar em desenvolver essas atividades somente pensando em ficar no plano da metalinguagem, do "como ensinar literatura". Na medida do possível, abstrair a teoria *das* obras literárias lidas, seus esquemas narrativos, poéticos, explorar aspectos da linguagem, temas. Deixar que os alunos falem, perceber as nuanças das falas para trazer as teorias, indicadas posteriormente. E pedir sempre que eles escrevam sobre essas experiências de leitura, que devem ser lidas coletivamente, para o crescimento recíproco.

**Referências**

ALVES, José Hélder Pinheiro. (UFCG). Literatura na escola: formando leitores de poesia. In: BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CASALDÁLIGA P. **El tiempo y la espera**. Madrid: Sal e Terrae, 1986.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. In: GOMES, A.L. (Org.) **Revista da Anpoll**. Brasília, DF, ANPOLL, v. 18, n. 33, 2012, p. 209-222.

LAJOLO, Marisa. As Letras entre a ficção e a instituição. In: JOBIM, J.L. *et al*. **Sentido dos lugares**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005. p. 30-41.

LIMA, Luis Costa. Uma fortuna problemática: A história da literatura no Brasil. In: MOREIRA, Maria Eunice (Org.). **Histórias da Literatura: teorias e perspectivas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.123-132.

MELO E CASTRO, Ernesto Manuel de. **O próprio poético**: ensaio de revisão da poesia portuguesa atual. São Paulo, Quíron, 1973.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira.** Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RIBEIRO, Marilza. **Cantos da terra do sol.** Cuiabá: [s.n.], 1997.

# POSSIBILIDADES E DASAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DAS TICs

Juliana Freitag SCHWEIKART
Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso/Letras/Sinop
Doutoranda da Universidade Estadual Júlio de Mesquita/ IBILCE

**RESUMO:** Com o advento das inovações tecnológicas de informação e comunicação, o campo da educação vê-se impelida a adaptar-se a essa nova realidade. Na esfera do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente a língua inglesa, essas inovações podem ser grandes motivadoras para a aprendizagem em sala de aula, uma vez que já fazem parte do cotidiano do aluno fora da escola. Assim, este texto destina-se a compartilhar algumas experiências vivenciadas a partir de estudos e projetos envolvendo o ensino de inglês para crianças por meio do uso de recursos tecnológicos em escolas municipais de Sinop-MT. Os resultados advindos das experiências nos apresentam possibilidades que tem muito a contribuir com o fazer pedagógico em sala de aula, e também desafios provenientes das particularidades do ambiente público de ensino, faixa etária das crianças e aspectos locais. Os estudos e projeto envolveram aporte teórico de Vygotsky (1996), Santos e Benedetti (2009), Mayrink e Albuquerque-Costa (2013) entre outros. Espera-se com este artigo, promover reflexão e motivação para o uso de recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa com intuito de acompanhar as mudanças educacionais e sociais.
PALAVRAS-CHAVE: recursos tecnológicos; inglês para crianças; formação do professor de inglês.

**ABSTRACT:** With the advent of technological innovations of information and communication, the field of education finds itself compelled to adapt to this new reality. In the area of teaching and learning foreign languages, specifically English, these innovations can be great motivators for learning in the classroom, as already part of the student's daily life. Thus, this text is intended to share some life experiences from studies and projects involving the teaching of English to children through the use of technical resources in municipal schools in Sinop-MT. The results from the experiments show possibilities that has much to contribute to the pedagogical actions in the classroom and also challenges arising from the particularities of public school environment, age of children and local aspects. The studies and the project involved theoretical contribution of Vygotsky (1996), Santos e Benedetti (2009), Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), among others. It is hoped that this article promote reflection and motivation for the use of technological resources in the English language classroom with a view to monitor the educational and social change.
KEYWORDS: technological resources; English for children; English teacher education.

## 1 Introdução

Pesquisas recentes têm apresentado preocupações com a formação de professores para o uso de tecnologias na educação (LIMA, 2011; SILVEIRA, 2012; MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2013; para citar alguns.). O advento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) tem sido um desafio para a educação, pois se faz presente no cotidiano do

aluno, bem como em todo lugar, assim a escola se vê impelida a se adaptar a essa nova condição sociocultural. Porém, a evolução das TICs acontece de forma muito mais rápida do que a escola consegue acompanhar, faz-se necessário então mais pesquisas e intervenções que possam contribuir com a adaptação da escola para o uso pedagógico das novas tecnologias de mídia. Com essa preocupação, através de ações de um projeto de pesquisa de uma tese de doutorado envolvendo a formação de professores de língua inglesa por meio das tecnologias, surgiu um curso de extensão envolvendo acadêmicos (denominados aqui como professores em formação) de um curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso.

O curso de extensão teve duração de aproximadamente um ano e envolveu uma etapa de preparação de estudos sobre os recursos tecnológicos de mídia no ensino de língua inglesa (LI) e o ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) e posteriormente uma intervenção no ambiente escolar através da elaboração de planos de ensino para serem ministrados em oficinas à alunos de escolas públicas municipais parceiras do projeto de pesquisa.

O primeiro momento do curso de extensão envolveu estudos teóricos sobre o uso de recursos tecnológicos para o ensino de línguas estrangeiras bem como sua prática pelos professores em formação envolvidos, pois pela vivência e experiência de suas próprias capacidades o acadêmico ao problematizar a prática e por meio de reflexões pode ressignificar seus pensamentos e comportamentos sobre o ensino e aprendizagem da LI (LIMA, 2011). O segundo momento, contemplou a elaboração de um plano de ensino para ser ministrado no formato de oficinas em duas escolas públicas municipais, parceiras do projeto de pesquisa. Nesta etapa o professor em formação novamente vivenciou na prática o uso de seu aprendizado e escolhas do que ele reconhecia ser possível para o ensino de língua inglesa.

Um aspecto importante do curso de extensão é que todo o trabalho foi voltado ao ensino de língua inglesa e tecnologias de mídia para crianças, outro desafio para os professores em formação. A língua estrangeira (LE) para crianças ainda não tem uma normatização que indique sua obrigatoriedade nas escolas, porém está presente no ambiente privado de educação por ser reconhecida como aspecto importante para a formação do mesmo (ROCHA, 2009). Porém através de pesquisas e ações sobre LEC demonstrando sua importância e aspectos pedagógicos para o ensino do mesmo, alguns cursos de formação de professores já tem adotado em seu currículo disciplinas envolvendo o ensino de línguas estrangeiras para crianças, mas ainda é um campo que necessita de mais estudos e comprovações para que o Governo regimente seu ensino (SANTOS, 2009, 2010a).

Dessa forma o que apresento neste artigo são algumas possibilidades e desafios vivenciados pelos professores em formação durante as práticas das oficinas de língua inglesa e tecnologias de mídia com as crianças em escolas públicas e como estes reagiram aos resultados com os quais iam se deparando, bem como breves aspectos das bases teóricas do processo.

## 2 Perspectivas socioculturais na formação de professores

Como a primeira etapa do projeto é voltada a formação de professores de línguas, é importante destacar, que houve um processo de interação e mediação constantes entre professores formadores e professores em formação, bem como, na segunda etapa, professores em formação e alunos e vice-versa entre esses grupos, e para o entendimento desses aspectos fez-se necessário o uso de algumas perspectivas da teoria Sociocultural, que se constitui numa

teoria psicológica do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1996). Não me delongarei em explanações sobre a teoria Sociocultural, uma vez que o objetivo deste artigo é apresentar alguns resultados dos trabalhos dos professores em formação com as crianças, porém é necessário apresentar alguns aspectos teóricos que embasaram esta pesquisa para que os resultados sejam entendidos.

Por meio das mediações e interações o homem também se desenvolve e a mediação pode ocorrer pela linguagem, ou mesmo por instrumentos materiais, como o computador. Nessas situações do agir humano, interagir e mediar, o homem desenvolve, ou dissemina sua história, uma cultura, comportamentos (VYGOTSKY, 1996), e além da família, o trabalho ou escola, são ambientes nos quais convivemos com muitas pessoas e estamos expostos a, assim como expomos, práticas culturais diferenciadas, podendo elas interferir em nossos pensamentos e/ou condutas.

Dessa forma, os aspectos sócio-histórico-culturais estiveram presentes nos estudos que permearam o curso de extensão, bem como as oficinas. O computador foi uma das principais ferramentas de mediação com a tecnologia, para alguns professores em formação um instrumento não muito usual, enquanto para outros, um aspecto do cotidiano, por isso a teoria Sociocultural se faz importante nesta pesquisa, cada um dos participantes, incluindo os alunos, convive com as tecnologias de mídia de forma diferenciada, tendo conhecimentos e comportamentos diferentes.

Para os professores em formação o reconhecimento e consciência dos aspectos sociais e culturais dos alunos, permitem uma maior consciência e escolha de comportamentos durante as interações e mediações em sala de aula, auxiliando-os nas escolhas metodológicas que melhor se adéquam as crianças para que haja aprendizado da LI por meio das tecnologias. Por isso, momentos de reflexão com os professores em formação se faziam necessários.

Também é importante destacar sobre a formação dos professores para o uso das TICs, abordo esse assunto na sequencia, uma vez que para que as oficinas fossem realizadas com as crianças, os professores em formação tiveram que passar por um processo de aprendizagem, interação e mediação com os recursos tecnológicos.

## 3 A formação de professores para o uso das TICs

As tecnologias de mídia estão presentes no dia a dia das pessoas, em maior quantidade para alguns e pouco por outros, para uns é algo complexo, para outros pode ser algo de fácil uso. Mas o que quero ressaltar aqui é que para a maioria das crianças e adolescentes, parece ser algo usual e sem nenhum mistério ao passo que para o profissional professor nem sempre é tão simples ou comum no seu cotidiano. Segundo Prensky (2001) podemos considerar que existem os “nativos digitais”, aqueles que já nascem no mundo digital dominando facilmente as ferramentas, e os “imigrantes digitais”, que nasceram em épocas anteriores, porém que demonstram interesse pelas novas tecnologias, aprendendo-as.

Geralmente acabamos por considerar as crianças como nativos digitais, mas apenas por diferenciação de gerações, uma vez que crianças e adolescentes convivem com os avanços tecnológicos desde seu nascimento, porém ambos, professores e alunos podem ser tanto nativos digitais quanto imigrantes digitais, pois pode haver alunos que não possuem familiaridade e tampouco se interessam por tecnologia enquanto pode existir algum professor totalmente inserido no universo tecnológico.

Em entendimento a esse aspecto da atual conjectura social os governos tem investido na adaptação do ambiente escolar à essa realidade, equipando escolas com laboratórios de informática, computadores, *netbooks* e outros. Mas é necessário salientar que ter acesso a esses recursos não necessariamente significa usá-los eficazmente no ensino ou aprendizagem. As tecnologias se tornam vantajosas no ambiente escolar quando os professores estão preparados para seu uso, porém "geralmente há uma demora considerável entre o investimento em tecnologia por um lado, e o investimento na formação de educadores por outro" (MILL, 2009, p. 44), tornando o uso das TICs na escola ainda um desafio. Mill (2009, p. 46) ainda salienta que há uma nova lógica de ensino e aprendizagem advinda da "era da informação" e que contrasta com a carência de formação de professores que desenvolvam atividades com o apoio das novas tecnologias de mídia.

Muitas pesquisas tem se voltado para o letramento digital do professor em formação inicial e continuada com o objetivo de contribuir para a melhoria do quadro atual que encontramos na educação e os resultados parciais desta pesquisa apresentados aqui corroboram para possíveis ações e discussões no ensino e aprendizagem de LI, especialmente para crianças.

Estudos vêm demonstrando a importância do ensino de uma LE já na primeira infância da criança (SANTOS, 2009, 2010a; SANTOS e BENEDETTI, 2009; ROCHA, 2009; para citar alguns), pois devido a características peculiares do desenvolvimento humano nessa idade, elas teriam mais facilidade na aprendizagem de uma LE. Podemos também observar sua facilidade de aprendizagem através das relações com os recursos tecnológicos a que são expostas, elas não apresentam bloqueios, interagindo com as tecnologias de mídia com naturalidade (BARRA, 2004). Não há duvidas que o universo das tecnologias exerça fascínio nas crianças, bem como em uma parcela dos adultos, as crianças tem prazer na interação com os meios eletrônicos, as imagens, os sons, grafismos e todas as potencialidades hipermídias contribuem para isso, ainda a possibilidade de criar e controlar cativam estes pequenos alunos (BARRA, 2004).

Portanto esta pesquisa também apresenta o envolvimento dos dois temas na educação da criança, a LI e as TICs, destaque neste artigo, bem como a preparação de professores em formação para a atuação em tempos de globalização e de uma educação que ainda não encontrou harmonia nos seus direcionamentos. Assim, na sequencia apresento alguns dos resultados obtidos com as crianças no processo desta pesquisa e os desafios encontrados.

## 4 Possibilidades e desafios no ensino de LI para crianças através das TICs

No percurso do curso de extensão muitas atividades foram vistas e trabalhadas e praticadas, proporcionando reflexões sobre as possibilidades e desafios para o ensino da LI e para o uso das tecnologias de mídia na escola. Além dos professores em formação vivenciarem experiências com recursos tecnológicos para a própria aprendizagem, experienciaram também a escolha desses recursos para o ensino de LI para crianças e analisaram os resultados desse processo em ambiente de escolas públicas municipais. Apesar da enorme quantidade de dados levantados em todo esse período, neste artigo abordo alguns resultados obtidos com as crianças e os percalços vivenciados pelos professores em formação durante as oficinas de LI nas escolas.

Como já mencionado, os professores em formação que participaram das oficinas foram sete, porém nem todos serão trazidos aqui por uma questão de normatização de limites de texto para a revista e quando mencionados serão nomeados ficticiamente durante o texto.

A elaboração e planejamento das aulas para as oficinas aconteceu como segunda etapa do curso de extensão e nos primeiros momentos, como as oficinas não previam nenhum cronograma de conteúdos, apenas o conhecimento prévio dos alunos, os professores em formação, em momentos de reflexão (LIMA, 2011), elaboraram uma aula piloto para uma melhor sondagem do comportamento e capacidade das crianças, bem como as possibilidades de uso dos laboratórios de informática nas escolas. A aula piloto previa o ensino de um pequeno vocabulário relacionado a características físicas, principalmente partes da face, para a elaboração do gênero textual crachá e o uso de um site sobre o assunto para a prática de vocabulário.

A aula piloto foi ministrada em duas turmas mistas de 4º/5º anos, todos os professores em formação do curso de extensão participaram dessas aulas, uma em cada escola e a primeira adversidade por mim identificada, mas inconsciente para os professores em formação, foi o pensamento de dúvida sobre o uso do novo, do computador para o ensino, ou seja, apesar de terem planejado a aula tudo ainda era novidade para esses profissionais em formação, causando certa ansiedade em relação às dificuldades que acreditavam ter. Por isso o desenvolvimento das práticas tem fundamental importância na formação do professor, pois o leva a tomar consciência, pela reflexão, do processo que passa no momento em que aprende a usar e faz uso das tecnologias de mídia em suas aulas (MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2013).

O recurso tecnológico escolhido e utilizado na aula piloto foi o computador e o acesso a internet. Foram usados então os laboratórios de informática das escolas para acessar o site www.voki.com que permite a criação de uma face, um "avatar", a partir de modelos prontos, e posteriormente a inserção de fala aos rostos criados, por meio de digitação ou gravação de áudio.

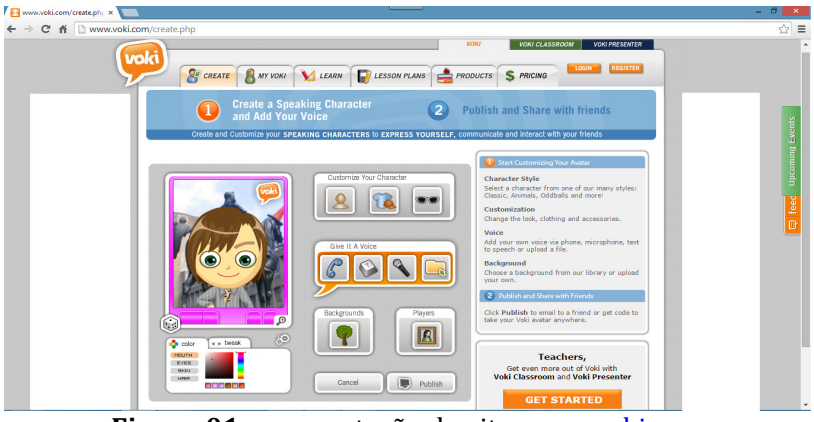
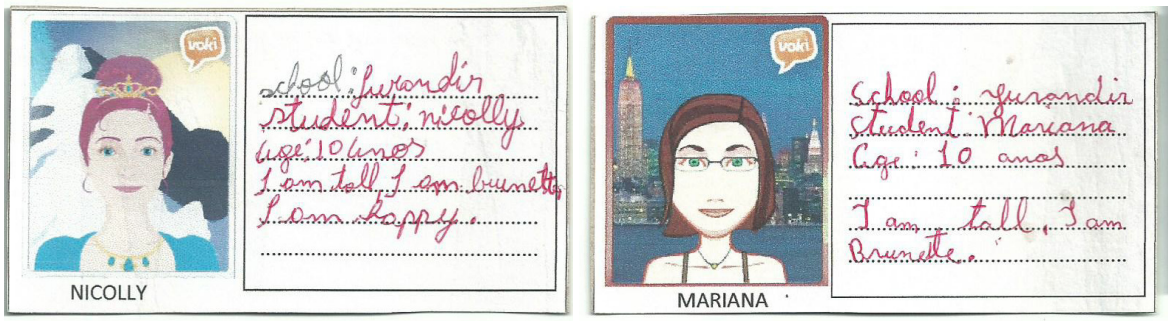



**Figura 01:** apresentação do site www.voki.com

Após a elaboração das faces e falas de apresentação pessoal, essas imagens foram salvas e posteriormente impressas como no exemplo abaixo, figuras 02 e 03, com linhas em branco para o aluno preencher com seus dados e assim ter seu próprio crachá. A partir da experiência vivenciada pela aula piloto, esse plano de aula foi adotado em outras turmas e abaixo estão alguns exemplos dos resultados obtidos com as crianças:




**Figuras 02 e 03:** exemplos de resultados de atividades da aula piloto.

O resultado final dessa atividade, o crachá, impressionou a todos, pois mostrou o entusiasmo dos alunos durante as atividades com o computador e todos os alunos quiseram sempre estar com seus crachás depois de concluídos nas aulas que se seguiram. Pudemos constatar nessas atividades que a criação e o uso da língua de forma significativa é que trouxeram esses resultados. Segundo Silveira (2012, p. 27) "os aprendizes geralmente buscam em outro ambiente aquilo que não conseguem encontrar na sala de aula para suprir as lacunas mais aparentes", assim os aprendizes vão em busca de algo que lhes estimulem a agir, quer seja pela interação com outros falantes, quer seja pela ludicidade ou ainda pela emoção estética (PAIVA, 2009 *apud* SILVEIRA, 2012).

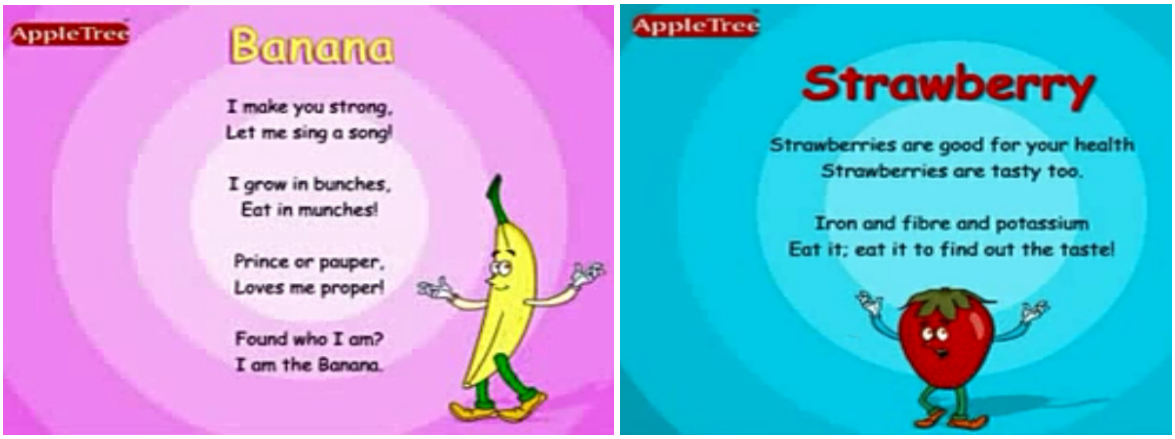
Embora o entusiasmo das crianças também tenha entusiasmado e motivado os professores em formação, os aspectos de estrutura física dos laboratórios de informática das escolas agiam de forma inversa para o entusiasmo destes profissionais, pois, em uma das escolas, os microfones que haviam sido testados anteriormente para a produção oral das crianças durante o exercício *online*, não funcionaram no momento da aula, foram então retirados de todos os computadores, pois, como alguns ainda funcionavam, todos os alunos queriam o microfone causando uma certa desordem na aula, assim houve a opção então de todos terem que digitar seus textos ao invés de falar. Outro fator que contribuiu para um certo desanimo por parte dos professores em formação, foi a baixa velocidade de conexão da internet, as crianças se entediavam com a demora em abrir algumas imagens e ou salvar suas faces, causando desconcentração na atividade e dispersão, consequentemente desgosto nos professores pela impossibilidade de, em alguns momentos, concluírem as atividades. Já na outra escola, havia o problema da lentidão de conexão da internet, mas todos os outros aspectos estavam em ordem, contribuindo para um não desgaste com preocupações com a estrutura física.

No exemplo da atividade acima, os resultados finais com as crianças foram satisfatórios, porém desgastantes aos professores em formação. Esses momentos experienciados pelo professor em sua formação inicial são muito importantes, acompanhados por momentos de reflexão, pois é aí que o profissional começa a criar suas crenças e modificar

outras existentes, bem como também criam ou modificam comportamentos. Segundo Mayrink e Albuquerque-Costa (2013, p. 59) por meio da reflexão crítica o professor em formação pode perceber as especificidades do ambiente digital que "determinam as ações docentes e discentes, bem como os recursos e métodos adequados para o alcance dos objetivos pedagógicos estabelecidos".

Outras escolhas pedagógicas de recursos tecnológicos de mídia elencadas pelos professores em formação são histórias em quadrinhos *online*, criação de vídeos com a técnica *stop motion*, jogos *online*, criação de vídeos com câmeras digitais bem como o uso do programa de editoração de desenho Paint e o editor de textos Word, estes dois últimos foram utilizados por improviso nas aulas devido aos recursos selecionados não funcionarem no momento da realização da aula. O fato dos professores em formação passarem a improvisar atividades devido ao não funcionamento de outras previamente planejadas indica que estes, com o passar das aulas, já estavam se ambientando ao comportamento dos alunos e que as ferramentas computacionais já não causavam mais estranhamentos. No dizer de Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), as práticas e as reflexões críticas sobre as experiências trazem mais consciência às ações dos professores.

Apesar da maioria dos professores em formação terem escolhido os recursos citados acima, dois deles, identificados aqui como Marcia e Marcio, ainda elaboraram aulas com o gênero textual canção para uma turma de 5º ano, prevendo a elaboração de uma estrofe musical por parte dos alunos, e para tanto fizeram uso de retroprojetor de imagem e de caixas de som. As musicas trabalhadas como exemplos foram:




**Figuras 04 e 05:** slides de musicas trabalhados como exemplos do gênero textual canção.

Essas atividades não tiveram o êxito desejado pelos professores em formação, eles previam a elaboração do gênero textual canção, porém ao apresentarem a primeira música já perceberam o estranhamento das crianças com a mesma, embora ao mencionar em momentos anteriores que haveria uma aula para aprenderem a cantar, estes se entusiasmaram esperando pela aula. A impossibilidade de concretizar o planejamento se deu na falta de interação das crianças com a música, elas não conseguiam entender o que era cantado e nem repetir oralmente mesmo quando os professores em formação pronunciavam para eles. Após conversas informais com os alunos durante as atividades, descobriu-se que eles não estavam acostumados com músicas nas aulas de inglês, demonstrando que

provavelmente a habilidade auditiva ainda não havia sido desenvolvida, ocasionando surpresa para os professores em formação que estranharam o fato dos alunos não acompanharem as músicas e por parte dos alunos por não conseguirem acompanhar o que os professores pediam. Após as reações dos alunos os professores em formação fizeram alterações no planejamento para se adequarem a situação, através de atividades baseadas na abordagem instrumental de tradução/interpretação, trabalharam então a habilidade escrita.

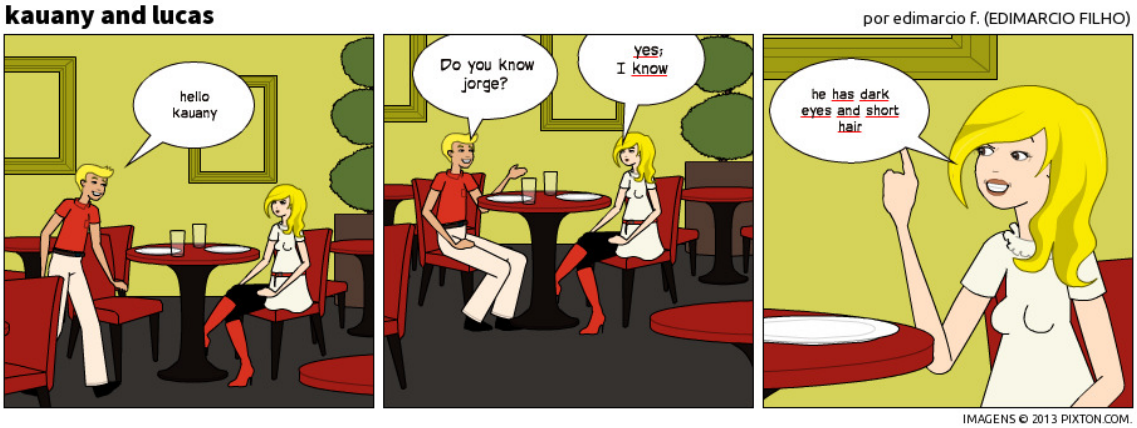
Apesar dos resultados da experiência com a atividade de música não terem a ver com estrutura física ou recursos tecnológicos, essa dupla de professores em formação, a Marcia e o Marcio, tiveram muitos contratempos para o uso do laboratório de informática, que sempre apresentava problemas como falta de conexão com a internet, computadores com configurações ultrapassadas tornando-se lentos para o uso, alagamentos da sala em dias muito chuvosos. Mas quando da impossibilidade do uso do laboratório de informática, a escola dispunha de *netbooks* para uso nas salas de aula, porém estes tinham uma tela muito pequena para algumas funções e faltavam *mouses*, obrigando os alunos a usarem o *touchpad*[67], também de difícil uso pelas crianças para algumas funções. As adversidades vivenciadas pela Marcia e o Marcio fizeram com que eles começassem a fazer opções por atividades que não envolvessem os computadores, mesmo com os pedidos constantes dos alunos para irem ao laboratório, pois estes apresentavam gostar mais de aulas no laboratório do que em sala, porém não desistiram dos computadores, passaram a elaborar dois planos de aula, um com os recursos e outro sem e no momento da aula verificavam as condições.

Outros professorem em formação do mesmo curso de extensão tiveram outras experiências que culminaram em outros resultados. Como as ações do Roger, que ministrou oficina em uma escola com uma estrutura física diferenciada para o laboratório de informática, mostrando a importância de um profissional responsável por ele e com capacitação para tal, ou por formação profissional ou por capacitações pelo governo. É necessário também investimentos do governo para a atualização e manutenção dos equipamentos.

Assim como a dupla anterior, o professor em formação Roger optou pelo uso de computador em várias de suas aulas, com o diferencial que o laboratório estava quase sempre a disposição e a internet sempre em funcionamento. O desafio para Roger não era o uso de recursos tecnológicos, que já possuía certo conhecimento antes de entrar no curso de extensão, mas sim o comportamento das crianças, que segundo Rocha (2009) não possuem uma maneira uniforme de aprender, que era algo novo para ele. Mas com o passar das aulas foi reconhecendo as características comportamentais dos alunos e verificando quais as atividades que mais tinham eficácia entre eles e, como já mencionado anteriormente, o uso do computador sempre motivava as crianças à realização das atividades.

Uma das atividades trabalhadas por Roger em uma turma de 5º ano envolveu o gênero textual histórias em quadrinhos, apresentadas primeiramente através de slides em projetor de imagem, posteriormente elaboração de frases em editor de texto Word, uso direcionado de tradutores *online*, e posteriormente a criação de histórias em quadrinhos em site próprio para essa atividade. Observe abaixo dois exemplos do resultado final dessas aulas:

[67] Periférico sensível ao toque, utilizado em computadores portáteis para substituir o mouse.







**Figuras 08 e 09:** resultado de atividades online para criação de histórias em quadrinhos.

São trazidos aqui dois excertos de histórias em quadrinhos no qual a figura 08 representa o resultado final dos trabalhos da maioria dos alunos da turma e a figura 09 apresenta o resultado do trabalho de um aluno que participava pouco das aulas, independente das atividades, e interagia pouco com os colegas e com os professores, não se entusiasmando com nenhuma atividade. Mesmo que o insumo linguístico tenha sido pequeno comparado aos demais alunos, para este menino o resultado é grande, pois ele participou da aula/atividade sem a intervenção de um professor, conseguindo se expressar, demonstrando que não gosta de chuva, informação investigada posteriormente por meio de conversas informais. Foi possível perceber aqui que as TICs não só podem auxiliar para a aprendizagem de uma língua, mas podem motivar alunos a aumentar sua participação nas aulas.

Ainda em relação a figura 08, é possível perceber que faltam algumas convenções de uso da língua como, letra maiúscula em início de frase e nome próprio e falta de pontuação em final de frase, mas houve comunicação, houve diálogo entre os dois personagens da história e houve uso do conteúdo apresentado por Roger que era a descrição de aspectos físicos. Quando as crianças terminavam uma história, várias já pediam para iniciar outra, e faziam em inglês mesmo, entusiasmadas com a capacidade de escreverem nessa língua. O aspecto visual do site e a facilidade de uso motivaram a execução da atividade, aspectos pedagógicos

positivos do ambiente *online*, além de uma variedade enorme de opções que podem ser exploradas.

As opções de uso pedagógico da internet e outros recursos tecnológicos são inúmeras e professores em serviço e em formação precisam ser incentivados a explorarem suas possibilidades, porém sem equipamentos que permitam um acesso de qualidade e um profissional que cuide do funcionamento adequado dos laboratórios de informática, o uso dessa ferramenta pedagógica nas escolas fica comprometido, pois nem todos os profissionais da educação, independente da área, se preparam para o advento das TICs na sociedade e no ambiente escolar.

## 5 Considerações finais

Os resultados apresentados aqui são poucos, porém procurei demonstrar aquilo que foi mais marcante em todo o processo e que possibilitou resultados positivos bem como os desafios do percurso. Pudemos constatar que a importância de uma boa estrutura física das escolas, especialmente a dos laboratórios de informática, que se bem cuidados e com equipamentos mais modernos e pedagogicamente adequados aos alunos, podem proporcionar ser uma ferramenta de apoio pedagógico muito rico ao professor, porém se o mesmo estiver em péssimas condições de funcionamento o docente provavelmente ignorará essa possibilidade de atividade, pois o desgaste psicológico e de energia para organizar e direcionar os aproximadamente 30, ou mais, alunos é grande, desmotivando esse profissional.

As crianças se mostravam eufóricas mediante a possibilidade de usar os computadores durante as aulas bem como o uso de máquinas fotográficas e outros recursos. Chegavam aos laboratórios com altas expectativas sobre as atividades e as produções, e se os equipamentos não estivessem aptos a atividade, desconfigurados ou lentos, a criança se dispersava para conversas com os colegas e/ou outras coisas, desconcentrando-se da aula. Novamente demonstrando a importância de uma boa estrutura física, de equipamentos adequados pedagogicamente e de boa internet.

Obviamente não é apenas a estrutura física que pode promover sucesso ou não nas atividades de LI com recursos tecnológicos, o professor deve estar preparado para as escolhas adequadas a cada momento, incluindo as situações em que a tecnologia falha, bem como perceber o comportamento dos alunos e/ou antever possíveis situações que possam causar tumulto ou dispersão dos mesmos durante a aula, diminuindo o estresse de ficar "remediando" as atividades até que a aula termine. Para isso faz-se necessário envolver o uso de recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica de apoio na formação do professor de línguas, para que este tenha consciência e capacidade de reflexão sobre as possibilidades e desafios do seu uso em ambiente, principalmente público, de educação.

Em relação à aprendizagem da LI pelas crianças, é possível afirmar que houve sucesso principalmente pela motivação em usar os computadores, em criar e recriar virtualmente os textos, as imagens eram chamativas às crianças e a capacidade da possível autonomia na própria aprendizagem cativou os alunos. Mesmo os discentes que apresentavam não ter intimidade com um computador ou outra tecnologia de mídia tinham aprendizado da língua alvo. Considero aqui como sucesso no aprendizado o uso da língua inglesa para a comunicação, mesmo que as produções contenham erros de normatização da língua como pontuação ou letras minúsculas em nomes próprios ou inicio de frase, ou ainda trocando

plural pelo singular, como *is* e *are*, as crianças transmitiram a informação desejada. Alunos com pouca interação com os colegas e/ou professores e que tinham histórico de pouca produção nas aulas, passaram a participar mais das atividades, produzindo as vezes menos que os demais, porém demonstrando-nos que houve aprendizado e uso dos conteúdos abordados.

Concluo o texto indicando que as TICs como ferramentas pedagógicas de apoio são um grande auxilio no ensino e aprendizagem de LEC, porém há a necessidade que os profissionais estejam preparados para atuarem com crianças, bem como com os recursos tecnológicos de mídia, e que os cursos de formação de professores de línguas se adequem para isso. Mesmo que as inovações tecnológicas sejam rápidas e a formação de um professor lenta, isso não justifica a lentidão em inserir na sua formação conceitos e reflexões sobre o uso das TICs na educação, bem como sua prática, além de ainda insistir com o governo a necessidade de estruturas físicas adequadas para os laboratórios de informática.

**Referências**

BARRA, S. M. M. "Infância e Internet- Interacções na Rede", Trabalho apresentado em V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, In Actas do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, Braga. 2004. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628eddb83d72_1.pdf. Acessado em julho de 2014.

LIMA, N. S. S. Traços críticos na reflexão de professores de inglês em formação universitária. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiania: Editora UFG, 2011, p. 95-109.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.) **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 39-63.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, Educação e Virtualidade.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 29-51.

SILVEIRA, L. S. Ensino e aprendizagem de língua inglesa e recursos tecnológicos: a study about the process of feedback and irreversibility. **Domínios de Linguagem**: Revista Eletrônica de Linguística. v. 6, n. 2 – 2º semestre 2012 – ISSN 1980-5799. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem. Acessado em 21 de março de 2014.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 48, v. 2, p. 247-274, Jul./Dez. 2009.

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** Tese de Doutorado. São José do Rio Preto, SP, 2009.

_____. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010.

_____.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 48, v. 2, p. 333-351, Jul./Dez. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

# SEÇÃO II

# TEXTOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS E PÔSTERES

# A FÁBULA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO SOCIAL

Elisangela Dias SABOIA
Nilze Maria MALAGUTI
Polyana Scrimim da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso/Programa de Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO:** Este trabalho é resultante de uma prática de leitura e produção textual do gênero fábula em uma turma de 6º ano do ensino fundamental desenvolvido a partir da disciplina de Gramática, Variação e Ensino do curso de Mestrado Profissional em Letras. Os módulos de leitura e produção do gênero foram organizados por meio de uma sequência didática pautada em Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Além das atividades de compreensão, foram ressaltados aspectos linguísticos e discursivos dos textos selecionados. A leitura das fábulas escritas envolveu ainda textos não verbais como imagens, vídeos, acesso a sites da internet, dentre outros elementos que auxiliaram no desenvolvimento das atividades. As produções foram feitas a partir da ampliação de um resumo do texto "A raposa e a cegonha" e escritas de fábulas pelos alunos. Ao final da sequência os estudantes tiveram a oportunidade de reescreverem seus textos com a mediação docente, observando os apontamentos e sugestões de reelaboração das fábulas. Feitas as reescritas, os alunos foram convidados a ministrar uma roda de leitura de suas fábulas, assim como outras abordadas durante os módulos, em anos iniciais para divulgação do trabalho realizado.
PALAVRAS-CHAVE: gênero textual, sequência didática, fábula.

**ABSTRACT:** This work is the result of a practice of reading and textual production of the fable genre in a class of 6th grade of elementary school developed from the discipline of Grammar, Variation and Education Course Mestrado Profissional em Letras. Modules for reading and producing the genre were organized through a didactic sequence guided by Joaquim Dolz, Michèle Noverraz and Bernard Schneuwly (2004). Beyond comprehension activities, linguistic and discursive aspects of selected texts were highlighted. Reading the written fables also involved non-verbal texts as images, videos, access to internet sites, among other elements that helped in the development of activities. The productions were made from the expansion of a summary of the text "The fox and the stork" and fables written by students. Following the end of the students had the opportunity to rewrite their texts with the teacher's mediation, noting the notes and suggestions for redesigning the fables. Made the rewrites, students were invited to teach a wheel reading his fables, as discussed in other modules in the initial disclosure to the work year.
KEYWORDS: textual genre; didactic sequence; fable.

## 1 Introdução

Partindo do princípio de que o trabalho com os gêneros textuais auxilia o professor na organização de uma prática para o ensino com o texto, elaboramos este trabalho tomando como referência o esquema de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O objetivo consiste em desenvolver competências de uso da língua por

meio do gênero fábula como forma de auxiliar no desenvolvimento da expressão escrita da língua.

Para os autores, a sequência didática caracteriza-se com "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em tomo de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz, *et.al.*, 2004, p. 82) com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Acreditamos que a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada, assim como também defende Passarelli (2012). A sequência didática é uma estratégia pedagógica possível para articular esse trabalho.

No entanto, a organização da sequência não se pautou unicamente em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram consultados ainda alguns autores que abordam a leitura, a escrita ou a produção de textos, a análise linguística, bem como aspectos gramaticais envolvidos no ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, este trabalho contou com um aporte teórico significante quanto à abordagem do ensino da língua, ficando dividido da seguinte forma: o segundo capítulo apresenta discussões pertinentes sobre a leitura e a produção de textos na escola. O terceiro capítulo descreve a organização e desenvolvimento das atividades de leitura e produção, não sendo possível, porém, apresentar as análises e discussões dos resultados por estarem em fase de construção.

## 2 Leitura e produção de textos: uma realidade possível para o ensino de língua portuguesa

Lílian Maria Ghiuro Passareli, professora e pesquisadora da área da Linguagem, apresenta em seu livro "Ensino e correção na produção de textos escolares" de 2012 a seguinte reflexão: "Ainda que se escreva tanto, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico [....]". E sobre a produção de textos escolares a autora explica:

> A produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos. (PASSARELLI, 2012, p. 46)

Antes de ser uma atividade escolar, a escrita, conforme Passarelli (2012), é caracterizada como um objeto social e a função da escola corresponde em levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, a fim de proporcionar o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Por isso a importância de se relacionar os usos escolares da língua com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar (PASSARELLI, 2012).

Porém, a escrita não é a única habilidade apresentada pela autora, ela ressalta a importância da leitura para desenvolver a produção e expõe que

> Há um consenso de que a leitura auxilia a escrita. A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter *sobre* o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter *como* escrever. (PASSARELLI, 2012, p. 54 e 55).

Sírio Possenti (2002) já há algum tempo estuda as relações entre escrita, leitura e gramática e se manifesta acerca do assunto com a seguinte assertiva:

> É importante [...] que a atividade de escrita seja constante na escola. E que tal atividade não dependa da 'inspiração' dos alunos, mas se faça a partir de leituras e debates, ou seja, que os alunos não sejam solicitados a inventar temas e visões sobre eles (POSSENTI, 2002, p. 330-331)

Passareli e Possenti não são os únicos a se preocuparem em estudar a relação de tais habilidades. Leonor Werneck Santos em parceria com as autoras Rosa Cuba Riche e Claudia Souza Teixeira, ambas doutoras pela UFRJ e atuantes na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira publicaram recentemente o livro "Análise e produção de textos" (2013), o qual trata da leitura, produção textual e análise linguística, competências a serem desenvolvidas pela escola nas aulas de língua portuguesa e já defendidas pelos PCNs desde 1998.

As autoras expõem que os PCNs (1998b) defendem a ideia do ensino de português nos níveis fundamental e médio com base em textos orais e escritos, bem como de uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística, porém às vezes o trabalho em sala não está relacionado a esse conceito.

Tal fato pode ser constatado quando nos deparamos ainda hoje com docentes da área de linguagem que além de trabalhar a nomenclatura gramatical isolada, nem ao menos discute e debate um texto lido com os educandos, o texto serve, pura e simplesmente, como um pretexto para responder questões do livro didático, respostas estas que devem estar tais quais às do material pedagógico.

Santos *et al* explicam ainda que a leitura de textos orais e escritos e a análise linguística possibilitam o uso-reflexão-uso da língua portuguesa de forma produtiva para que o estudante possa construir o próprio conhecimento, auxiliado pelo professor é claro.

As autoras fazem, assim, uma reflexão acerca de como o docente pode trabalhar as três práticas da linguagem apresentadas nos PCNs de forma integrada. Tal reflexão já deve ter sido feita por quase todo professor de língua portuguesa e uma das sugestões é de que o docente possa além de refletir sobre o conceito de texto, ainda reconheça a coerência e coesão textuais, as quais são definidas e tidas como de suma importância para conferir textualidade aos textos.

Sobre a prática de leitura de textos orais e escritos em sala de aula, as professoras argumentam que a leitura de textos variados, o que inclui os orais, dá acesso a informações e forma o cidadão crítico, além de formar um sujeito leitor ao invés de ledor. Conceitos distintos

e abordados por Santos *et al*, as quais explicam que o ledor apenas reproduz o que lê, diferente do leitor que constrói sentidos a partir de sua leitura. No entanto, como sabemos, fazer o educando passar de ledor para leitor não é tarefa fácil, e neste processo de leitura estão envolvidos, de acordo com as autoras, vários conhecimentos como os linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais.

Ainda relacionado ao processo de leitura, Silva (1992) *apud* Santos *et al* (2013) propõe atividades caracterizadas como pré-textuais, textuais e pós-textuais. Além destas atividades, as professoras explanam que os diferentes estágios de leitura: a descrição; análise; interpretação e julgamento, auxiliam os alunos na análise de textos.

Um fator contribuinte para esse novo cenário, ou a nova abordagem dada ao ensino da linguagem para o desenvolvimento cognitivo da criança e as interações no processo ensino-aprendizagem que ocasionaram uma valorização do processo da escrita e uma mudança na metodologia e prática pedagógica neste período data de meados do século XX, período em que passou-se a valorizar a interação entre os alunos e o professor, tendo como foco da aprendizagem o aluno, segundo as autoras. As professoras sugerem ainda o trabalho com os gêneros textuais, sugerem atividades com textos orais e escritos que podem ser desenvolvidas em sala de aula pelos professores.

## 3 Organização e desenvolvimento das atividades da sequência didática

A organização das atividades da sequência didática pretendeu enfocar uma perspectiva textual, com ênfase nos gêneros textuais. O objetivo do uso da sequência proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) neste trabalho foi ajudar o aluno a dominar melhor o gênero fábula, com o intuito de ajudá-lo a ler e escrever de forma adequada de acordo com a situação de comunicação apresentada a estes estudantes.

Os módulos foram organizados em atividades que contribuíram para o domínio e conhecimento de gêneros textuais, abordando um ensino da língua com os gêneros ao invés de um ensino sobre os gêneros, como defendem vários estudiosos da área de Linguagem. Dessa forma, as atividades seguiram a seguinte sequência:

- Apresentação da situação: Despertando a memória;
- Módulo 1: Reconhecendo o gênero fábula;
- Módulo 2: Um pouco de pesquisa e fantasia;
- Módulo 3: Aspectos gramaticais e seus efeitos de sentido;
- Módulo 4: A função social do gênero fábula;
- Módulo final: Produção e socialização.

### Apresentação da situação

A professora apresentará o projeto de leitura e produção de textos a ser desenvolvido a partir do gênero fábula. E para iniciar a discussão sobre o gênero será mostrado aos alunos uma imagem de uma propaganda que relembra a fábula "A Cigarra e a Formiga". Por meio da imagem serão feitos alguns questionamentos aos estudantes para levantar os conhecimentos prévios deles sobre o gênero. Após a discussão os estudantes assistirão ao vídeo da fábula "A cigarra e a formiga" disponível no endereço eletrônico

http://www.youtube.com/watch?v=IezC65lMZKY e serão expostas ou formuladas juntamente com os estudantes as características do gênero. Em seguida, será proposta aos alunos a ampliação da escrita da fábula "A cegonha e a raposa" de Esopo. A professora explicará aos estudantes que esta atividade de produção da fábula fará parte de uma proposta para desenvolver a leitura e a produção, bem como divulgar e socializar a escrita deles em outras séries da instituição.

## Atividade 1

## Despertando a memória

### Leitura e compreensão da imagem




**Figura 01:** Fragmento de anúncio do Banco Bilbao Vizcaya, publicado na revista Veja, 5 de maio de 1999 apresentado no livro Português: Ideias e Linguagens – 5ª série, 2005, p. 88)

1) O anúncio apresentado lembra uma fábula muito conhecida. Você sabe qual é esta fábula?
2) Explique o seguinte trecho: "Quando o inverno chegar, o que você quer ser: cigarra ou formiga"?
3) Você sabe qual é o significado das palavras *previdente* e *deduz*? Caso não saiba, consulte um dicionário. No anúncio, que sentidos elas apresentam?
4) Conte aos colegas outras fábulas que você tenha conhecimento.

(Algumas destas questões foram modificadas das que se encontravam no livro *Português: Idéias e Linguagens* e outras foram elaboradas)

## Atividade 2

**Leitura e compreensão do vídeo: "A cigarra e a formiga"**

Exemplos de questões para serem feitas oralmente

1) Como é apresentada a história?
2) Descreva as ações das personagens.
3) Você concorda com a seguinte fala da cigarra à formiga: "Escute, na Bíblia diz que o nosso Senhor a tudo proverá, de nada ele esqueceu, portanto ninguém precisa trabalhar [...]". Justifique a sua opinião.
4) Qual a atitude da rainha formiga diante da cantoria da cigarra?
5) O que aconteceu com a cigarra e as formigas na chegada do inverno?
6) Que reações as formigas tiveram ao se depararem com a cigarra?
7) Na história, foi possível a convivência entre a cigarra e as formigas?
8) Se você tivesse que atribuir algumas qualidades para as personagens, quais seriam?
9) Você concordou com a atitude da formiga rainha em relação à cigarra?
10) Se você fosse recontar o final da história em que tempo verbal você utilizaria os verbos?
11) Vamos escrever na lousa os elementos que compõem o gênero fábula?

(Todas estas questões foram elaboradas por nós)

## Proposta de produção

Leia a fábula contada de modo bem resumido.

**A cegonha e a raposa**

A raposa convidou a cegonha para jantar. Serviu para a amiga uma comida mole, sobre uma pedra lisa. A cegonha apenas conseguia bicar a comida. E foi para casa com fome. Então a cegonha convidou a raposa para jantar. Colocou a comida em vasos compridos. Mas o focinho da raposa não alcançava. Foi a vez de a raposa voltar para casa, faminta.

**(Fábulas de Esopo. Ruth Rocha. São Paulo: FTD, 1992, apresentada no material do Gestar II Língua Portuguesa AAA 2, 2008, p. 50 – proposta alterada por nós)**

Reconte a fábula, ampliando os períodos a serem criados por você. Acrescente elementos ou adjetivos que você ache interessante para o seu texto.

## Módulo 1:

## Reconhecendo o gênero fábula

**Objetivos específicos:**

- Levar para a sala de aula diferentes fábulas para leitura e socialização dos valores expressos por cada uma;
- Ler e compreender as fábulas abordadas em sala;
- Discutir sobre personagens, virtudes e a moral transmitidas pelas fábulas;

- Identificar as características do gênero fábula;
- Perceber o uso do tempo passado na construção dos textos;
- Observar o tipo de discurso utilizado nas fábulas;
- Apresentar os recursos de pontuação como: dois pontos e travessão.

**Desenvolvimento**

A professora levará para a sala de aula algumas das fábulas mencionadas pelos estudantes na aula anterior, bem como as fábulas "O pastor e os lobos"; "A mulher e sua galinha", "A assembleia dos ratos"; "O lobo e o cão"; "O gato e a barata" (fábulas abordadas pelos livros utilizados neste trabalho) dentre outras. Estes textos serão lidos, discutidos e compreendidos a fim de perceberem as características presentes no gênero fábula. Serão destacadas as virtudes e defeitos ressaltados em cada personagem e como esses contribuem para a construção de rótulos. Serão destacados ainda elementos utilizados no discurso direto, como a pontuação, pessoa do discurso e tempo verbal.

**Módulo 2:**

**Um pouco de pesquisa e fantasia**

**Objetivos específicos:**

- Encaminhar os estudantes ao laboratório de informática para conhecerem sites sobre fábulas;
- Visitar os sites http://www.contandohistoria.com/esopo.htm e http://nonio.eses.pt/fabulas/.;
- Interagir com as atividades propostas pelos sites.
- Possibilitar o contato com o gênero fábula de modo agradável e dinâmico;
- Ampliar o repertório de leitura de fábulas dos estudantes;
- Utilizar o ambiente virtual para despertar o gosto pela leitura das fábulas;
- Socializar a leitura das fábulas em sala de aula com os demais estudantes;
- Tecer comentários sobre as fábulas lidas no ambiente *web*.

**Desenvolvimento**

Nesta atividade os alunos serão encaminhados ao laboratório de informática para navegarem nos sites http://www.contandohistoria.com/esopo.htm e http://nonio.eses.pt/fabulas/ e terem contato com as atividades propostas. Os alunos poderão ler e interagir com as fábulas e *links* dos sites, bem como adquirir conhecimentos sobre os autores e a história das fábulas. As linguagens visuais, verbais e os ícones utilizados nos ambientes virtuais tornam a leitura dos textos dinâmica, interativa e desperta a curiosidade dos estudantes acerca dos assuntos dos sites instigando a leitura participativa. Após a interação com os ambientes virtuais os estudantes voltarão para a sala de aula e será proposta uma exposição sobre as fábulas lidas pelos estudantes. A professora promoverá uma

discussão sobre os sites e pedirá que os estudantes expressem suas opiniões sobre a experiência da leitura dos textos em um ambiente virtual. Serão instigados ainda sobre as sensações que eles tiveram ao visualizar os sítios eletrônicos.

## Módulo 3:

## Aspectos gramaticais e seus efeitos de sentido

### Objetivos específicos

- Reconhecer a função dos tempos verbais para a criação de efeitos desejados no texto;
- Perceber a função de verbos utilizados no modo imperativo;
- Compreender a linguagem como um processo dinâmico e constantemente transformada a partir do uso que dela se faz.

## Desenvolvimento

Neste terceiro módulo a professora entregará aos estudantes a fábula "A cegonha e a raposa" na versão de *La Fontaine* para que os estudantes, além de relacioná-la à versão resumida entregue para a primeira produção, possam ainda perceber o tempo verbal e seu efeito produzido na fábula. Assim também serão feitos alguns questionamentos a fim de que os estudantes possam analisar o texto. Posteriormente será feita uma relação com a linguagem utilizada no anúncio do banco Bilbao.

### Atividades sobre a fábula "A cegonha e a raposa"

1) Vamos separar os parágrafos da fábula em que o narrador contextualiza para o leitor o que se passa na narrativa e as partes em que são apresentadas as falas dos personagens.

2) Que elementos da estrutura da narrativa lhe permitiram fazer essa separação?

3) Vamos agora separar os verbos utilizados na fala dos personagens e compará-los com os verbos utilizados pelo narrador. Existe alguma diferença em relação ao tempo (presente, pretérito, futuro)? Que tempo verbal o narrador utiliza para contextualizar a narrativa? E qual o tempo utilizado para indicar a ação dos personagens?

4) Observe os verbos que estão destacados na frase utilizada no anúncio publicitário do módulo 1: ***Seja previdente e inteligente como a formiga, economize para o futuro enquanto deduz no presente.*** Os verbos destacados encontram-se no modo imperativo afirmativo. Esse tipo de verbo geralmente é utilizado para expressar uma ordem. A quem está sendo expressa essa ordem?

5) Consulte uma gramática para verificar em que pessoa do discurso estão conjugados os verbos **seja** e **economize** ( do anúncio), **faças e gostas** (moral da fábula) . Como ficaria a conjugação dos verbos do anúncio de acordo com a gramática normativa?

6) Por que será que o anunciante preferiu utilizar essa conjugação? Qual sua opinião acerca da escolha feita pelo anunciante?

7) Observe outros anúncios veiculados pelas mídias. Comente a respeito da utilização da linguagem popular no nosso dia a dia e a influência dessa nos anúncios hoje veiculados em língua portuguesa.

(Todas estas questões foram elaboradas por nós)

## Produção

São muitas as morais encontradas em fábulas que utilizam os verbos no modo imperativo para imprimirem no leitor a intenção do texto. Esse também é o maior recurso utilizado pelos meios publicitários para convencimento de seu consumidor, no entanto, sabemos que é possível convencer e ordenar sem necessariamente fazer uso de verbos no modo imperativo. Faça isso modificando a moral da fábula.

## Módulo 4:

## A função social do gênero fábula

### Objetivos específicos

- Ler a fábula "A mulher e sua galinha" recontada por Kátia Canton;
- Refletir sobre o sentimento humano que a mensagem da fábula apresenta;
- Perceber o efeito do uso de termos repetitivos;
- Utilizar palavras sinônimas a partir do contexto da história;
- Entender a função da moral nas fábulas.

### Desenvolvimento

Nesta etapa os estudantes farão a leitura silenciosa da pequena fábula "A mulher e sua galinha" de Kátia Canton e discutirão sobre o tema abordado na história. Em seguida, a professora listará alguns questionamentos para avaliar a compreensão da fábula e perguntará aos estudantes se eles se lembram de algum outro texto parecido com este, como por exemplo, "A galinha dos ovos de ouro". Depois a professora passará aos estudantes o vídeo da história disponível no endereço eletrônico http://www.youtube.com/watch?v=MhHL65s8y_s. Após a visualização do vídeo os estudantes farão a exposição sobre as semelhanças e diferenças entre os dois textos e serão instigados a tecer comentários sobre as duas fábulas.

**Atividade sobre a fábula "A mulher e sua galinha"**

**A mulher e sua galinha**

Uma mulher viúva tinha uma galinha que botava um ovo por dia. Desejando que a galinha botasse dois ovos por dia em vez de um, resolveu dobrar a quantidade de cevada que lhe dava. Com isso, a galinha ficou tão gorda, mas tão gorda, que nem mais um ovo por dia ela conseguia botar.

***A fábula mostra que quem quer demais acaba sem nada.***

Recontado por Kátia Canton. A mulher e sua Galinha. In: _____. Era uma vez Esopo. São Paulo: DCL, 2006. p. 35.

1) A mensagem dessa fábula traz uma reflexão sobre um sentimento humano. Qual é?
2) Nessa fábula, a palavra **galinha** foi usada várias vezes. Escreva um sinônimo dessa palavra que poderia ser empregado nesse contexto a fim de evitar essa repetição.
3) Que ensinamento a fábula transmite?
4) Na fábula, que acontecimento interrompe o equilíbrio e gera o conflito?
5) Observe como a fábula foi contada, ela apresenta narrador-personagem ou narrador-observador? Comente.
6) Que característica relacionada ao comportamento humano a mulher representa na fábula?

(A questão 1 foi retirada do livro *Vontade de Saber Português – 6º ano*, a questão 2 foi modificada, as outras questões foram elaboradas por nós).

## Módulo final:
## Produção e socialização

### Objetivos específicos

- Reescrever a primeira versão da fábula "A cegonha e a raposa" ampliada;
- Adequar o texto às características do gênero proposto;
- Revisar o texto (ortografia, concordância, acentuação, paragrafação, discurso, etc.)
- Promover uma socialização dos textos em sala de aula;
- Realizar uma roda de leitura de fábulas (ministradas pelos estudantes) em salas de séries iniciais no mesmo turno de estudo.

### Desenvolvimento

Nestas aulas os estudantes terão a oportunidade de revisarem seus próprios textos com o auxílio da professora. Serão abordados tópicos sobre ortografia, acentuação, concordâncias, paragrafação, dentre outros desvios gramaticais encontrados nos textos. Os estudantes receberão suas fábulas já corrigidas com comentários e orientações da professora a fim de contribuir para a escrita final dos textos. Para fazer as revisões os estudantes utilizarão rascunhos e depois passarão os textos a limpo para a versão final. Os estudantes serão instigados a comparar a primeira e a segunda versão dos textos e expor seus comentários sobre o processo de leitura e escrita das fábulas.

Depois de recolher os textos, a professora entregará aos estudantes a fábula "A cegonha e raposa" de Esopo, considerada a fábula original para que os estudantes possam comparar a versão de Esopo com suas versões, será proposta uma reflexão acerca da escrita de cada um.

A professora realizará a correção dos textos mais uma vez e entregará aos estudantes para socialização em sala. Além dessa atividade os estudantes serão convidados a ministrar uma roda de leitura de suas fábulas, assim como outras, em séries iniciais para divulgação do trabalho realizado.

## 4 Considerações

Neste trabalho pode-se também abordar o estudo dos provérbios que muitas vezes aparecem em algumas fábulas, além de alguns utilizarem o modo imperativo. Depois de uma rápida definição, uma atividade prática e simples seria pedir aos alunos que dissessem alguns provérbios que conhecem e suas possíveis interpretações. Logo após isso, distribuiríamos alguns provérbios aos alunos para que os interpretassem ressaltando sua função moral tais quais as fábulas.

Além disso, poderiam ser abordados ainda outros aspectos linguísticos ou gramaticais como o uso de conjunções nas fábulas, os substantivos presentes nos textos e sua importância para a narrativa, bem como outros que o professor pretenda enfatizar.

## Referências

BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II**. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem 2 – AAA2: análise linguística e análise literária (Versão do Aluno), 2008. 102 p.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português: Idéias e Linguagens**. 5ª série. 12. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

PASSARELLI, Lílian Maria G. **Ensino e correção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: **Linguística da norma.** Marcos Bagno (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck *et al*. **Análise e produção de textos**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português**. 6º ano. São Paulo:FTD, 2012.

## ANEXOS

### A RAPOSA E A CEGONHA - Fábula de ESOPO - Fabulista grego do século VI.a.C.---

A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela foi tudo muito fácil, mas a cegonha pode apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

-Sinto muito disse a raposa, parece que você não gostou da sopa.

-Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha embreve jantar comigo.

No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lamber a parte externa do jarro.

-Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem.

Moral da história- Quem com ferro fere, com ferro será felido.

**A RAPOSA E A CEGONHA**

Um dia a raposa foi visitar a cegonha e convidou-a para jantar.

Na noite seguinte, a cegonha chegou à casa da raposa.

- Que bem que cheira! – disse a cegonha ao ver a raposa a fazer o jantar.

- Vem, anda comer. – disse a raposa, olhando o comprido bico da cegonha e rindo-se para si mesma.

A raposa, que tinha feito uma saborosa sopa, serviu-a em dois pratos rasos e começou a lamber a sua. Mas a cegonha não conseguiu comer: o bico era demasiado comprido e estreito e o prato demasiado plano. Era, porém, demasiado educada para se queixar e voltou para casa cheiinha de fome.

Claro que a raposa achou montes de piada à situação!

A cegonha pensou, voltou a pensar e achou que a raposa merecia uma lição. E convidou-a também para jantar. Fez uma apetitosa e bem cheirosa sopa, tal como a raposa tinha feito. Porém, desta vez serviu-a em jarros muito altos e estreitos, totalmente apropriados para enfiar o seu bico.

- Anda, vem comer amiga Raposa, a sopa está simplesmente deliciosa. - espicaçou a cegonha, fazendo o ar mais cândido deste mundo.

E foi a vez de a raposa não conseguir comer nada: os jarros eram demasiado altos e muito estreitos.

- Muito obrigado, amiga Cegonha, mas não tenho fome nenhuma. - respondeu a raposa com um ar muito pesaroso.

E voltou para casa de mau humor, porque a cegonha lhe tinha retribuído a partida.

MORAL – Nunca faças aos outros o que não gostas que façam a ti.

(disponível em: http://sotaodaines.chrome.pt/sotao/fabulas/histor95.html)

# A LITERATURA PÓS-COLONIAL COMO ALTERNATIVA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

Ana Flávia de Morais Faria OLIVEIRA
Universidade Federal de Mato Grosso/ Mestrado em Estudos de Linguagens

**RESUMO:** Os australianos Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Hellen Tiffin (1989) explicam que o termo pós-colonial se refere a todos os países afetados pelo processo imperial até os dias presentes. Dessa forma, o romance pós-colonial procura retratar as tensas relações entre império-colônia e suas consequências traumáticas até nos dias atuais. No caso do romance de língua inglesa *Small Island* (2004), de autoria da afro-britânica Andrea Levy, trata-se de uma obra pós-colonial que retrata a relação entre o Império Britânico e a Jamaica no contexto da diáspora negra na Grã-Bretanha após a Segunda Guerra Mundial. O presente trabalho tem o objetivo de fazer uma proposta de ensino das literaturas pós-coloniais, como uma alternativa de letramento crítico no ensino das literaturas de língua inglesa, tomando o referido romance como objeto de análise. Esse trabalho apresenta as teorias pós-coloniais, enfatizando as teorias de Edward Said (1978, 1993) acerca do Orientalismo e da leitura contrapontística. O termo contraponto, é emprestado da música por Said que consiste numa técnica composicional de uma ou mais vozes que se contrapõem à uma melodia principal. A contraposição, portanto, é o motivo pelo qual Said se apropria do termo para expor seu método de leitura. Segundo ele, a leitura em contraponto deve considerar ambos os processos, ou seja, a do imperialismo e o da resistência a ele. Ao apresentar a leitura contrapontística, Said está advogando por uma leitura crítica de textos canônicos e, a meu ver, essa pode funcionar como um elo entre a literatura pós-colonial e o letramento crítico, conforme apontado por Divanize Carbonieri (2012). Por fim, o artigo procura mostrar a relevância das literaturas pós-coloniais como uma das formas de abordar o letramento crítico.
PALAVRAS-CHAVES: Literatura pós-colonial; leitura crítica; letramento crítico.

**ABSTRACT:** The Australians Bill Ashcroft, Gareth Griffiths and Helen Tiffin (1989) explain that the post-colonial term refers to all countries affected by the imperial process to the present day. Thus, the post-colonial novel seeks to portray the tense relations between colony-empire and its traumatic consequences until today. In the case of English novel Small Island (2004), authored by african-British Andrea Levy, it is a postcolonial work that portrays the relationship between the British Empire and Jamaica in the context of the black diaspora in Great Britain after the Second World War. This paper aims to make a teaching proposal of postcolonial literatures, as an alternative of critical literacy in the English language literature of education, taking Small Island as an object of analysis.This work presents the postcolonial theories, emphasizing the theories of Edward Said (1978, 1993) about Orientalism and contrapuntal reading. The term counterpoint, is borrowed music by Said, which consist in a compositional technique of one or more voices that are opposed to the one main melody. The opposition, therefore, is why Said appropriates the term to expose your reading method. According to him, the counterpoint should consider both processes: the imperialism and the resistance to it. Presenting the contrapuntal reading, Said is advocating for a critical reading of canonical texts and, in my view, this can act as a link between post-colonial literature and

critical literacy, as pointed out by Divanize Carbonieri (2012). Finally, the article attempts to show the relevance of postcolonial literature as a way to address the critical literacy.
KEYWORDS: post-colonial literature; critical reading; critical literacy.

## 1 Introdução

É notório que o ensino de literaturas de língua inglesa sempre priorizou as obras do cânone literário, deixando à margem uma série de outras obras cujos autores não pertencem ao cânone. Essas produções não canônicas foram ignoradas e, por muito tempo, desconhecidas na esfera escolar e até mesmo universitária. Esse ensino comumente restringia-se às obras produzidas por autores das grandes potências, ou seja, nos séculos passados limitavam-se aos autores oriundos da Inglaterra e atualmente incluíram autores dos Estados Unidos. No século XIX, por exemplo, a literatura inglesa foi uma arma poderosa que auxiliou o império britânico a expandir suas colônias. Terry Eagleton (1983), em seu estudo sobre a teoria literária, explica que a literatura inglesa naquele período servia para que os europeus mostrassem sua cultura às nações colonizadas. Isso explica o fato de que a literatura inglesa, sobretudo desse período, carrega consigo uma ideologia estereotipada e racista a respeito de um povo sobre outros. Tais produções foram repetidas vezes ensinadas nas escolas e universidades do país e, dependendo da forma como são mostradas, essas obras podem continuar a reforçar ideias etnocêntricas na atualidade. De acordo com Walkyria Monte Mór (2013), o letramento crítico, em crescente evidência nos últimos tempos, é capaz de propiciar uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista. Este artigo, portanto, tem o objetivo de defender o ensino da literatura pós-colonial como uma alternativa de letramento crítico na educação básica e universitária.

Pretendo propor uma revisão da prática escolar e universitária, principalmente referente à prática de leitura, pois, desde muito cedo somos expostos a uma série de clássicos que trazem na sua essência certo preconceito sobre determinados povos e suas culturas. Esse preconceito é reforçado durante toda a formação básica e superior. Na educação básica, o texto literário é comumente utilizado em sala de aula como pretexto para se ensinar gramática conforme aponta, Simone Padilha (2008) em seu estudo sobre o texto literário na sala de aula.[68] Seu ensino limita-se, muitas das vezes, na compreensão e nos aspectos linguísticos do texto, deixando de lado as múltiplas interpretações que ele pode proporcionar. Na esfera universitária é notável a preferência por autores pertencentes ao cânone. Tais produções canônicas são, inclusive, constantemente escolhidas como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação. Podem ser inúmeros os fatores que resultam nessa prática, todavia o que pretendo aqui não é apontar para esses fatores e dizer que a culpa é do professor ou da sua formação. Proponho uma leitura crítica desses textos, com o intuito não só de compreendê-los na estrutura e forma, mas ir além, saber ler criticamente, saber identificar, por exemplo, os estereótipos e a hierarquização nas entrelinhas dos textos literários que passam, na maioria das vezes, despercebidas.

[68] Artigo publicado na revista Polifonia: *Algumas considerações a respeito do texto poético em sala de aula.* (2008), p. 33-50.

Procuro mostrar uma nova leitura da literatura de língua inglesa, de modo que seu ensino esteja pautado numa leitura crítica das obras literárias, sendo elas canônicas ou não. Allan Luke e Peter Freebody (1997) afirmam que os letramentos críticos propõem que ler e escrever são atividades sociais e de que há novas maneiras de compreender o "nós" e "os outros", sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista (LUKE & FREEBODY, 1997 *apud* MONTE MÓR, 2013, p. 213). Pretendo, portanto, mostrar que a experiência da leitura contrapontística de Edward Said (1993) pode funcionar como uma estratégia de leitura de obras literárias canônicas, possibilitando um elo entre a literatura pós-colonial e o letramento crítico, conforme já foi apontado anteriormente por Divanize Carbonieri (2012). Em seu artigo[69], Carbonieri explica que o contraponto é o principal elemento de ligação que percorre a obra dos teóricos pós-coloniais pioneiros e parece ressurgir nas reflexões e práticas do letramento crítico associado à educação literária. Uma vez compreendida a leitura contrapontística proposta por Said, os educandos serão capazes de reconhecer nos textos canônicos o "nós" e os "outros" e o jogo de poder presentes nesse relacionamento. Este artigo tem o intuito de mostrar que o contraponto de Said possibilita não apenas uma leitura crítica do cânone literário, mas indica que essa teoria também vem servindo de inspiração para novos escritores, geralmente aqueles provenientes das nações colonizadas, para produzirem obras que fazem releituras ou que se contrapõem ao cânone literário.

Vale lembrar que a pedagogia crítica se pauta nos ensinamentos de Paulo Freire, que em *Pedagogia do oprimido* (1981) defende um ensino em que os educandos possam ser capazes de se libertarem da opressão, conforme explica Carbonieri. Mais tarde, em *Pedagogia da autonomia* (1996) Freire constrói um manual de reflexão crítica sobre a prática de ensino para docentes, enfatizando a necessidade da emancipação crítica e intelectual dos educandos. Freire serve de grande inspiração na área da educação, uma vez que a pedagogia crítica proposta por ele continua a abranger diversas áreas de conhecimento, não se limitando apenas à alfabetização. Certamente a expansão da pedagogia crítica nas demais áreas se deu devido à interdisciplinaridade. Miranda (2013) realizou uma pesquisa[70] para delinear o tema "Tecnologia Digital e Linguagem" presentes nos programas de pós-graduação do país. Os resultados apontaram para uma interface entre linhas, cursos e programas nos trabalhos selecionados. Assim, esse trabalho reforça as argumentações da pesquisa realizada por Miranda, fomentando a hipótese de que essa interface pode ser aplicada nas diversas áreas distintas. Dessa forma, torna-se relevante e necessário a produção de trabalhos que estabeleçam uma conexão entre linhas de pesquisas ou campos distintos. Nesse sentido, este artigo pode ser visto como uma pequena contribuição para o assunto, visto que ele tem a finalidade de propor a literatura pós-colonial como uma maneira de abordar o letramento crítico.

## 2 Teorias pós-coloniais: leitura crítica

[69] O artigo "O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa" (2012) *aborda a* leitura contrapontística de Edward Said, estabelecendo um elo entre teorias pós-coloniais e letramento crítico.

[70] Artigo publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada*:* "Delineamento de pesquisas sobre escrita e tecnologias digitais: construindo um lugar para o trabalho em Estudos Linguísticos no Brasil a partir de seus programas de pós-graduação". 2013, p. 1167-1189.

Segundo McLeod, o imperialismo pode ser entendido como uma prática de um centro metropolitano dominante governando outros territórios. A metrópole não só utilizava a força física militar, mas também o domínio mental com a imposição da cultura, língua, religião, forma de governo, ou seja, a implantação concreta de colônias em territórios distantes. Contudo, as teorias de discursos coloniais tem influenciado grandemente no desenvolvimento da crítica pós-colonial. Em geral elas exploram os modos de representações e percepções que funcionavam como armas fundamentais do poder colonial para manter o povo colonizado subservientes à regra colonial (MCLEOD, 2000). Essas teorias tiveram grande relevância para o processo de descolonização por problematizarem a questão colonial, quebrando, por exemplo, paradigmas de representações das nações colonizadas. Da mesma forma as narrativas pós-coloniais desempenharam um papel crucial no processo de descolonização.

Bem sabemos que o império britânico não governou pela força física militar apenas, mas com a imposição de uma série de regimes autoritários. A imposição da língua, por exemplo, foi uma das estratégias mais ardilosas, pois, uma vez internalizada, foi possível também a internalização de valores aos colonizados, os quais foram ensinados a olhar negativamente sobre seu povo, suas culturas e sobre eles mesmos. Ngugi Wa Thiong'o é um dos teóricos e romancistas que merece destaque no campo por suas expressivas contribuições como, por exemplo, no seu livro *Decolonising the Mind* (1986), em que ele explica que o controle mental foi um dos principais controles do imperialismo, pois serviu como uma ferramenta para a constituição dos controles econômicos, político e cultural:

> O colonialismo impôs seu controle da produção social da riqueza através da conquista militar e ditadura política subsequente. Mas a sua área mais importante de dominação foi o universo mental dos colonizados, o controle, através da cultura, da forma como as pessoas percebiam a si mesmas e sua relação com o mundo (NGUGI, 1986, p. 16, tradução nossa).[71]

As teorias pioneiras da literatura pós-colonial iniciam com os estudos de Frantz Fanon (1968) e Said. Eles serviram de inspiração para uma nova geração de críticos literários que aplicaram novas ideias de leitura de textos literários. Fanon mostra seu trabalho numa perspectiva a nível psicológico para o oprimido, enquanto Said demostra a legitimação do Império para o opressor. Procuro me ater às teorias de Said[72], sendo que numa delas, ele revela seu estudo feito sobre o Oriente, o qual deu origem a uma obra de grande relevância para os estudos pós-coloniais. Segundo ele, o Oriente sempre foi visto como um lugar exótico cheio de mitos e obscuridades que, ao mesmo tempo em que causava estranhamento, causava certo fascínio nos europeus. Essas informações advêm de um amontoado de estudos, reportagens, experiências vividas e contadas por povos da cultura ocidental, nas quais a resultante desses dados é conceituada por Said como Orientalismo. Para ele o "Orientalismo é um modo de abordar o Oriente que tem como fundamento o lugar especial do Oriente na experiência ocidental europeia" (SAID, 1978, p. 27). Após a publicação de *Orientalismo*, houve

[71] Cf. o trecho original: "'Colonialism imposed its control of the social production of wealth through military conquest and subsequent political dictatorship. But its more important area of domination was the mental universe of the colonized, the control, through culture, of how people perceived themselves and their relationship to the world'" (p.16).

[72] Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente (1978); Cultura e imperialismo (1983).

um certo encorajamento para novos tipos de estudos e novas maneiras de leituras de textos literários e, a meu ver, essa parece ser uma teoria de suma importância para o letramento crítico. Entendo que compreender as várias formas de representações estereotipadas abordadas por Said em *Orientalismo* é o primeiro passo para se desenvolver uma leitura mais crítica de obras literárias.

O Orientalismo, portanto, funciona como uma lente de aumento dessa forma estereotipada do Ocidente representar o Oriente, mas deixa de fora algo que sempre existiu, ou seja, a resistência *contra a opressão*, e é exatamente sobre a reação ao domínio ocidental de que Said trata em *Cultura e imperialismo* (1993). Cinco anos após a publicação de *Orientalismo*, Said tenta ampliar a argumentação da obra anterior, com o intuito de reunir algumas ideias que lhe surgiram (enquanto escrevia *Orientalismo*) sobre a relação geral entre cultura e império. Said afirma que, em quase todos os lugares do mundo não europeu, a chegada do homem branco gerou algum tipo de resistência e, na maioria das vezes, essa resistência acabou preponderando. Sendo assim, essa força oposta não poderia deixar de ser comentada, visto que uma das questões apresentadas em Cultura e imperialismo é o conceito de contraponto. A importância de discutir sobre esse conceito se dá pelo fato de que a leitura contrapontística pode funcionar como uma estratégia de letramento crítico, conforme defendido por Carbonieri.

O termo contraponto, emprestado da música, consiste numa técnica composicional de uma ou mais vozes que se contrapõem a uma melodia principal. A contraposição deve ser o motivo pelo qual Said se apropria do termo e afirma que devemos ler os grandes textos canônicos, esforçando-nos por extrair, estender, enfatizar e dar voz ao que está calado, ou marginalmente presente ou ideologicamente representado (SAID, 1983). Como acontece com a música, o contraponto de Said é a composição de uma outra voz em contraposição à principal. Voz essa, muitas vezes silenciada pelos autores, principalmente do final do século XVIII e XIX. Said advoga que "a leitura em contraponto deve considerar ambos os processos, ou seja, a do imperialismo e o da resistência a ele, o que pode ser feito estendendo nossa leitura a dos textos de forma a incluir o que antes era forçosamente excluído" (SAID, 1993, p. 123-124). A teoria contrapontística de Said, para mim, pode ser aplicada a todo e qualquer texto literário, independente do período. Said explica que não é porque os autores daquela época estavam escrevendo para um público extremamente ocidental, sem se preocuparem com a reação dos nãos-ocidentais que devemos fazer o mesmo. Em outras palavras, Said esclarece que não devemos cometer os mesmos erros. A leitura em contraponto, portanto, funciona como uma emancipação crítica do leitor.

## 3 Um romance da literatura pós-colonial na prática de letramento crítico

As teorias pós-coloniais, anteriormente apresentadas, oferecem subsídios necessários capazes de promover uma percepção crítica na leitura, ampliando a forma como os leitores veem o mundo. Essa leitura pode se alargar, na medida em que o leitor é exposto à outras obras literárias, de autores com outros pensamentos e formas de representar a realidade. A literatura pós-colonial pode sabiamente funcionar como uma abordagem de ensino, ou seja, como uma forma de letramento crítico, justamente pela forma autêntica que ela possui. A poética pós-moderna procura priorizar aquilo que antes era tido como periférico, marginal. Nas narrativas pós-coloniais, o marginal parte para o centro, ou seja, há uma descentralização

de ideias e ponto de vista. Desse modo, a poética pós-colonial conta com a presença de várias vozes, antes marginalizadas. Geralmente, essas narrativas são fragmentadas, e multifacetadas, cheias de rupturas. A não linearidade e a presença de vários narradores também são aspectos comuns nas narrativas. Essas características mostram que o "marginal" e aquilo que Linda Hutcheon (1991) chama de "excêntrico" ganham espaço nas narrativas pós-coloniais.

A crítica e a literatura pós-colonial vêm demonstrando como o colonialismo sugere certas maneiras de ver, modos específicos de entender o mundo e seu lugar, para justificar a subserviência do povo colonizado à "ordem superior" das nações colonizadoras (MCLEOD, 2000). O romance *Small Island* (2004) da autora afro-britânica Andrea Levy (1956 - ) é uma obra da literatura pós-colonial que permite ao leitor refletir sobre a relação entre o império britânico e sua colônia nas Ilhas do Caribe, a Jamaica, por exemplo. Os australianos Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1989) explicam que o termo pós-colonial se refere a todos os países afetados pelo processo imperial até os dias presentes. Dessa forma, as obras pertencentes à literatura pós-colonial funcionam como uma fonte de informações sobre a relação de poder que o imperialismo tinha sobre as colônias e os traumas que geraram esse processo. Esse romance é um bom exemplo, pois serve para ampliar meus argumentos de que a literatura pós-colonial se encaixa na prática do letramento crítico.

O romance *Small Island* foi publicado originalmente em inglês, porém, foi traduzido para diversos idiomas, inclusive o português brasileiro em 2008, ganhou alguns prêmios da literatura, dentre eles o *Orange Prize* e, dado a sua repercussão, no ano de 2009, foi adaptado numa série televisiva. O romance possui quatro narradores, sendo que dois deles são jamaicanos, Hortense e Gilbert Joseph, e um casal de ingleses, representados pelas personagens Victoria Buxton (Queenie) e Bernard Bligh. *Small Island* é o quarto romance de Levy, que tem como pano de fundo o deslocamento em massa de afro-caribenhos para a Inglaterra após a Segunda Guerra Mundial. Assim, *Small Island* possibilita uma melhor compreensão do tema da diáspora afro-caribenha, bem como das identidades culturais formadas nesses espaços. As narrativas revelam, por diferentes primas, a chegada dos primeiros imigrantes jamaicanos à Inglaterra pós-guerra.

De uma maneira bastante atrativa, as narrativas mostram as tensas relações vividas entre os casais de ingleses e jamaicanos que, inclusive, chegaram a compartilhar o mesmo teto no romance. A presença de mais de um narrador faz com que o narrar seja um ato democrático, pois, além de oferecer mais de um ponto de vista nos discursos de ambos os personagens de diferentes origens étnicas, aumenta as possibilidades de interpretação. A autora, portanto, divide o romance com narrativas fragmentadas, compostas por lembranças vividas pelos personagens e que são mostradas por meio de *flashbacks.* Cada uma das narrativas recebe o nome da personagem que a está narrando, sendo que em cada uma delas há um estilo linguístico específico. Por exemplo, a linguagem utilizada por Gilbert para narrar sua história é repleta de expressões do dialeto jamaicano, diferenciando-se assim dos demais discursos presentes no romance.

Em suma, o romance mostra a chegada dos imigrantes jamaicanos em solo metropolitano. Inúmeras eram as razões de partida para o Reino Unido, todavia a mais comum dentre elas era a busca por uma vida melhor. Andrea Levy desenvolve a trama enfocando o espaço diaspórico, um ambiente conturbado e cheio de conflitos entre povos de diferentes culturas. Essa noção de espaço diaspórico é abordada por Avtar Brah (1996), que, em seus estudos sobre as diásporas, apresenta a noção de espaço diaspórico para abranger

tanto os imigrantes como seus descendentes, aqueles que são influenciados pela diáspora, o entrelaçamento de diferentes culturas inseridas no contexto da diáspora. Embora a diáspora seja o tema mais evidente no romance, neste trabalho quero chamar a atenção para a narrativa do britânico Bernard Bligh, visto que essa dá continuidade na minha argumentação às representações estereotipadas que o Ocidente fazia sobre povos de culturas orientais, estando presente no romance de uma forma diferenciada das produções canônicas, o que mostra como a autora procura problematizá-las.

Como já dito anteriormente, um dos narradores do romance é o personagem britânico Bernard. Sua história se resume em uma viagem à Índia durante a Segunda Guerra Mundial. Com a participação da Inglaterra na guerra, Bernard se manifesta como voluntário e é aceito na Royal Air Force (RAF) como soldado, na função de auxiliar de mecânico das aeronaves de combate. Na Índia, ele realiza algumas expedições, sendo que, em uma delas, ele deveria conter a guerra civil entre hindus e mulçumanos. Prestes a voltar para casa, Bernard se relaciona sexualmente com uma garota, o que o leva a acreditar ter contraído sífilis. Por esse motivo, ele se hospeda por dois anos em Brighton, numa cidade vizinha de Londres, e somente retorna ao seu lar depois de ter sido curado da sua moléstia. Ao seu retorno ao lar, já no ano de 1948, ele se depara com imigrantes jamaicanos em sua casa e, no meio desse conflito, sua esposa Queenie dá à luz uma criança negra.

Na narrativa do personagem europeu, o tema mais evidente presente parece ser o estranhamento em relação à diferença do povo e da cultura oriental. O personagem faz uma série de representações estereotipadas, que o Ocidente europeu fazia com o Oriente, conforme apontado por Said em *Orientalismo*. Tais representações colocavam sempre o Ocidente em uma posição superior em relação ao Oriente. É possível se ter uma ideia do que venha a ser Orientalismo através da narrativa do britânico que, ao se deparar com a Índia, se esforça em criticar negativamente tudo o que presenciava. Em sua narrativa, Bernard representa o Oriente como um lugar, primitivo, atrasado, com pessoas selvagens, estranhas e mal cheirosas: "Aquela gente fedia" (LEVY, 2008, p. 335). Os adjetivos escolhidos pelo personagem são usados de forma a depreciar o povo indiano e serviam para destacar a superioridade europeia. Said afirma que o Orientalismo é uma soma de representações sobre povos orientais e suas culturas, sendo que a suposição sobre a raça, a meu ver, é um dos estereótipo mais frequentes na narrativa. Embora o espaço onde se passa a narrativa de Bernard seja a Índia, o personagem não deixa de fazer suposições sobre a etnia de outros povos orientais, como por exemplo, os japoneses. Bernard descreve os japoneses como selvagens, comparando-os a animais desprovidos de inteligência: "É possível ensinar um cachorro a atacar qualquer coisa até a morte. Qualquer animal idiota vai continuar partindo pra cima de você [...] Isso não é inteligência, é obediência" (LEVY, 2008, p. 346).

A permanência de Bernard na Índia acontece no período em que a o país está passando por um processo de emancipação política, ou seja, período em que a Índia está resistindo, mais fortemente, ao império britânico e está prestes a conquistar sua independência. O personagem Bernard em sua narrativa esboça comentários sobre esse fato histórico. Entendo que Bligh, em seu discurso, deixa transparecer não só sua opinião a respeito da resistência da Índia, mas de todo o império britânico:

> Pensar naquele bando de analfabetos maltrapilhos querendo administrar o próprio país me fazia rir. Tirar os britânicos da Índia? Só os britânicos eram

> capazes de manter aqueles *coolies*[73] sob controle. [...] Eu, pessoalmente, sinto orgulho de fazer parte do Império Britânico. Orgulho de representar a decência. (LEVY, 2008, p. 369-373).

A questão do racismo está bem clara no romance, principalmente na narrativa do personagem europeu, Bernard Bligh. Se analisarmos pelo viés das teorias pós-coloniais perceberemos que o narrador ocidental europeu deixa escapar uma série de representações estereotipadas. Se tomarmos o conceito do Orientalismo de Said, logo perceberemos que o romance está repleto de adjetivos pejorativos que exteriorizam de maneira exacerbada o preconceito racial. Said empresta o conceito de hegemonia de Gramsci para explicar a força e a predominância da cultura ocidental. Certos tipos de formas culturais predominam sobre outras, assim como certas ideias são mais influentes que outras; esse tipo de fenômeno é conceituado por Gramsci como hegemonia. Essa hegemonia que dá força e durabilidade às grandes potências até nos dias atuais. Em *Small Island* a autora apresenta os estereótipos que o Ocidente europeu nutria pelos povos orientais, mas não da mesma forma que os autores do cânone os faziam. A autora questiona e problematiza essas representações. Esse tipo de questionamento e problematização presente nos romances pós-coloniais que fazem dessas narrativas uma relevante opção a ser desenvolvida na prática do letramento crítico, uma vez que tais obras oferecem uma visão mais crítica de um determinado povo ou cultura, bem como das culturas hegemônicas.

## 4 Considerações Finais

Há várias formas de se trabalhar o letramento crítico tanto na educação básica como na superior. O docente da área da linguagem, que é o nosso caso, pode explorar sua disciplina de modo a instigar seus alunos a terem uma visão crítica sobre o conteúdo a ser estudado. O texto literário pode ser trabalhado por uma perspectiva crítica, sem alienação e isso só é possível por meio de um ensino crítico e emancipatório. A literatura pós-colonial, por sua vez, é uma sábia alternativa de letramento crítico na prática docente. As universidades não devem se restringir apenas no ensino de textos canônicos, pois outras literaturas de outros países, mas que também são de língua inglesa, apresentam um discurso de suma importância para a emancipação crítica do leitor.

Trago a narrativa do britânico neste trabalho com o intuito de pôr em evidência a diferença das narrativas pertencentes ao cânone literário das narrativas pós-coloniais. Ao estabelecer a comparação entre essas narrativas, procuro reforçar tudo o que eu tenho discutido até agora sobre as narrativas pós-coloniais, por entender que essa pode funcionar na prática do letramento crítico no ensino das literaturas de língua inglesa. As narrativas pós-coloniais merecem destaque no campo do letramento crítico porque elas abordam as diferenças, dando voz aos oprimidos, às minorias presentes numa sociedade.

## Referências

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The empire writes back. Theory and practice in post-colonial literatures.** Londres; Nova Iorque: Routledge, 1994 [1989].

[73] Adjetivo (termo pejorativo/ofensivo): um trabalhador não qualificado indiano ou chinês.

BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora: contesting identities.** London; New York: Routledge, 1996.

CARBONIERI, Divanize. **O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa.** Artigo publicado na revista Polifonia, 2012. p. 111-129. Cuiabá-MT.

FANON, Fantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968 [1961].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1996].

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

LEVY, Andrea. **Small Island.** New York: Picador, 2010 [2004]

_____. **A pequena ilha.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MCLEOD, J. **Beginning Postcolonialism.** Manchester; New York: Manchester University Press, 2000.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Delineamento de pesquisas sobre escrita e tecnologias digitais: construindo um lugar para o trabalho em Estudos Linguísticos no Brasil a partir de seus programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 13, p. 1167-1189, 2013.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

NGUGI, wa Thiong'o. **Decolonising the Mind. The Politics of Language in African literature.** London; Nairobi; Portsmouth: James Currey, 1986.

PADILHA**,** Simone de Jesus. Algumas considerações a respeito do texto poético em sala de aula. In: PETRONI, Maria Rosa. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula.** Cuiabá/São Carlos: EdUFMT/ Pedro & João Editores, 2008, v. 02, p. 33-50.

SAID, Edward. **Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente.** T.: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Cultura e imperialismo.** T.: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, [1993].

# A MULTIPLICIDADE LINGUÍSTICA NO APLICATIVO *WHATSAPP*

Élidi Preciliana PAVANELLI-ZUBLER
CEFAPRO-Sinop/MT; Mestrado em Estudos de Linguagem (MeEL/UFMT)

**RESUMO:** Em nossa sociedade as tecnologias estão cada vez mais presentes, diversas formas de comunicação se multiplicam e se misturam, criando novas linguagens e diferentes estratégias de interação, principalmente potencializada pelos avanços dos aparelhos eletrônicos, móveis e conectados. Assim, busco neste trabalho discutir algumas características da comunicação proporcionada por aplicativos de mensagens instantâneas, dando ênfase ao processo de funcionamento e utilização de um desses aplicativos, o *WhatsApp*. Neste estudo, realizado em uma disciplina de mestrado, fundamento-me nos pressupostos da pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008, FLICK, 2009), desenvolvendo, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica a partir de notícias e informações sobre tais aplicativos. Em um segundo momento, realizo uma análise de exemplos reais de uso desse aplicativo. Para ancorar as reflexões recorro aos apontamentos de Rojo (2013), Paes de Barros (2006), Jesus (2011) entre outros, utilizando os pressupostos de Bakhtin (1997, 2006) para conceituar a linguagem e a interação observada. Para instaurar esse diálogo abordo alguns fatores que contribuíram para ascensão do uso dos aplicativos de mensagens instantâneas via celulares e smartphones, apresentando algumas propriedades do aplicativo *WhatsApp*. Discuto, também, algumas características da comunicação realizada, em que é possível perceber a presença da hipertextualidade e do hibridismo que compõe essa forma de comunicação, trazendo alguns exemplos de interação. As análises realizadas evidenciam que o uso de aplicativos de comunicação eletrônica está em ascensão e se apresenta como uma nova forma de comunicação que merece ser discutida nos estudos sobre letramentos e estudos da área de linguagem.
PALAVRAS-CHAVE: mensagens instantâneas; *WhatsApp*; interação.

**ABSTRACT:** In our society technologies are increasingly present, various forms of communication multiply and mingle, creating new languages and different interaction strategies mainly boosted by advances in electronics, mobile and connected devices. Thus, I seek in this paper to discuss some features of communication afforded by instant messaging applications, with emphasis on the operation and use of these applications process, WhatsApp. In this study in a discipline master, grounds me on the assumptions of qualitative research (BORTONI-RICARDO, 2008, FLICK, 2009), initially developed from a literature search of news and information about these applications. In a second step, I perform an analysis of real examples of use of this application. To anchor the discussions we refer to the notes of Rojo (2013), Paes de Barros (2006), Jesus (2011) among others, using the assumptions of Bakhtin (2006) to describe the language and the interaction observed. To initiate this dialogue discussing certain factors that contributed to the rise in the use of instant messaging via cell phones and smartphones applications, presenting some properties of the WhatsApp application. Also discuss some features of the said notification, in which it is possible to notice the presence of hypertextuality and hybridity that comprise this form of communication, bringing some examples of interaction. The analyzes show that the use of electronic communication applications is on the rise and presents itself as a new form of

communication that deserves to be discussed in studies of literacies and studies in the area of language.
KEYWORDS: instant messages; WhatsApp; interaction.

## 1 Para iniciar o bate-papo

A sociedade atual requer que tenhamos, a todo o momento, contato com uma imensa gama de textos que se originam de diferentes linguagens e de distintas formas de comunicação, dentre elas vem se destacando aquelas que ocorrem em contextos digitais a partir de interações síncronas e assíncronas.

No cenário atual, é possível contatar pessoas de diferentes regiões do planeta, conhecer diversas culturas e consultar vários tipos de informações a partir de poucos toques no teclado. Como assinala Rojo, o contexto contemporâneo vem "integrando diferentes semioses, hipertexto e garantindo um espaço para a autoria e para a interação, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia" (2013, p. 7).

Não se pode negar que essas novas formas de interações por meios digitais chegam as nossas escolas, estabelecendo à educação novos desafios e preocupações que, antes de tudo, precisam ser reconhecidas e debatidas, pois como estamos vivendo um "momento no qual a *cibercultura* atravessa nosso espaço escolar sem pedir licença, questionando nosso saber docente, informando-nos peremptoriamente que o conhecimento é temporário e fluido" (JESUS, 2011, p. 176).

Para iniciar esse diálogo sobre a comunicação na *cibercultura*, nos tópicos seguintes procuro abordar alguns postulados teóricos, fundamentais para a reflexão proposta, sobre de linguagem e comunicação na perspectiva *bakhtiniana*. Em seguida apresento alguns fatores que contribuíram para ascensão do uso dos aplicativos de mensagens instantâneas para celulares (smartphones), apresentando certas características do aplicativo *WhatsApp*. Trago, também, alguns exemplos dessa comunicação via *WhatsApp* perfilando umas análises a partir do referencial citado. Por fim, as considerações sobre este estudo mostram que pode ser interessante voltar nosso olhar a essas novas formas de comunicação surgidas nos meios digitais.

Os dados apresentados foram coletados em sites de notícias, na página da empresa *WhatsApp* e principalmente a partir da observação de sua funcionalidade e minha experiência como usuária. Como justificado anteriormente, para conseguir uma análise mais apurada opto por considerar, especificamente, a utilização do aplicativo *WhatsApp*, mas reconheço que existem outros aplicativos com funcionalidades similares e que poderiam gerar dados parecidos.

## 2 Linguagem, interação e dialogismo

Por estarmos falando de um aplicativo de comunicação instantânea, devemos compreender que seu produto maior é a interação, a comunicação. Toda interação ocorre na/pela linguagem. Assim, torna-se fundamental compreendermos alguns pressupostos que irão nortear as reflexões propostas.

Concordando com os postulados de Bakhtin, é preciso reconhecer que a **linguagem** é uma prática social, cuja materialização se dá através da língua/palavra na interação entre

indivíduos socialmente organizados. No momento da **interação**, o interlocutor é um sujeito ativo na constituição do sentido que se dá pela articulação de fatores linguísticos, sociais e ideológicos que derivam de uma situação concreta, pois "a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta" (BAKHTIN M. , 2006, p. 126).

Para Bakhtin a linguagem não existe por si só, nem tão pouco pode ser compreendida apenas por sua forma, como defendida por muitos linguistas tradicionais. A linguagem se dá na relação social do eu com o outro, através da interação. Neste sentido, opera o **dialogismo**, que ocorre nas relações entre interlocutores, na relação dos textos com outros discursos e no texto com outros textos. Esses fatores fazem com que a linguagem seja considerada dialógica, e dão caráter de duplicidade à palavra, ao enunciado, onde a presença do outro é fundamental, mesmo que esse outro não seja real.

## 3 Signo, consciência e ideologia

Tudo que utilizamos para nos comunicar, um bilhete, um texto expositivo, uma promessa de amor, uma música, um recado no celular, é carregado de significação. Como evidencia Bakhtin (2006), tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, ou seja, tudo que é ideológico é um signo.

Bakhtin (2006) esclarece que, quando se trata de um corpo físico como material tecnológico, produto de consumo ou fenômenos naturais, estes valem somente por si próprios, não significam nada e coincidem inteiramente com sua própria natureza, portanto não se trataria de ideologia (BAKHTIN, 2006). Mas por outro lado adverte que todo corpo físico pode ser compreendido como símbolo. Como é o caso dos *emoticons*, utilizados no aplicativo em estudo, em que um coração pode simbolizar o amor entre duas pessoas, ou a imagem de uma mão com o dedo polegar levantado, formando o sinal de positivo, indica que o interlocutor concorda com o que lhe foi dito, essa compreensão só é possível devido ao fato dos interlocutores compreenderem as ideologias que esses corpos representam, tudo isso não esquecendo o contexto e os fatores socioculturais.

A partir dessas colocações é possível empreender que "ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, *o universo de signos*" (BAKHTIN, 2006, p.30). Esse universo de signos é o que proporciona a interação, pois para Bakhtin (2006, p. 30):

> todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.

Portanto, cada signo é também um fragmento material da realidade que ele representa e "cada fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer" (BAKHTIN, 2006, p. 31), evidenciando que o signo é um fenômeno do mundo exterior. "O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que

ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior" (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Para compreender um signo é preciso "aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos" (BAKHTIN, 2006, p. 32), esse processo de compreensão cria uma cadeia criativa que ocorre continuamente a medida que utilizamos os signos para compreender e criar novos signos. E essa cadeia ideológica "estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra" (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Por fim, a consciência só pode se tornar consciência no momento em que se permeia de conteúdo ideológico (semiótico) e isso só ocorre no processo de interação social (BAKHTIN, 2006). Dentre os muitos processos de interação social, este estudo abordará um deles, que certamente desperta essa cadeia criativa e ideológica dos signos.

## 4 A ascensão dos aplicativos de mensagem instantânea para celulares

Com a evolução e incorporação de novos recursos nos aparelhos celulares, chegou-se aos modelos chamados smartphones, que são aparelhos com funcionalidades avançadas e que possuem sistema operacional, permitindo, por exemplo, conectividade com a internet e instalação de aplicativos, assim como ocorre em computadores e notebooks.

Motivados pela mobilidade e velocidade da comunicação, os usuários de smartphones buscam, cada vez mais, recursos rápidos e práticos. Desta forma, os aplicativos (apps) para comunicação instantânea tem ganhado força e deixado as telas dos computadores para invadir também as telas dos celulares, como é anunciado em sites e revistas da área:

> Combinando elementos de serviços de mensagem de texto e redes sociais, os apps oferecem um caminho rápido para que os usuários troquem toda espécie de informação - de mensagens curtas a fotos sensuais e clipes do YouTube - sem que precisem dos planos de SMS[74] das operadoras ou das redes sociais estabelecidas originalmente como sites na Web (GERRY SHIH e ALEXEI ORESKOVIC, 2013).

Muitos aplicativos com essas funcionalidades fazem sucesso entre os usuários de smartphones, dentre eles o *Viber, Facebook Messenger, KakaoTalk, Kik, LINE, WeChat* e o *WhatsApp* que é o objeto deste estudo. Desta forma, especifico a seguir suas funcionalidades.

## *5 WhatsApp*: que aplicativo é esse?

*WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas para smartphone que foi criado em 2009 pela empresa de mesmo nome pertencente a dois ex-funcionário do site *Yahoo!.*

Para utilizar o *WhatsApp* é necessário instalar o aplicativo no *smartphone*, realizar o cadastro e manter uma conexão de internet. Depois de instalado, o aplicativo utiliza a agenda de contatos para identificar outros usuários ativos.

[74]O termo provém de *short message servisse* (serviço de mensagem curta).

A dinâmica de sua utilização é a troca de mensagens instantânea com outros usuários. Seu uso se popularizou por não ter custos adicionais, ou seja, é necessário apenas ter uma conexão com a internet, assim como ocorre com o serviço de correio eletrônico e as redes sociais.

Mas o grande atrativo, apontado nos sites que noticiam sua ascensão, é a facilidade em enviar e receber mensagens e praticidade em visualizar as mensagens na tela do celular. O que também é possível com o envio de mensagem disponibilizadas pelas operadoras de celulares – os torpedos ou SMS –, porém com alguns diferenciais: não há cobranças adicionais, há possibilidade de envio de vídeos, imagens e arquivos de áudio e a conservação do histórico do bate-papo como pode ser observado na figura 01.




**Figura 01:** (http://ironiawhatsapp.tumblr.com)

De acordo com o *site* tecmundo.com.br, o aplicativo já atingiu 300 milhões de usuários no mundo. Destes, quase 100 milhões estão no Brasil. Através do aplicativo são enviadas diariamente mais de 12 bilhões de mensagens, o que o faz superar, em números de usuários ativos de algumas outras famosas formas de comunicação eletrônica como o *Twitter* e o *Linkedin*.

As notícias encontradas nos *sites* também assinalam que a utilização desse tipo de aplicativo continuará crescendo, o que sugere sua consolidação como mais uma forma de comunicação e interação na pós-modernidade, justificando um olhar mais apurado por parte dos estudos linguísticos para esse movimento.

## 6 Diferentes características da comunicação proporcionada pelo *WhatsApp*

Julgo importante alertar que este trabalho não tem a intenção de exaltar ou promover a utilização desse tipo de aplicativo, nem tão pouco a pretensão de apresentar vantagens ou desvantagens para usos educacionais. O que se pretende aqui é apenas ilustrar essa possibilidade de comunicação que está se popularizando na atualidade e que pode chegar aos contextos educacionais, o que justifica meu interesse, neste momento, em compreender esse movimento.

Como já apresentado, o aplicativo *WhatsApp* está a cada dia conquistando mais usuários devido a suas características de comunicação síncrona e bastante prática via internet. Este aplicativo proporciona a interação entre usuários e, para que a comunicação ocorra de forma fluída, é necessário que os interlocutores compartilhem dos fatores que levem a compreensão desse tipo de comunicação, pois o que temos, muitas vezes é uma

comunicação bastante diversa, utilizando diferentes formas de comunicação, como encontrada no exemplo abaixo em que um dos interlocutores envia um link com o local a ser visitado e na sequência envia um vídeo.

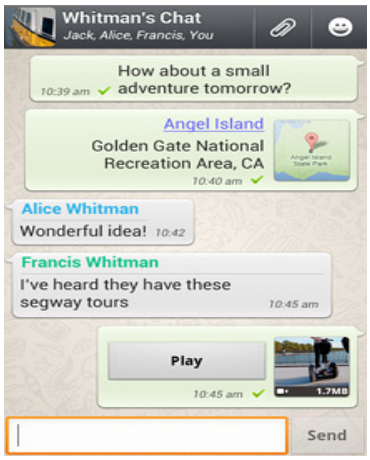



**Figura 02:** (www.whatsapp.com)

No exemplo acima, a comunicação se deu utilizando diferentes signos e a interação só foi possível visto que os dois interlocutores compreendem as ideologias presentes nos signos, como aponta Bakhtin (2006), os corpos físicos - neste caso as letras, as cores, a localização no mapa, a imagem do vídeo - não significam nada além de sua própria natureza, mas podem a partir de um contexto social receberem atribuição ideológica, fazendo sentido entre os interlocutores. Portando, no momento que os interlocutores iniciam um diálogo ocorre a interação promovida pela linguagem que se dá nas relações sociais concretas (BAKHTIN, 2006), vivas, que vem carregadas de signos compreensíveis aos dois interlocutores.

Muitas mensagens trocadas neste tipo de aplicativo, utilizam signos que podem ter sua significação, sua ideologia restrita a um grupo ou a uma comunidade. Ou seja, utilizam signos específicos para este tipo de interação, pois a linguagem utilizada nas mensagens trocadas pelo *WhatsApp* exige uma comunicação rápida fazendo com que os interlocutores, muitas vezes, usem abreviações e outras estratégias próprias da linguagem da internet, denominada por alguns autores (CRYSTAL, 2001, MARCONATO, 2006) como *internetês* ou *ciberlinguagem*, a exemplo das expressões encontradas na figura 03 (rs/sdd/cmg), e também outros recursos como os emoticons[75] presentes na figura 03 e na figura 04.

[75]Ícones animados usados popularmente na web para expressar sentimentos (fonte: www.veja.abril.com.br)




**Figura 03:** (http://ironiawhatsapp.tumblr.com*)*

A figura 03 exemplifica como ocorre a comunicação instantânea, carregada de novos signos, que segundo Bakhtin (2006) são gerados por uma cadeia criativa que utiliza o signo para criar outros signos. Em geral a estratégia para criar esses novos signos são as abreviações, em que são utilizadas algumas letras da palavra "original" para formar um novo signo, como é percebida na palavra *comigo* para criar o signo *cmg*, isso também ocorre com *saudade* que se torna *sdd* e *risos* que se torna *rs*. Todos esses novos signos foram criados por interlocutores a partir de uma interação real e só são utilizados porque agilizam a comunicação e fazem sentido para esses interlocutores. Como evidencia Bakhtin (2006) para compreendermos um novo signo é preciso aproximá-lo de outro já conhecido por nós, e

> essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Portanto, esse processo dialógico que ocorre na relação entre os signos, entre interlocutores e entre estes com/no contexto dialógico gera uma consciência ideológica que torna possível a comunicação utilizando os signos presentes na figura 3. Isso também ocorre na figura 4, abaixo, em que vários signos são utilizados e, somente compreendendo essa relação de significados entre os signos, é possível entender a mensagem.




**Figura 04:** (www.insoonia.com)

Temos nessa mensagem (figura 04), uma retextualização de uma música bastante conhecida atualmente. A intencionalidade da mensagem, possivelmente foi de demonstrar carinho ou amor ao receptor da mensagem. Essa mensagem foi pensada pelo autor a partir de sua consciência individual, mas sua consciência individual não surge do nada, ela estabelece parâmetros a partir das relações sociais, portanto os símbolos utilizados para substituir palavras da letra da música, são signos que farão sentido para as pessoas de seu contexto social, pois como ratifica Bakhtin (2006), esses signos alimentam a consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. No entanto, a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Ou seja, o interlocutor procurou uma lógica de comunicação ao escolher tais signos, pois eles precisavam fazer sentido para o receptor da mensagem. Essa era a intenção dele. Caso não houvesse essa partilha de significado (consciência) entre os interlocutores não haveria a interação.

> Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 2006, p. 43).

Como visto nos exemplos trazidos, a linguagem utilizada no aplicativo *WhatsApp* é uma linguagem viva que se ressignifica sempre que necessário. Isso só é possível devido ao dialogismo linguístico incidente entre os interlocutores, que é resultado da compreensão das ideologias presentes nos signos a partir de um horizonte social de uma época e de um grupo social

> Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais

> do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (BAKHTIN, 2006, p. 43).

## 7 Algumas considerações

É importante considerar que os recursos apresentados constituem apenas algumas possibilidades proporcionadas pela comunicação eletrônica via web, mas o intuito deste estudo foi apresentar como estão sendo utilizados tais recursos e iniciar uma reflexão sobre seu uso.

Essas reflexões podem contribuir para a emergência em compreender as formas de comunicação da sociedade moderna e integrá-las nos processos educacionais, buscando, assim, uma conexão entre a linguagem utilizada nas práticas sociais com o que é trabalhado na área de linguagem em contextos educacionais.

Faz-se necessário atentar as demandas que são colocadas pelo desenvolvimento tecnológico da pós-modernidade, pois como justifica Rojo (2013), é importante se trabalhar nos contextos educacionais com o letramento digital, porque a pós- modernidade nos apresenta diferentes formas de comunicação e as pessoas precisam estar preparadas para interagir com essas inovações.

Por fim, entendo que as possibilidades comunicativas permitidas atualmente são múltiplas e estão em constante ampliação, cabe a nós conhecer e usufruir da melhor maneira possível desses recursos que a modernidade nos apresenta.

## Referências

(s.d.). Acesso em 22 de 09 de 2013, disponível em smartphonecelular.com.br: http://smartphonecelular.com.br/smartphone-x-celular-qual-e-a-diferenca

**wharton.universia.** (30 de maio de 2013). Acesso em 25 de setembro de 2013, disponível em http://www.wharton.universia.net/index.cfm?fa=viewArticle&id=2361&language=portuguese

BAKHTIN, M. (1997). **Os gêneros do discurso – Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12. ed. São Paulo. Editora: Hucitec, 2006.

CRYSTAL, D. **Language and the internet.** Cambridge: CambridgeUniversity Press, 2001.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

Gerry Shih e Alexei Oreskovic, d. R. (01 de abril de 2013). **Revista Exame.** Acesso em 21 de 09 de 2013, disponível em Editora Abril: http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/jovens-aderem-apps-de-mensagens-e-facebook-sofre-ameaca

**glbimg.com.** (s.d.). Acesso em 20 de setembro de 2013, disponível em ttp://s.glbimg.com/po/tt/f/original/2013/04/17/whatsapp.png

MARCONATO, S. (Março de 2006). A revolução do internetês. **Revista Língua Portuguesa**, *5*, 22-29.

PAES DE BARROS, C. G. Letramento Digital - considerações sobre a leitura e a escrita na internet. **Polifonia,** v. 12, 2006, p. 133-156.

ROJO, R. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SBARAI, R. (25 de Agosto de 2013). **Veja.** Acesso em 25 de Setembro de 2013, disponível em http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/guerra-dos-apps-de-mensagens-instantaneas-a-briga-por-seu-celular

**Significados.com.br.** (s.d.). Acesso em 22 de setembro de 2013, disponível em http://www.significados.com.br/

***www.insoonia.com*.** (s.d.). Acesso em 23 de setembro de 2013, disponível em http://www.insoonia.com/imensagens-engracadas-01/#more-58472

# ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PERSPECTIVA COMPLEMENTAR DA CRITICIDADE

Betsemens Barbosa de Souza MARCELINO
Universidade Federal de Mato Grosso/Mestrado em Estudos de Linguagem

**RESUMO:** Este artigo argumenta de que forma os pressupostos de Análise Crítica de Discurso e do Letramento Crítico abordam o conceito de criticidade a partir de uma perspectiva reflexiva que pense a linguagem num viés dialético: o discurso constituído e sendo constituinte das estruturas sociais. Partindo da premissa de que categorias de análise social se conectam com categorias de análise linguística este trabalho ancora-se numa visão de linguagem enquanto processos de construção, e não de produto acabado. Sendo assim, elucidam-se os meios pelos quais a Análise Crítica de Discurso e do Letramento Crítico buscam apontar ações que se voltem para um engajamento social, numa perspectiva de mudanças, possibilitadas a partir de uma tomada de consciência por parte dos indivíduos através de reflexões críticas.
PALAVRAS-CHAVE: criticidade; dialogismo; mudanças.

**ABSTRACT:** This paper reasons about the way which the theoretical assumptions of Critical discourse analysis and of Critical Literacy build the conception of the word criticality from a reflective perspective that think about language in a dialogical bias: the discourse constituted and being constituent of the social structures. Starting with the idea that there is a connection between social analysis categories and linguistic analysis categories, this paper stand up for a view point that think about language as in a building process and not as finished product. Thus, are elucidated the ways that Critical discourse analysis and Critical Literacy try to point out actions that are involved with a social engagement, looking out for social changes, which is just possible when critical reflections help the individuals to develop a critical awareness.
KEYWORDS: criticality; dialogism; changes.

## 1 Introdução

Mudanças e transformações são aspectos inerentes ao processo histórico de evolução da humanidade. As modificações de cunho cultural e social vão se refletir nas formas de se pensar o modelo de educação vigente, buscando por práticas que, atreladas a conceitos e ideias emergentes, ofereçam pressupostos teóricos que deem conta das novas situações vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as novas possibilidades que se voltam para as questões inerentes à linguagem e suas relações no contexto da chamada pós-modernidade (HALL, 2006), encontram-se os pressupostos da Análise Crítica de Discurso e do Letramento Crítico. Estas teorias buscam, cada qual a sua maneira, apontar diretrizes para se lidar com aspectos discursivos a partir de uma perspectiva do engajamento social, tendo a criticidade como fio condutor de um conjunto de conceitos e práticas.

Considerando que o termo criticidade tem ganhado destaque num contexto de propostas que objetivam melhorias na educação, este trabalho propõe-se a versar a maneira como os dois postulados teóricos citados abordam a questão da criticidade no interior de seus

conceitos e metodologias, buscando inferir de que maneira tais preceitos podem funcionar numa perspectiva de ações pedagógicas, visando atividades que resultem em possíveis mudanças sociais.

## 2 Letramentos e Letramento Crítico

A palavra letramento teve origem como tradução do termo *Literacy* da língua inglesa, considerando que tais estudos tiveram início, mais precisamente, através de pesquisadores nos Estados Unidos (KLEIMAN, 1995). De maneira sintetizada, pode-se dizer que comumente se adota o termo alfabetizar para se referir a aquisição do código para leitura e escrita, enquanto letramento envolve a habilidade de se posicionar de forma a atender as demandas sociais, utilizando-se dos recursos disponíveis para desenvolver uma participação ativa e reflexiva nas mais variadas facetas do exercício de cidadania, desde ler um manual a pagar uma conta, por exemplo. Ou seja:

> (...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2002, p. 39)

A partir desta conceituação, as OCEM (BRASIL, 2008), chamam atenção para a diferenciação que de se deve fazer entre leitura crítica e letramento. A exemplo, Cervetti, Pardales e Damico (2001) baseados em uma visão do humanismo liberal, consideram que o conceito de leitura crítica leva em conta aspectos como a necessidade de se inferir o que o autor quis dizer e toma como base para avaliações a realidade vivenciada, considerando que esta possa ser diretamente conhecida. Assim, o objetivo da educação seria prover aos alunos ferramentas que lhes possibilite decifrar se a informação apresentada é digna de veracidade ou deve ser relegada ao ceticismo. Desta forma, conhecimento seria o resultado de um processo baseado em análises racionais que levem à correta interpretação dos fatos, sendo importante a distinção entre fatos, inferências e julgamentos dos leitores.

Em vista de propor um modelo de aprendizagem que trabalha a prática de leitura na sala de aula enquanto um processo de letramento, as OCEM (BRASIL, 2008) apresentam até mesmo um exemplo de como devem ser as abordagens das questões inerentes à interpretação, pensada como processo de construção. Neste contexto, aluno é instruído a produzir sentidos a partir do texto, ao invés de apenas inferir o que o texto "quis" dizer, e esta ação refletirá no processo de posicionamento do aprendiz frente às situações da vida social, onde o mesmo, enquanto cidadão, deve construir suas significações ao invés de esperar que se lhe sejam evidenciados sentidos prontos.

No entanto, a função norteadora do presente trabalho encaixa-se exatamente no sentido de se apresentar uma reformulação destes conceitos que se tornaram muito mais amplos envolvendo aspectos mais profundos. Ao inserir um viés de criticidade, atribui-se ao texto a função de também oferecer aporte para compreensão das forças ideológicas e de

poder em funcionamento na sociedade, objetivando a emancipação e transformação do indivíduo.

A este novo modelo de pensamento dá se o nome de Letramento Crítico, termo advindo dos novos postulados dos chamados Novos Letramentos, ou *new literacy studies* (STREET, 1995). Crítico porque bebe da fonte da Teoria Crítica Social, engajada com o processo de desconstrução de dominações e desigualdades sociais. Ao se referirem as características do letramento crítico, os autores Cervetti, Pardales e Damico (2001) ressaltam a necessidade de se considerar que o conhecimento não é natural, nem neutro, mas está baseado nas regras discursivas, de caráter ideológico, de uma comunidade específica. Assim sendo, a realidade em um sentido amplo e universal, não é uma estância passível de conhecimento, e o que vale como medida de análise são as construções discursivas locais. O objetivo educacional seria então o desenvolvimento de uma consciência crítica. Quanto à interpretação textual temos que:

> In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation. (CERVETTI, PARDALES &DAMICO, 2001).[76]

Há, portanto, uma legitimação da autoria dos sentidos que cada um constrói a partir da experiência obtida em suas práticas sociais e que engloba toda e qualquer modalidade de leitura.

A compreensão de tal assertiva implica em uma retomada dos conceitos de Paulo Freire ao longo de suas obras e que servem de base ao autor Lynn Mário em sua redefinição de letramento crítico. Parte-se do princípio da necessidade de uma autoconscientização por parte dos sujeitos, que precisam sair de um estado de leituras ingênuas em direção a uma leitura epistemológica, rigorosa. Mas para que tal aconteça faz-se necessário, primeiramente, um reconhecimento de que se está *no* mundo e *com* o mundo. Isso significa que o sujeito deve aprender a se localizar histórica e culturalmente, mas que sua curiosidade deve ir além, provocando um despertamento para sua capacidade de ações transformadoras sobre este mundo.

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a

[76] Essencialmente, estudantes inseridos em uma abordagem do letramento crítico entendem a interpretação textual como um processo de construção de sentidos, não exegese; estes atribuem sentidos ao texto muito mais do que extraem sentidos dele. Mais importante, o significado textual é entendida no contexto social, histórico das relações de poder, não apenas como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio de transformação social. (tradução da autora)

> "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. ( FREIRE, 1996, p. 19)

A assunção de si requer a legitimação do papel do outro enquanto ser no mundo, só pode haver auto reconhecimento a partir de um ponto de vista externo, ou seja, a identidade individualizante é constituída a partir da compreensão do "não-eu" sócio-histórico.

> Não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável. (FREIRE, 2005, p. 149)

Para se chegar a um estágio de consciência crítica é necessário passar pelo processo de *aprender a ouvir.* Aprender ouvir as próprias leituras de mundo significa compreender que os discursos tem origem numa coletividade construída historicamente, e que carrega valores ideológicos e culturais. Para além de aprender a se ouvir, o passo mais importante está em *aprender a se ouvir ouvindo,* que requer a capacidade de refletir a maneira como se escuta o outro, a habilidade de entender a diferença do outro com sendo resultado de seu próprio processo de inserção no mundo e não como fator a ser combatido. Portanto, tanto a leitura quanto a escrita são produções de textos, pois o que se enfatiza é o *meaning making*, o qual seja, o mecanismo de construção de sentidos tanto do autor quanto do leitor, cada qual situado em dado contexto sócio-histórico.

A criticidade reside, pois, na ação de, a partir da compreensão da origem dos diversos discursos, reconhecer a veracidade das diferentes leituras, procurando pelas origens de certas ideologias que podem ter provocado o mascaramento de dominações e desigualdades sociais, que por sua vez estão implícitas no texto através da linguagem. Uma atitude crítica, nesta perspectiva, envolve um olhar cético e questionador das verdades postas como universais.

Nesta perspectiva, enquanto o Letramento Tradicional provoca um espaço que possibilite diversas respostas, refutando a ideia de um sentido dado no texto, no Letramento Crítico, ao invés de se problematizar a possibilidade de diversas respostas e leituras a serem alcançadas, coloca-se o foco nos elementos envolvidos no processo de construção através de perguntas do tipo: *Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável?Porque eu acho que ele quer dizer X?*

## 3 Análise Crítica de Discurso

Dentre as novas propostas de abordagem que visam atribuir à linguagem um caráter dinâmico e funcional, a Análise Crítica de Discurso (ACD) tem sem destacado por seu caráter abrangente que investiga tanto a produção textual quanto as práticas sociais envolvidas na construção de um determinado discurso, aprofundando a análise ao nível dos mecanismos constituintes da estrutura social.

Podendo ser considerada uma continuação complementar e mais elaborado da Linguística Crítica, a ACD ganhou notoriedade a partir dos trabalhos de Norman Fairclough, apesar de ser resultado de uma reunião que aconteceu em Amsterdã no início da década de 90

e contou com a presença de outros estudiosos dentre os quais figuram Teun van Dijk, Gunter Kress, Theo van Leewen e Ruth Wodak. A notoriedade de Fairclough deve-se principalmente ao fato deste promover a criação de um método para o estudo do discurso.

Convencionalmente, considera-se que a ACD constitua-se como uma ciência crítica de linguagem, sendo uma Teoria e exercendo, em concomitância, a função de método de análise. Por esta razão é considerada transdisciplinar, pois operacionaliza conceitos tanto da Linguística quanto das Ciências Sociais. Ressalta-se a forte influência que a ACD recebe das concepções do Realismo Crítico, que tem sua máxima representação em Roy Bhaskhar, concebendo as concepções e o funcionamento de estrutura social, mecanismos e eventos, bem como ressaltando a profundidade ontológica das ações humanas.

A preocupação inicial de Fairclough reside na compreensão de como a linguagem é atravessada por forças ideológicas, ou seja, a maneira como a luta pelo poder é operacionalizada no nível linguístico, contribuindo na perpetuação de discursos de dominação social, que permanecem ocultos em atendimento a interesses políticos. Significa, portanto, compreender a forma como o uso da linguagem esta submetida a forças da estrutura social. Mas o diferencial teórico está exatamente na relação dialética que se estabelece: o discurso aqui é definido enquanto prática de representação, mas também como um meio de ação pelo qual transformações são estabelecidas.

A Linguística Sistêmica Funcional, postulada por Halliday, é o arcabouço linguístico que ofereceu a ACD uma percepção geral de linguagem ao conceber as três metafunções da linguagem, as quais são: ideacional (representação da realidade); interpessoal (relações sociais e pessoais) e textual (componentes de estruturação gramatical). A premissa desta classificação assenta-se na observação de que categorias de análise social se conectam com categorias de análise linguística. A partir destas identificações, Fairclough recontextualiza tais conceitos, preferindo referir-se as funções enquanto "significado", postulando assim:

**Significado Representacional (função ideacional):** dentro de um texto funcionam diversos discursos que, por sua vez, expressam diferentes visões, diferentes formas de se portar no mundo e de encarar a realidade, e a esta heterogeneidade de vozes dá se o nome de interdiscursividade. A partir desta constatação, a ACD teoriza algumas categorias de análise que procuram identificar estes diferentes discursos e compreender a maneira como se articulam no texto. A maneira como os atores sociais são representados apontam a posição ideológica que se assume em relação aos mesmos, presente nos textos e nas interações sociais. Outra categoria de análise diz respeito à escolha de determinadas palavras em detrimento de outras, evidenciando o conflito ideológico que a variação semântica pode apresentar.

**Significado identificacional e estilo (função interpessoal):** diz respeito ao aspecto discursivo da identidade, ou seja, o estilo aponta a identidade dos atore sociais. Nesta categoria analisa-se: a avaliação, que inclui sentenças que exprimam um juízo de valor e relação afetiva, podendo se apresentar de maneira explícita ou mais subjetiva; a modalidade envolve o entendimento que o falante tem sobre as probabilidades e obrigatoriedade daquilo que diz, principalmente através do uso de verbos, advérbios modais e adjetivos dentro da polaridade negativo/positivo; e a metáfora, defendida como base estruturante do pensamento, indica a maneira como o falante se identifica, ou seja, o uso de determinada metáfora representa filiação a uma determinada forma de se significar no mundo e não outra.

**Significado acional e gênero (função textual):** para além de considerar apenas os elementos textuais, Fairclough, inclui nesta categoria as representações e negociações das relações sociais. Utilizando-se do conceito de Baktin sobre gêneros, o autor associa cada prática social a determinado gênero, com suas particularidades e elementos regulatórios de discursos, e devido a sua mobilidade, há um forte apelo de hibridismo dentro dos gêneros. Uma das maneiras de se agir discursivamente dentro de uma prática social diz respeito à intertextualidade que representa a dialogiciade entre diferentes textos, sendo significativas as vozes que são retomadas e as que são excluídas, ações que indicam traços ideológicos de identificação. A maneira como se reporta a esta outra voz, direta ou indireta, aferida através de mudanças verbais, pronominais, etc., também reflete o uso do poder na linguagem, com consequências valorativas ou depreciativas.

De maneira sintetizada, estas são algumas das características pertinentes à uma análise pautada nos postulados de ACD, e que claramente indicam a indissociabiliade de aspectos sociais dentro das questões inerentes a linguagem. Considerando a abrangência das variadas formas de se construir significados, tem-se optado pelo uso do termo *semiose* que permite a aplicação destes segmentos analíticos aos mais variados elementos semióticos que se constituam numa relação com as práticas sociais, tais como imagens, linguagem corporal, e a própria língua. A preocupação da ACD assenta-se exatamente na necessidade de "desmistificação", "desnaturalização" das forças de poder, em termos de hegemonia, que se apresentam nos discursos e são manipulados de acordo com os interesses dos agentes que detêm posição para tal. Sendo assim, em termos de criticidade temos que:

> Ela [a Análise Crítica do Discurso] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto lingüístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

Assim como nas concepções de Letramento Crítico, na ACD designa-se uma teoria da criticidade a partir da premissa de que faz-se necessário um despertamento dos agentes em direção a autoconscientização e auto-emancipação, através da constatação da intencionalidade dos discursos presentes nas práticas sociais. Isto significa, primeiramente, compreender o meio pelo qual os processos e estruturas sociais interferem na produção de um texto, bem como também a maneira pela qual os sujeitos, constituídos sócio-históricamente criam significados em suas interações com estes textos, sob influência de tal estrutura.

A segunda perspectiva de criticidade, neste aspecto, reporta-se a possibilidade de se usar o espaço da linguagem enquanto propiciador de uma luta de poder, pois se através da linguagem se constitui discursos que fazem apologia a atitudes de dominação, o desmascaramento de convenções dominantes possibilita a implementação de estratégias de resistência, em vista da propagação de novos discursos, engajados com a possibilidade de se reverter problemas sociais.

**4 Dica de Atividade com bases nos preceitos da ACD e do Letramento crítico para Língua materna e língua adicional.**

A atividade prática sugerida a seguir pode ser aplicada em aulas de Português e de Línguas adicionais de turmas de Ensino Médio como base para discussões de cunho reflexivo com a finalidade de despertar a criticidade dos alunos.

O passo inicial será a apresentação de dois vídeos, um referente à música *Pretty hurts* da cantora americana Beyonce (pode ser apresentado com legenda se for na aula de língua materna) disponível em https://www.youtube.com/watch?v=qM1dMkdWApA; e outro intitulado de "a louca busca pela perfeição numa incrível animação" disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ob0fdda3ujk.

O primeiro trata-se de uma música que questiona o conceito de beleza, as imagens apresentadas juntamente com a letra mostra o contexto de garotas envolvidas em um concurso de beleza e também todos os percalços que as mesmas enfrentam em busca da vitória. O título em si, "a beleza dói", já indica o seu cunho questionador. O segundo trata-se também de uma crítica à busca excessiva de mudanças física, a perseguição pela perfeição que as mulheres empreendem por meio das cirurgias plásticas.

Após a apresentação dos vídeos pode-se pedir a produção em grupo de uma história em quadrinhos sobre o que os alunos entenderam dos textos e em um segundo momento abrir espaço para compartilhamento e discussão em sala dos textos produzidos. Neste interim o professor pode aproveitar o momento para direcionar algumas perguntas a exemplo das seguintes:

- ❖ Você conhece alguém que já fez uma cirurgia plástica ou alguma loucura por causa da beleza? Por que você acha que isso tenha acontecido?
- ❖ Qual sua opinião sobre pessoas que mudam (físico ou personalidade) por causa da beleza?
- ❖ Por que você acredita que as pessoas querem ser bonitas? Isso é errado?
- ❖ Quem vocês acham que fez o texto que representa o tema certo dos vídeos?
- ❖ Por que você entendeu de um jeito e seu colega de outro?

Sugere-se que após as discussões o professor proponha que a classe faça uma propaganda de um produto de beleza, ou de um procedimento cirúrgico, voltada para o público masculino. É interesse que se observe as dificuldades que os alunos possam apresentar na elaboração do trabalho devido à falta de exemplos da vida real, isso porque não é uma prática comum na nossa vivência. Por esta razão torna-se pertinente um momento de debate pautado em questões como:

- Cite uma propaganda de produtos de beleza que tenham homens como modelo;
- Você acredita que os homens também se preocupam com a beleza?
- Homens também fazem cirurgias pela beleza? O que você acha disso?
- O que os homens fazem para ficar mais bonitos?
- Quem é mais criticado por se preocupar com a beleza (homem/mulher)? Por que você acha que isso acontece?

Qualquer busca sobre o assunto no *google* vai indicar que atualmente tem aumentado o número de procura por cirurgias plásticas de correção ou puramente estética por parte do público masculino. A título de exemplo fica o registro dos seguintes endereços eletrônicos que

apresentam pesquisas deste cunho: (http://www2.cirurgiaplastica.org.br/cirurgias-e-procedimentos/cirurgia-para-homens/ & http://saude.terra.com.br/plastica-masculina-veja-as-cirurgias-mais-pedidas-por-eles,3957c21c605c8310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html / & http://www2.cirurgiaplastica.org.br/blog/lipoaspiracao-e-a-plastica-mais-feita-em-homens-no-pais/ ). Neste penúltimo endereço (de 2012) são apresentadas pesquisas que indicavam que nos últimos 5 anos havia subido de 5 para 30% a parcela masculina entre os pedidos de cirurgia, e assevera ainda que a maioria dos pacientes pedia segredo por conta do preconceito. Já o último endereço (de 2014) indica que a maioria dos homens vão aos consultórios em busca de lipoaspiração.

Este é um ótimo exemplo para se trabalhar sob uma abordagem que elucide tanto os preceitos da ACD quanto do Letramento crítico. Quanto ao último, as perguntas apresentadas acima seguem uma lógica de reflexão sobre o processo de construção dos textos, mas também leva os alunos a pensarem sobre suas próprias conclusões e a de seus colegas. É esta a configuração de uma atividade de letramento crítico no processo de *meaning making* onde o processo de leitura também significa produção. Em nenhum momento deve se tentar impor ao aluno uma única resposta, pelo contrário, deve-se chamar-lhe atenção para a abertura de variedades de resposta que podem surgir, bem como para o valor legítimo de cada uma.

O momento de debate é o espaço propício para instigar a criticidade dos alunos, levando-os a procurar entender as possíveis causas do surgimento de respostas diferenciadas, sempre as associando a realidade do contexto sócio histórico de cada uma. Desta forma, o professor pode ajudar o aluno a perceber que geralmente quem partilha de ideias parecidas (nunca iguais) pertencem a realidades parecidas, ou seja, compartilham modos de vida na mesma comunidade, ou comunidades bem próximas. Desenvolve-se aqui aquilo que Paulo Freire (2005) vai chamar de "rigorisação do senso comum", os olhos do aluno são abertos de modo a se afastar de leituras ingênuas do mundo, entendo que os sentidos postos não são incontestáveis como aparentam ser.

Uma das possibilidades que a ACD disponibiliza neste caso seria trabalhar a questão das ideologias, apresentando claramente o termo para os alunos e mostrando-lhes como é dominante a crença de que as mulheres não têm amor próprio ou que só valorizam a beleza externa, pois são capazes de se submeterem a todo tipo de tortura para manterem sua beleza. É como se o homem não procurasse também meios para eternizar a beleza, fato os artigos citados acima e as academias como seus anabolizantes desmentem. Os homens também buscam por processos cirúrgicos e empreendem mudanças em seus corpos, apenas não de forma tão divulgada.

A hegemonia do discurso de que a mulher simplesmente não se valoriza é questionada quando se analisa o contexto social em que estas são submetidas. A mídia com seus produtos e seu apelo à perfeição e a própria exigência do homem quanto à aparência de sua companheira são apenas alguns dos fatores que exemplificam a origem controversa de pensamentos deste tipo. A situação se complica mais ainda quando se pensa que mesmo a traição masculina é perdoada se a mulher não "se cuida", sendo que o oposto não é verdadeiro.

A interdiscursividade também pode ser muito bem trabalhada ao se pensar os diversos discursos que se entrecruzam, por exemplo, na música da Beyoncê. A mãe diz uma coisa, os avaliadores dizem outra, a mídia faz seu apelo, e tudo que a protagonista não se cansa de dizer

é que a beleza dói e que a alma precisa de uma cirurgia, ou seja, faz-se necessário uma mudança de pensamento e atitude. Muito mais eficaz ainda seria comparar este discurso da personagem do vídeo com o da própria artista fazendo uma relação com seu modo de vida, pensando se este complementa ou nega o que está sendo apregoado na música.

Enfim, as opções aqui são limitadas por conta do espaço disponível, mas o que deve ser levado em consideração é a capacidade criativa que cada professor possui para aperfeiçoar esta atividade e desenvolver muitas outras que venham a auxiliar seus alunos neste processo de descoberta e engajamento social. Ajuda os alunos a si verem como agentes capazes de mudança por meio do próprio uso da linguagem, é de fato atribuir à educação seu papel de preparação para o exercício da cidadania.

## 5 Considerações finais

A discussão aqui suscitada trabalha na direção em que se haja uma compreensão da função complementar dos aspectos definidos enquanto elementos da criticidade na abordagem de Letramento Crítico em relação às concepções da ACD. A primeira se destaca por oferecer um novo modo de se trabalhar a leituras de texto, focando a atenção no processo de construção de sentidos, buscando, através de práticas reflexivas, combater as desigualdades, legitimando as diferentes leituras enquanto oriundas de diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

A ACD, por sua vez, apresenta sua definição de criticidade calcada na necessidade de se compreender a maneira como as estruturas sociais podem distribuir e estabilizar discursos dominantes mascarando os efeitos da ideologia do poder. A proposta apresenta alguns meios pelos quais se pode desvelar a maneira como elementos textuais e sociais são utilizados neste jogo de poder. Tais categorias analíticas funcionam no sentido de operacionalizarem a segunda parte da criticidade, o qual seja propor ações de resistência e mudanças através da própria linguagem. Enquanto a criticidade do letramento fomenta um olhar crítico-reflexivo na aceitação da natureza diversa que dá origem as diferenças, a criticidade da ACD oferece aporte para se descobrir e combater os elementos de dominação em funcionamento nestas diferenças.

## Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. **A tale of differences**: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online, 4* (9), 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 28/10/2014.

DALL POZZO, Bryan Rafael. **Estudos do letramento:** discussão de conceitos. Disponível em http://profinglesal.weebly.com/uploads/2/2/1/4/22145298/artigo_02_-_letramento_-_discusso_e_conceitos.pdf. Acesso em 14 de Maio de 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.) **Discourse as data**: a guide for analysis. London: Sage, 2001, p. 229-266.

_____; KRESS, G. **Critical discourse analysis**. Mimeo, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo, Editora Unesp, 2005.

KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas/ SP: Mercado das Letras, 1995.

MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica de discurso**. Belo Horizonte : Faculdade de Letras, UFMG, 2001. (Estudos Linguísticos; 2)

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Paco Editorial, 2013.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Para uma redefinição de Letramento Crítico**: conflito e produção de significação. DLM-USP. Disponível em

http://www.academia.edu/595539/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao. Acesso em 12 de Maio de 2014.

# A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO CRÍTICO E DO LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA PÚBLICA

Ivanete Maria de JESUS
Universidade Federal de Mato Grosso/Mestrado em Estudos Linguísticos/MeEL
Ana Paula Moura BRILHANTE
Universidade Federal de Mato Grosso

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo destacar a necessidade de estudar o Letramento Crítico e o Letramento Digital na Escola Pública. A escola e os professores devem estar abertos às novas mudanças para compreender a importância do letramento digital em sala de aula, o qual se tornou um desafio diante desse cenário de avanços tecnológicos, solicitando do educador e do aluno uma postura crítica. Somente assim, os professores irão se tornar digitalmente letrados para contribuir com as práticas e os conceitos pedagógicos, sendo sujeitos disseminadores dessas mudanças, como cidadãos que participam, têm iniciativa, questionam e exige dos alunos e da sociedade uma postura crítica diante dos fatos. Defende-se a necessidade de se adotar uma nova postura no contexto escolar, segundo Monte Mór (2013), Rojo (2009). Em primeiro momento, destacamos a importância de entender o que é letramento crítico. O termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 e se originou do inglês *literacy,* que etimologicamente vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. O termo refere-se ao indivíduo que é capaz de ler e escrever. Em sequência, enfatizamos as inúmeras vantagens que o letramento digital traz para o contexto escolar, partindo do princípio que os alunos estão inseridos no mundo midiático e não temos como fugir dessa realidade. Por fim, as escolas públicas, na perspectiva dos letramentos, poderão propiciar ao professor mudanças e capacidades para quebrar paradigmas e lutar para uma educação que, não somente envolva o ato da alfabetização, que é a aquisição do código da leitura e da escrita, mas também, acompanhe o avanço tecnológico trazendo o aluno mais próximo do seu contexto social. Para que haja mudanças na educação temos um longo caminho a percorrer e é pelas pequenas atitudes que podemos contribuir para a melhoria no contexto escolar.
PALAVRAS-CHAVE: letramento crítico; letramento digital; escola pública.

**ABSTRACT:** This paper aims to highlight the need to study the Critical Literacy and Digital Literacy in Public School. School and teachers should be open for new changes to understand the importance of digital literacy in classroom, which has become a challenge in this scenario of technological advances, requesting educator and student a critical stance. Therefore, teachers will become digitally literate to contribute with the practices citizens and pedagogical concepts, and being disseminators of these changes, as citizens participating, have initiative, question and demands of students and society with a critical view by the facts. Defends the need to adopt a new attitude at school, according to Mont Mór (2013), Rojo (2009). Firstly, we emphasize the importance to understand what is critical literacy. The term literacy emerged in Brazil in the 80's originated from English literacy, which etymologically comes from Latin littera (letter), with the suffix - cy, denoting quality, condition, state in other words the fact of being. This term refers a person who is able to read and write. Secondly, we emphasize many advantages that digital literacy brings to school context, assuming that

students are inserted in the media world and we don´t get away with this reality. Finally, public schools, from the perspective of literacies, will give to the teacher changes and capabilities to break paradigms and search for an education that not only involves the act of literacy, which is the acquisition of reading and writing code, but also, follow technological advancement and bringing the student more close their social context. For there to be changes in education, we have a long way to go and by small actions we can contribute to improve environmental school context.
KEYWORDS: critical literacy; digital literacy; public school.

## 1 Introdução

O estudo do letramento crítico e do letramento digital têm tido um avanço considerável nos últimos anos, isso não quer dizer que não tenhamos nada mais a acrescentar a esse respeito, pois, temos e muito, porque a tecnologia se renova a cada instante e devemos estar preparados para acompanhar esse desenvolvimento e a cultura digital dos nossos alunos.

Um caminho importante a seguir diante desse mundo globalizado é inserir no contexto escolar mudanças para que professores e alunos possam compreender a importância do letramento digital em sala de aula, o qual se tornou um desafio diante desse cenário de avanços tecnológicos, solicitando do educador e do aluno uma postura crítica. De acordo Monte Mór (2013), o quadro que se encontra a educação básica atualmente é preocupante, precisa-se de propostas que tragam melhoria na formação do professor e vise aproximação da universidade com a educação básica, para que possam atender as necessidades da sociedade.

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p. 107). De acordo com a autora, o termo alfabetismo, tem um foco individual, fundamentado nas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramento escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, porém o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Nos seus projetos de letramentos no Brasil e no estrangeiro, Luke (1989) e Soares (2004) apontam que os movimentos de alfabetização atingem índices gradualmente mais satisfatórios nas últimas décadas, observando, porém que muitos dos alfabetizados apresentam as características dos “analfabetos funcionais”. Termo que surgiu no Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL, LUKE & MACLENNAN, 1986 *apud* ROJO, 2009, p. 97). A partir de então, o termo passou a ser empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica. Então, podemos dizer que alfabetizado seria aquele que sabe ler e escrever de acordo com um conceito restrito de alfabetização, ou seja, um conceito que desconsidera ou não prioriza a

prática social da linguagem. Porém, um indivíduo letrado enxerga além dos limites do código, tem a capacidade de fazer relação com as informações que estão fora do texto falado ou escrito transmitindo a sua realidade histórica, social e politica. O objetivo deste trabalho é fazer com que, tanto o professor quanto o aluno, consigam ver além do texto escrito, adotem uma posição crítica diante das questões práticas do dia a dia.

## 2 Letramento Crítico: Conceito e Contexto Social

Segundo as orientações curriculares do MEC (BRASIL, 2000; 2008), as atividades requeridas pela sociedade letrada devem focar a importância da leitura e da escrita para a construção da cidadania. Isso significa dizer que as visões e práticas do leitor em relação ao que lê e, no tocante à escrita, devem preparar o aluno para usá-la como veículo de sua própria voz social. Enfim, devem prepará-lo para o uso da leitura e da escrita de modo que possa problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la.

Diante dessa visão, é de extrema relevância entender o termo *crítico* que é utilizado, tanto na nomeação de letramento crítico como na denominação de uma proposta educativa, que tem como objetivo desenvolver o *pensamento crítico.* Embora haja desencontros de sentidos em torno desses termos, não podemos deixar de apontar a *crítica* como ponto importante nas propostas educacionais.

Nos estudos levantados sobre o letramento crítico, entende-se que ser *crítico* permite vários entendimentos - pode-se associar o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa, a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos. Ou remete a capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização.

Essas duas concepções são encontradas nos estudos de Gikandi (2005 *apud* MONTE MÓR, 2012, p. 3) sobre cultura e crítica na sociedade globalizada. Porém, suas reflexões se pautam nas teorias literárias de Leavis (1969) para quem crítica e cultura estariam intrinsicamente relacionadas, não se submetendo ao julgamento crítico individual, construindo a partir da distância entre o crítico e o objeto de análise.

Faraco e Tezza (2001 *apud* MONTE MÓR, 2012 p. 6) definem o leitor crítico como sendo "capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência". Para Paulo Freire (1987; 2001 *apud* MONTE MÓR, 2012 p.6) "a leitura dos textos se baseia na leitura de mundo, pois os textos se expandem para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação, reveladora do que, então, Freire chamou de 'consciência crítica' dos indivíduos".

A noção de alfabetização se desintegrou a partir da década de 1980, pois vários estudos que direcionavam para a necessidade de que a alfabetização era algo mais complexo que o puro ato de codificação da escrita. Então o termo alfabetização fazia "felizes" aqueles indivíduos alfabetizados e desprezava de certa forma os cidadãos que não sabiam ler nem escrever, até mesmo, excluindo-os socialmente.

Por volta dos anos 90, que trouxeram o reconhecimento de que mesmo um cidadão que não sabe ler e escrever o código tem uma representação clara a cerca da função social da escrita, pois é capaz de realizar atividades complexas, orientado por tal representação. Assim,

o letramento passou a ser o termo pelo qual poderíamos explicar a revolução sócio histórica que a escrita provocou nas sociedades letradas.

A alfabetização é a aquisição do código da leitura e da escrita, e configura-se como uma habilidade necessária ao letramento, considerado a apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito. De acordo com Soares (2004, p. 18 *apud* ARAGÃO; BORBA, 2007, p. 230), Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

No entanto, outras habilidades que envolvem o uso da linguagem tecnológica são também exigidas como, por exemplo, saber redigir e enviar um *e-mail*, acessar um *site*, utilizar ferramentas de busca corretamente, de forma favorável as suas necessidades, saber utilizar e compreender a linguagem de *blogs, twitter*, *facebook* e outros.

Street (1984) inaugura novos estudos de letramentos que foram divulgados no Brasil, por Kleiman (1985). Nela, Street propunha uma divisão entre dois enfoques do letramento nos estudos, denominando-os de enfoque autônomo e enforque ideológico do letramento. O enfoque autônomo vê o letramento "em termos técnicos, tratando-o independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca". Como se o indivíduo aprendesse de forma gradual, e somente através do contato escolar desenvolvesse níveis de alfabetismo. Já o enfoque ideológico, "vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" acredita-se que o conceito de letramento modifica-se através do tempo e das culturas e dentro de uma mesma cultura, pois, são práticas tão diferentes em contextos tão diferenciados, e que são vistas como letramento.

Por ser um termo complexo, estudiosos de várias áreas (linguística, educação, psicolinguística, sociolinguística) buscam conceituar e entender o letramento. Convém ressaltar aqui que nos estudos sobre letramento, a questão da crítica se renova por ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social. O termo letramento não será mais visto como alfabetização, pois irá além dessa concepção. Conforme Magda Soares (1998, p.47 *apud* ARAÚJO, 2007, p. 80) explica que:

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, porque o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Portanto, isso inclui o uso da escrita, que caracterizam a entrada do computador conectado à internet, na vida das pessoas. Sendo assim podemos entender a alfabetização como um processo dentro do letramento, onde as pessoas fazem uso da leitura e da escrita no contexto social. Uma vez que o conceito de letramento sempre esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e da escrita ensinadas na escola. Além da escola, há outras agências de letramento, todo o contexto social que está inserido o indivíduo, por isso não basta apenas dominar os conhecimentos escolares é preciso relacioná-los com o mundo.

## 3 Letramento Digital

O letramento digital implica em realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização devido ao crescente aumento da utilização das novas tecnologias (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico entre outros), pois a vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. E assim, entra o papel da escola introduzir esses recursos no contexto escolar, de forma que torne as aulas mais interessantes e voltadas para a realidade dos alunos.

Porém, a escola deve estar aberta para o uso da linguagem, nesse universo digital e criar situações concretas de escrita digital, para que os alunos sintam-se instigados a interagir com o mundo digital, que descubram que são ferramentas sociais portadoras de sentidos, de propósitos comunicativos, e, que se traduzem em fontes de informações variadas e de saberes a serem explorados.

Araújo (2007) através da sua pesquisa constatou que, a necessidade de desenvolver nas escolas situações que oportunizem a todos, um letramento digital cada vez mais crítico. Embora sua pesquisa tenha sido feita numa escola particular, onde as crianças vivem uma realidade totalmente diferente das crianças que frequentam uma escola pública, as quais são normalmente sucateadas e, cujos professores enfrentam péssimas condições de trabalho, sendo, talvez, eles mesmos, excluídos digitais.

Nesse sentido, a questão das infraestruturas das escolas comparadas aos gabinetes de parlamentares, câmara de vereadores, assembleias legislativas, entre outros que se encontra em total conforto, enquanto professores e alunos trabalham em locais deploráveis, se o governo brasileiro não se atentar para esse fato, a escola pública continuará distante da possibilidade de oferecer oportunidades aos alunos, ou melhor, em torná-los cidadãos letrados (ARAÚJO, 2007).

Sendo assim, diante desse cenário precário, que muitas vezes falta computadores ora falta internet, ou ainda, quando tem o acesso é limitado não podemos esquecer-nos da importância dessas práticas didáticas e que precisam migrar para as escolas públicas, porque, somente através delas, as crianças passam a perceber a relevância da escrita no processo de ensino/aprendizagem.

O letramento digital envolve algumas habilidades como estar familiarizado com as linguagens digitais, o uso fluido de ferramentas do computador e de navegação. Considera-se um professor letrado digitalmente aquele que é conhecedor da utilização adequada dessas ferramentas tecnológicas, com os diversos gêneros digitais de forma que possa trazer benefícios para o âmbito da sala de aula.

De acordo com as OCEM[77] (BRASIL, 2008), é urgente a mudança na formação do professor em relação ao uso das novas tecnologias, o que vem confirmar a pertinência da mudança curricular, nos cursos de formação desse profissional, visando à doação de postura questionadora e problematizadora da sua prática, para que atenda melhor às necessidades da sociedade e, do país.

[77] OCEM (BRASIL, 2008) Orientações Curriculares para o Ensino Médio, elaboradas e publicadas pelo Ministério da Educação.

Visando melhorar o quadro que se encontra a educação contemporânea, é preciso estruturar políticas voltadas para a preparação dos professores para lidar com as práticas de linguagem em multiletramentos.

Conforme Araújo (2007 *apud* Aragão; Borba, 2012, p. 237) sugere:

> Os cursos de formação de professores devem considerar o uso das novas tecnologias nas práticas curriculares. Segundo o autor, é necessário cobrar políticas públicas mais sérias de formação docente às secretarias de educação, de modo que deem conta das especificidades da inserção das novas tecnologias na escola, no intuito de que ela entre cada vez mais nesse campo.

Porém, há diversos obstáculos para que isso ocorra. A realidade escolar parece ainda estar à margem de propostas de melhoria, de inserção e avanço tecnológico, como requer a sociedade contemporânea. A escola tem dificuldade de fazer este acompanhamento necessário em relação ao recente cenário social (MATEUS, 2004; CELANI, 2010 *apud* Aragão; Borba 2012, p.237). Através desse estudo levantado, vale ressaltar algumas sugestões, para contribuir para a formação do professor:

(i) propostas de alterações curriculares assim como projetos de ensino devem ser produzidas e pensadas com as comunidades docentes da educação básica;

(ii) investimento em formação continuada (letramento digital, promoção de projetos e de parcerias universidade-escola-diretorias locais de ensino);

(iii) as comunidades de professores devem ser participantes dos projetos a serem formatados em sua prática docente e não somente executores das propostas de mudanças e alterações de suas práticas a risco dos projetos e propostas curriculares inovadoras, por mais consistentes que sejam não produzirem os resultados esperado por aqueles que as conduzirão;

(iv) criação de políticas que possam disponibilizar tempo adequado para que o professor produza conhecimentos, participe de eventos que envolvam a sua área de atuação, bem como melhoria nas condições salarias para que o professor não necessite recorrer à sobrecarga de trabalho e possa se dedicar integralmente a uma única escola;

(v) foco na infraestrutura escolar (instalação e manutenção de computadores, bem como acesso amplo e ilimitado à internet; pessoal qualificado para suprimento técnico);

(vi) trabalho conjunto entre universidades e escolas da rede pública em prol da melhoria da qualidade de ensino do país.

Todas essas sugestões demonstram a necessidade de se adotar uma nova posição, ainda que tenhamos que quebrar vários paradigmas para dar conta dos múltiplos letramentos necessários à cidadania contemporânea. A instrução do professor deve ser o principal investimento das agências educadoras em relação à educação, pois o professor é o principal agente transformador da realidade da sala de aula e, sucessivamente, da sociedade.

## 3 Considerações Finais

O presente estudo trouxe reflexões sobre a necessidade de se adotar uma nova posição no contexto escolar, em relação ao letramento crítico e letramento digital. A escola e os professores devem estar abertos para as mudanças, compreender a relevância do letramento

digital em sala de aula, acompanhar esse avanço tecnológico. Tornar-se digitalmente letrado para contribuir com as práticas e conceitos pedagógicos. Sendo o sujeito disseminador dessas mudanças, como cidadão que participa, tem iniciativa, questiona e exige dos alunos e da sociedade uma atitude crítica diante dos fatos.

Nos textos e pesquisas feitas no Brasil na década de 1980, alfabetismo e letramento (assim, no singular) abrangiam significados muito parecidos e próximos, embora usados, indiferentemente ou como sinônimos, nos textos. Porém, na literatura educacional percebemos que o termo letramento possui maior aderência do que o termo alfabetismo, ainda que, este último, seja encontrado na bibliografia da área. Os dois termos costumam ser utilizados com o mesmo sentido.

Em sequência, enfatizamos as inúmeras vantagens que o letramento digital trás para o contexto escolar, partindo do principio que os alunos estão inseridos no mundo midiático e não temos como fugir dessa realidade. Ainda que, as condições que se encontram as escolas públicas não favoreçam para tais mudanças, o professor deve estar preparado para quebrar esses paradigmas e lutar para uma educação que envolva não somente o ato da alfabetização, que é a aquisição do código da leitura e da escrita, mas também, acompanhe o avanço tecnológico trazendo o aluno mais próximo do seu contexto social.

De acordo, com os autores, percebemos que o letramento digital não é muito bem compreendido e valorizado, pois muitos professores não receberam essa formação, não estão acostumados a inseri-los em sala de aula. As instituições precisam promover uma qualificação aos professores e alunos, não somente cursos que envolvam habilidades mecânicas, como digitar um texto, enviar um e-mail, mas que desperte uma formação crítica através do uso dessa ferramenta. Ao receber uma gama de informações, que são produzidas por várias pessoas através da mídia, os meios de comunicação levam noticias, fatos e informações a todo o momento, e, é de suma importância, que saibamos perceber que nem tudo que vem da mídia pode ser necessariamente aceito.

As escolas tem a responsabilidade de orientar seus alunos nesse sentido, educa-los para a vida, capazes de agir em situações novas, inesperadas, num contexto mais amplo do que o ambiente escolar. Dessa forma, as escolas não apenas estariam inserindo os indivíduos no mercado de trabalho, como também na sociedade. Visto que, essa formação cidadã pode se dar por meio do ambiente eletrônico, tendo-se então, o letramento digital, como recurso fundamental, num momento de crescente desenvolvimento tecnológico.

Destacamos as OCEM (BRASIL, 2008) como textos importantes, para a construção dos projetos pedagógicos nas escolas, que tem a finalidade de apresentar questões que envolvem o ensino da língua e a formação de professores na contemporaneidade. Porém, essas orientações curriculares, sozinhas não tem serventia nenhuma para a escola, se não houver um mediador deles junto aos professores para orientá-los as práticas educacionais.

É importante que os professores sejam letrados digitalmente, para que saibam trabalhar com os discentes de maneira adequada, consciente do valor dessa formação tecnológica, levando-os a ler e a processar as informações, já que o mundo virtual é muito abrangente, o aluno precisa saber quais as fontes são confiáveis, que informações são relevantes para sua pesquisa escolar, para sua vida, enquanto cidadão que busca o mercado de trabalho.

Sendo assim, percebemos para que haja mudanças necessárias na educação temos um longo caminho a percorrer, e que, são nas pequenas atitudes que estaremos contribuindo para

o progresso da melhoria no contexto escolar, proporcionando um avanço nos estudos sobre a prática pedagógica dos docentes, reflexões e, principalmente, perspectivas de como trabalhar o letramento crítico e o letramento digital em sala de aula, de forma inovadora, que envolva e desperte o interesse dos alunos, e de acordo com sua realidade local.

**Referências**

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trabalhos em Linguística Aplicada,** v. 46, n. 1, p. 79-92, 2007.

BRESOLIN, A.R; JESUS, D.M. Blog Reflection in Action: discurso de um grupo de estudantes de Letras na construção de processos reflexivos em ambiente virtual. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 135, 2012.

BORBA, M.S; ARAGAO, R.C. Multiletramentos*:* novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, v. 19, p. 223-240, 2012.

MÓR, W. M. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

_____. **Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 37-50.

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

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. v. 1. 224p.

# CONCISA REVISÃO DA LITERATURA DO CONCEITO DE CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Graciene Verdécio de GUSMÃO
Leandra Ines Seganfredo SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa alusiva a uma concisa revisão da literatura de conceitos de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada (LA). O construto teórico de crenças tornou-se um campo fértil de pesquisa e, partindo deste pressuposto, elaboramos um simplificado mapeamento dos trabalhos realizados. O arcabouço teórico utilizado para dar suporte para esta investigação contempla autores que abordam sobre os conceitos de crenças como: Leffa, 1992; Almeida Filho 1993; Barcelos, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007; Silva, 2005, 2007, 2010, dentre outros. Desta forma, pode-se afirmar, a partir dos resultados deste estudo que os trabalhos atinentes às crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm tido um proeminente crescimento no Brasil e no mundo.
PALAVRAS-CHAVE: crenças; processo de ensino e aprendizagem de línguas; Linguística Aplicada.

**ABSTRACT:** This study aims to present the results of a search celebrates a concise literature review of concepts of beliefs about the process of teaching and learning of languages in Applied Linguistics (LA). The theoretical construct of beliefs has become a fertile field of research and, on the basis of this assumption we developed a simplified mapping of work carried out. The theoretical framework used to support this research includes authors who deal with the concepts of beliefs as: Leffa, 1992; Almeida Filho 1993; Barcelos, 1995, 2001, 2004, 2006, 2007; Silva, 2005, 2007, 2010, among others. This way, we can say, based on the results of this study that the work relating to beliefs about the teaching and learning of languages have had a prominent growth in Brazil and in the world.
KEYWORDS: beliefs; process of teaching and learning of languages; Applied Linguistics.

Sem a pretensão de produzir uma pesquisa extenuante sobre o termo crenças, objetivamos neste artigo trazer uma concisa revisão da literatura díspar dos conceitos de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada (doravante LA). Na contemporaneidade, a LA tem demonstrado especial interesse na investigação de crenças, visto que esta temática tem sido abordada em diversos trabalhos publicados em periódicos, apresentações em congressos e simpósios, além, de ser um tópico de investigação que vem despertando um acentuado interesse em pesquisas científicas, como dissertações e teses, tanto no contexto nacional (ver, por exemplo: LEFFA, 1992; ALMEIDA FILHO 1993; BARCELOS, 1995, 2000, 2001, 2004, 2006, 2007; VIEIRA ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005, 2007, 2010, 2011; BOMFIM, 2008; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010; SIMÕES, 2011, dentre outros), quanto pesquisas desenvolvidas no âmbito internacional (PEIRCE, 1958; ROKEACH, 1968; BLACK, 1973; JOHNSON, 1992; PAJARES, 1992; RICHARDS, 1994; KALAJA, 1995, 2003; RICHARDSON, 1996; WOODS, 1996, entre outros).

O verbo crer pode denotar *"tomar por verdadeiro, ter por certo"; "tomar como provável; pensar"* (HOUAISS, 2001), dos significados trazidos pelo dicionário, já podemos perceber a duplicidade de sentidos originados deste verbo. O construto teórico de crenças não emergiu na contemporaneidade, da mesma forma que não é específico da Linguística Aplicada, pois desde que homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo (BARCELOS, 2004; 2007).

Diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada afirmam que o conceito de crenças mantém uma relação de interdisciplinaridade com a Filosofia (PEIRCE, 1877), Educação e Psicologia Educacional (DEWEY, 1933; KRUGER, 1993; PACHECO, 1995; RAYMOND e SANTOS, 1995; SADALLA, 1998; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 1999; MATEUS, 1999; E ROCHA, 2002), Sociologia (BOURDIEU, 1987, 1991) e Psicologia Cognitiva (ABELSON, 1979; POSNER et. al., 1982; NESPOR, 1987, SILVA, 2005).

Conforme Barcelos (2004), no âmbito internacional, os pesquisadores iniciaram estudos sobre crenças nos anos 70, porém, sob o título "Mini-Teorias de aprendizagem de línguas dos alunos" – termo cunhado em Hosenfeld (1978). Deu-se início, nesta década, os estudos com o foco no aluno, ou seja, os estudiosos tinham como principal objetivo conhecer, mesmo que parcialmente, os aprendizes, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e suas crenças ou conhecimentos sobre o processo de aprender línguas e, consequentemente, desenvolver pesquisas reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda sob o prisma de Barcelos (2004), foi no ano de 1985 que o termo "crenças sobre aprendizagem de línguas" apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI[78] (*Beliefs about language learning inventory*), elaborado por Horwitz (1985), baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas, que serviu, e ainda serve, como ferramenta de apoio na coleta de dados para muitas pesquisas.

De acordo com Silva (2007), no Brasil, o conceito de crenças fortificou-se na década de 90, a partir dos seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Dentre os grandes nomes dos estudiosos supracitados, o que destacou-se foi o do pesquisador Almeida Filho (*op. cit.*), pois teorizou, pela primeira vez, em solo brasileiro na Linguística Aplicada sobre *crenças* ou *abordagem/cultura de aprender* no ensino e aprendizagem de línguas (grifo nosso) (BARCELOS, 2004 ).

Barcelos (2004) aponta que na literatura sobre crenças podemos constatar os múltiplos termos já utilizados remissivos às crenças sobre a aprendizagem de línguas como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987); filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM e VANN, 1987); conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a); crenças (WENDEN, 1986); crenças culturais (GARDNER, 1988); representações (RILEY, 1989, 1994); teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER e GINS-BERG, 1995); cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995); cultura de aprender (CORTAZZI e JIN, 1996); cultura

[78] Questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), sendo extremamente usado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas. A tradução para o termo BALLI seria 'Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas'. Trata-se de um questionário com 34 itens para investigar as crenças de professores em um curso de treinamento sobre a aprendizagem de línguas, focalizando as áreas de: a) dificuldade de aprendizagem de línguas; b) aptidão para aprender línguas; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas; d) estratégias de comunicação e aprendizagem; e e) motivação e expectativas para aprender línguas estrangeiras.

de aprendizagem (RILEY, 1997); concepções de aprendizagem e crenças (BENSON e LOR, 1999).

Desta forma, a origem do construto teórico de crenças tem uma vasta literatura díspar e complexa. E um dos fatores que influenciam tal complexidade, é o fato do desacordo entre os termos e definições proferidos às crenças, uma vez que conforme exposto no início deste estudo, os mesmos mantém uma relação de interdisciplinaridade.

Objetivamos apresentar-lhes, a seguir, alguns trabalhos de autores pioneiros na pesquisa sobre crenças referentes ao processo de ensino e aprendizagem de LE no contexto nacional, na área de Linguística Aplicada. Sendo assim, os marcos teóricos que suscitaram discussões sobre crenças no Brasil foram: Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Leffa (1991) realizou sua investigação em uma escola pública estadual e objetivou saber as concepções dos alunos em relação à linguagem e aprendizagem de LE de um grupo de 33 alunos de 5ª série, de classe média baixa, os quais não haviam passado pelo processo de aquisição de uma LE. A coleta dos dados foi feita através de solicitações de histórias pré-orientadas aos alunos no intuito de alcançar o objetivo proposto para a pesquisa. Os resultados da investigação mostraram que os alunos têm a visão de que o processo de aquisição de LE serve para aprender novas palavras da língua-alvo, e que a Língua Inglesa é apenas mais uma disciplina no currículo escolar.

Um segundo predecessor sobre crenças no contexto brasileiro foi Almeida Filho (1993, p. 13), o qual utiliza o termo como "abordagem ou cultura de aprender línguas", definindo o mesmo como:

> maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas 'normais' pelo aluno, e que são típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos transmitidas como tradição, através do tempo, de forma naturalizada, subconsciente, e implícita.

Portanto, a cultura ou abordagem ou crenças de aprender, segundo o autor, podem influenciar todo o processo de aprendizagem da LE, uma vez, que são consideradas como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas. Almeida Filho (1993), afirma que a cultura de aprender do aluno precisa estar em consonância com a cultura de ensinar do professor, pois a ausência da mesma pode suscitar a resistência dos alunos no processo de aprendizagem.

Ainda, um estudo também considerado relevante sobre crenças foi a pesquisa desenvolvida por Barcelos (1995), a qual segue a mesma linha de pensamento de Almeida Filho (1993), utilizando o termo "cultura de aprender línguas". A autora objetivou assinalar a cultura de aprender línguas de acadêmicos formandos de Letras, de uma instituição pública de ensino superior, cuja habilitação era em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Os dados foram obtidos através de questionários abertos, de entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), com perguntas baseadas nos questionários, de gravação de aulas em áudio e vídeo, diários da professora-pesquisadora e notas de campo. Barcelos (1995, p. 40) adotou como fundamentação de sua pesquisa, a seguinte definição do termo "cultura de aprender línguas":

> Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

As análises reveladas por Barcelos (1995) sobre a "cultura de aprender línguas" dos alunos apontam que: a imagem do curso de Letras é negativa; as expectativas dos alunos em relação ao curso eram de sair falando fluentemente a Língua Inglesa, para ensinar e respectivamente ter eficiência no processo de ensino; as escolas de idiomas eram os locais ideais para se aprender LE/LI, por oferecerem métodos eficientes, professores fluentes na língua alvo e capacitados para fazer com que o aluno aprenda integralmente as 4 habilidades da língua; o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno, ou melhor, o ensino centrado no professor; a imagem da escola púbica é negativa, pois acreditam que os professores são despreparados para ensinar a Língua Inglesa; a música como atividade preferida pelos alunos, pois é uma atividade lúdica, que amplia o vocabulário através da tradução; o processo de ensino/aprendizagem focado na gramática, ou seja, aprender inglês é saber sobre a gramática e estrutura da língua; ler bastante para tentar falar como o falante nativo da língua-alvo; não traduzir; e, a Língua Inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa. Podemos inferir que os resultados da pesquisa, consoante Barcelos (1995, p. 122-126), resumem-se em três crenças centrais, a saber: o processo de ensino/aprendizagem focado na gramática, ou melhor, na estrutura gramatical da LE/LI; o processo de ensino centrado no professor; a aquisição da Língua Inglesa ocorrida "aqui" não é a mesma aprendida "lá" (exterior).

A autora ressalta que as crenças sobre a aprendizagem de LI detectadas em sua pesquisa podem ser reflexos de experiências anteriores de aprendizagem de línguas dos alunos, focando estruturas gramaticais em detrimento da comunicação, resultando em alunos que "adotam uma atitude passiva, acrítica, de não engajamento na atividade de aprender línguas" (BARCELOS, 1995, p. 124).

Sequencialmente, exibimos uma síntese de alguns termos e definições sobre crenças de aprendizagem de línguas no contexto internacional e nacional.

Consoante apresentado no início desta investigação, não há definição única para conceituar crenças no campo da LA. Partindo desse pressuposto apresentamos-lhes algumas definições do termo crenças sobre aprendizagem de línguas consolidadas por múltiplos autores, em conformidade com Barcelos (2004, p. 130-132):

| AUTOR (A) | TERMOS | DEFINIÇÕES |
|---|---|---|
| HOLEC (1987) | REPRESENTAÇÕES DOS APRENDIZES | "Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino" (p.152). |
| ABRAHAM & VANN (1987) | FILOSOFIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DOS APRENDIZES | "Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida" (p. 95). |
| WENDEN (1986a) | CONHECIMENTO METACOGNITIVO | "Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como |

| | | |
|---|---|---|
| | | conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163). |
| WENDEN (1986) | CRENÇAS | “Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5). |
| GARDNER (1988) | CRENÇAS CULTURAIS | “Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110). |
| RILEY (1989, 1994) | REPRESENTAÇÕES | “Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendiza-gem e assim por diante” (1994, p. 8). |
| MILLER & GINSBERG (1995) | TEORIAS FOLCLÓRICO - LINGUÍSTICAS DE APRENDIZAGEM | “Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294). |
| BARCELOS (1995) | CULTURA DE APRENDER LÍNGUAS | “Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio–econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40). |
| CORTAZZI & JIN (1996) | CULTURA DE APRENDER | “Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230). |
| RILEY (1997) | CULTURA DE APRENDIZAGEM | “Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia direta mente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p. 122). |
| BENSON & LOR (1999) | CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E CRENÇAS | Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que *são* os objetos e processos de aprendizagem”;<br>Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464). |

**Quadro 01:** Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004, p. 130-132).

Ao apresentar os termos e definições supracitados, Barcelos (2004, p. 132) assevera que há uma consonância entre as definições de crenças, pois todas são atinentes “à natureza da linguagem, aprendizagem de línguas e ao ensino/aprendizagem de línguas”, além de focalizarem o aspecto cultural e social das crenças como instrumentos auxiliares dos alunos na interpretação de suas experiências de aprendizagem de línguas. Portanto, as crenças são cognitivas, porém sociais também, uma vez que sua origem é decorrente de nossas experiências vivenciadas, interações em determinados contextos, bem como da nossa aptidão de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Podemos constatar, também, no trabalho de Barcelos (2004) um relato sobre as 3 fases da pesquisa de crenças sobre o ensino de línguas: Na primeira fase da pesquisa sobre crenças o contexto e a perspectiva do aluno não eram levados em consideração; o instrumento de coleta de dados para a investigação era restrito, pois era apenas através de questionário, resultando em uma pesquisa pouco confiável; Na segunda fase a visão de crenças era como parte da memória e da cognição, objetiváva-se apenas classificar as crenças e não observar o

que os alunos acreditavam, sendo, portanto, crenças descontextualizadas. Pode-se assegurar que esta fase foi mais prescritiva; Na terceira fase iniciam-se usos de diferentes metodologias, as crenças são investigadas contextualmente e, além, de ações serem levadas em consideração na identificação das crenças.

A investigação de Barcelos (2006, p. 18-20) sintetiza como as crenças estão sendo idealizadas na contemporaneidade, conforme seguem: **Dinâmicas**, pois mudam de um período para outro; **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente,** visto que não são estruturas mentais prontas e fixas, uma vez que mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos ao mesmo tempo modificados por elas; **Experienciais**, já que é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores e são parte das construções e reconstruções das experiências dos aprendizes; **Mediadas**, pois podem ser vistas como instrumentos, ferramentas que podem ser utilizados ou não dependendo da situação, tarefa e interação entre os indivíduos; **Paradoxais** e **contraditórias**, uma vez que podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas; **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa**, já que não necessariamente influenciam ações; **Não tão facilmente distintas do conhecimento**, visto que não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Podemos asseverar que, diante das características da natureza das crenças congregadas por Barcelos (2004, 2006), as discussões teóricas concernentes as definições de crenças como, não somente individuais, mas também sociais e contextuais já começam a ganhar terreno. A seguir, fazemos uma sinopse das definições encontradas na literatura compilada por Barcelos (2004, 2006, 2007), em relação ao termo crenças, observemos:

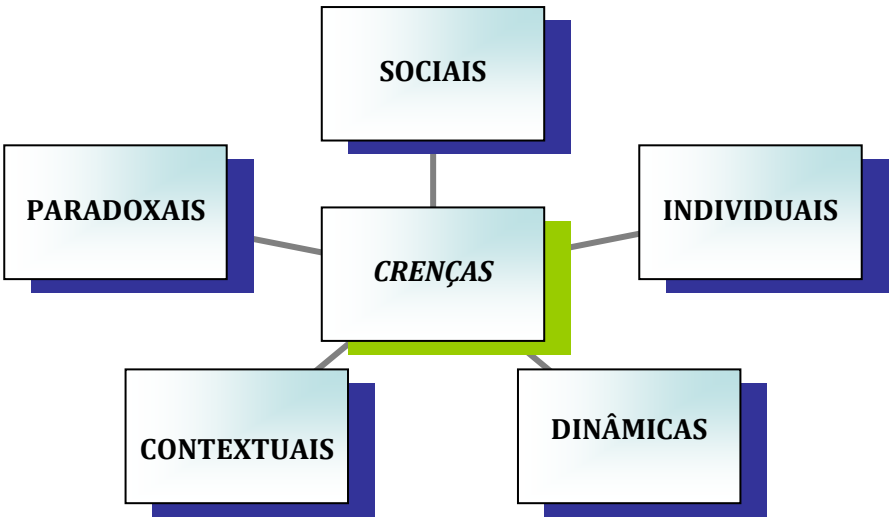



**Figura 01:** Sinopse das definições encontradas na literatura compilada por Barcelos (2004, 2006, 2007), em relação ao termo crenças elaborada pelas autoras desta pesquisa.

Vejamos as características de cada definição do termo ***crenças*** de Barcelos (2004, 2006, 2007), conforme supraciatadas na figura 1: **Sociais**, pois são uma forma de pensamento,

como construção da realidade e transmitidas culturalmente; **Individuais,** pois são uma forma de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; **Dinâmicas**, pois são mutáveis ao longo do tempo; **Paradoxais**, pois são sociais, porém individuais; dinâmicas, porém imutáveis.

Na sequência, expomos os termos e definições adotados por pesquisadores da área de LA, que se propuseram a estudar o paradigma crença sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto de ensino.

Pesquisas referentes às crenças de professores e alunos sobre línguas estrangeiras têm crescido muito nos últimos anos, tanto no que concerne aos professores/alunos da rede pública, quanto de professores/alunos de graduação. Assim, é interessante destacarmos que devido a essa grande demanda de investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, se faz necessário fazer uma revisita a alguns dos trabalhos realizados no Brasil, na área da LA para que possamos conhecê-los, a partir de uma pequena sinopse devido às limitações deste trabalho. Assim sendo, apresentamos-lhes as referidas pesquisas na sequencia.

Dentre os trabalhos já realizados sobre crenças temos Félix (1998). Em sua pesquisa de natureza qualitativa, objetivou analisar as crenças de três professoras sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, em uma instituição de ensino pública. De acordo com Félix (*op. cit.*), as análises apontaram que as crenças das professoras são as seguintes: a motivação é um fator essencial para que o processo de aprendizagem ocorra efetivamente; é de suma relevância que os alunos tenham o dom para a aprendizagem da LE; o processo de aprendizagem da LE de seus alunos precisa ocorrer assemelhando-se a forma que as mesmas aprenderam, pois se não o processo fica a desejar; a aprendizagem de seus alunos não flui integralmente, por causa do desinteresse dos mesmos; na escola pública, não se aprende uma LE.

Coelho (2006), por sua vez, teve como objetivo em seu trabalho de caso fazer um levantamento das crenças de quatro professoras de inglês e de seus alunos sobre o ensino de LI em instituição de ensino pública. Os resultados da pesquisa indicaram que as condições contextuais têm grande influência no ensino; o número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático intervêm no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa; a motivação é um fator essencial para que a aprendizagem de fato aconteça; a aprendizagem de LI é relevante para proporcionar melhores oportunidades de emprego aos alunos; o professor deve ter bom relacionamento com seus alunos para que a aprendizagem aconteça com mais facilidade; a escola pública não é o contexto adequado para se aprender uma Língua Estrangeira (Inglês); apenas um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura.

Já Luvizari (2007) em sua investigação qualitativa de cunho colaborativo teve como finalidade averiguar as crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos durante um projeto de formação reflexiva de professores de Língua Inglesa em serviço. Os resultados da referida dissertação, a respeito das crenças dos professores mostram que o conteúdo gramatical é prioridade, pois o ensino da língua se dá pelo ensino da estrutura da mesma; atividades motivadoras, apenas se houver tempo; a descentralização da aula, no contexto da escola pública, favorece a indisciplina e prejudica a aprendizagem dos alunos; professores não devem ser carrascos; e, por fim, conseguindo que os alunos aprendam um pouco, neste contexto de ensino público, já está ótimo.

A pesquisa de Bomfim (2008) configura-se como um estudo de caso etnográfico, que buscou analisar as crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE. Uma sinopse dos resultados obtidos por Bomfim (2008) apontam que a LI é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado; aprender inglês é mais fácil do que português; a abordagem comunicativa é melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha de método depende do objetivo do curso, assim outros métodos podem ser adotados; alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE; um bom professor é aquele que prepara a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação de aula; o bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua alvo; formação de professores de LE é refletir sobre o exemplo de um professor modelo; apenas alguns alunos no curso de Letras são realmente interessados em formação inicial para serem professores de línguas; o professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo; a carga horária mínima do curso dificulta que os objetivos sejam alcançados.

O estudo de Santos (2010) objetivou inquirir, por meio qualitativo, as crenças dos professores sobre o ensino de LI no ensino médio. Em síntese, os resultados da presente pesquisa apontaram as seguintes crenças dos professores: o ensino do Inglês é necessário por se tratar de uma língua globalizada; o ensino do Inglês é necessário por se tratar de uma língua mundializada; é um importante instrumento de inclusão das pessoas nas dinâmicas e interações sociais contemporâneas; ensinar Inglês é uma atividade que lhes traz satisfação, senso de conexão com realidade contemporânea e utilidade por poder proporcionar ao aluno novas experiências e novos conhecimentos; ensinar Inglês é sinônimo de sofrimento, frustração, desmotivação, tarefa árdua, perda de tempo e energia; motivar o aluno a aprender a Língua Inglesa é essencial; o comprometimento e atitude séria diante da tarefa de ensinar inglês na escola pública são primordiais; não se aprende inglês na escola pública.

A tese de doutorado de Silva (2010) de base qualitativo-interpretativista visou analisar as crenças de um professor mediador e um par de interagentes (um brasileiro e um estrangeiro), do Projeto — "*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*". Em resumo, os resultados desta tese assinalaram as crenças dos professores conforme elencadas abaixo: a língua (gem) é um instrumento para a comunicação; o professor é um mediador ou co-construtor do conhecimento; o aluno deveria se engajar no processo de maneira ativa com o intuito de buscar a autonomia e buscar o conhecimento; o computador é um dos meios à disposição do professor e/ou do aluno, e pode até mesmo facilitar a aprendizagem; o erro é algo que compromete a comunicação, e desta forma deveria ser corrigido, de uma forma sutil, levando-se em consideração os objetivos estabelecidos pelos participantes no processo.

Destarte, é importante salientarmos que pesquisas como as que acabamos de revisitar acima, são de extrema relevância, pois corroborando Barcelos (1995), os professores em-serviço estariam mais preparados para ouvir as crenças de seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, após identificarem suas próprias crenças, propiciando dessa forma um processo mais eficiente e satisfatório. Apesar dos resultados das investigações apontarem muitas crenças negativas sobre o ensino e aprendizagem de LE acreditamos que as mesmas, nos possibilitam refletir e acreditar que o ensino/aprendizagem de LEs é possível.

Em seguida, listamos relevantes trabalhos que se propuseram analisar as crenças de alunos de LE/LI e de professores em formação.

Lima (2005) buscou observar, em sua pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, as crenças e a inter-relação das crenças, expectativas e motivação de uma professora e seus alunos na construção do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como LE, na 5ª série de uma instituição de ensino pública. Os resultados do estudo apontaram para as seguintes crenças: a relevância da aprendizagem da Língua Inglesa recai sobre o vocabulário, gramática e tradução; escrever na Língua Inglesa é difícil; Falar na Língua Inglesa é mais fácil; é possível aprender inglês na escola pública; o inglês é uma matéria muito fácil de aprender, devido ao papel motivador do professor e a motivação intrínseca do aluno; inglês é importante porque é uma língua universal; a língua favorece o trabalho ou estudo no futuro; importante para viagem.

Rodrigues (2006) objetivou em sua dissertação de pesquisa, a qual trata-se de um estudo de caso cuja natureza é predominantemente qualitativa, analisar as crenças e experiências de aprendizagem de LE de alunos da rede pública do Distrito Federal matriculados em centros interescolares de línguas. Vejamos abaixo, um apanhado dos resultados alcançados pela autora: é preciso aproximar-se ou igualar-se à pronúncia do falante nativo (mito do falante perfeito); Falar é difícil devido ao medo de errar; escrever é a habilidade mais fácil em LI; a leitura serve para adquirir vocabulário, treinar compreensão de textos, aprender sobre a cultura dos países de LE e como referencial de norma culta; a LI é difícil porque é diferente da língua portuguesa; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; o curso de inglês do Centro Interescolar de Línguas dá mais ênfase à gramática; e Não se aprende inglês no ensino regular.

O estudo de base etnográfica de Zolnier (2007) investigou as crenças e as expectativas de alunos da 4ª, 5ª e 8ª séries e de uma professora do ensino fundamental, em uma escola pública de Minas Gerais. As análises quantitativas apontaram as seguintes crenças dos aprendizes: um bom aluno não deve se contentar apenas com o que o professor ensina; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem; aprender inglês é importante para entender filmes e músicas em LI; aprender a falar a Língua Inglesa é a mais importante das quatro habilidades; para aprender inglês é preciso ter muito interesse; aprender inglês é muito interessante; para aprender inglês é preciso repetir e praticar muito; o livro didático é muito importante no processo de ensino e aprendizagem da LI.

O trabalho de Laia (2008) levantou relatos sobre as experiências de alunos da rede pública inscritos em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal em relação à escrita em LE, analisou as crenças dos alunos alusivas à escrita em LE e as possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em Língua Inglesa. Tratando-se de um estudo de caso, a referida autora chegou as seguintes conclusões relativas às crenças dos alunos em relação ao processo e produção textual escrita em LE: escrever é cumprir tarefa; escrever em LI é muito difícil; quem lê, escreve bem; o bom escritor em português nem sempre é bom escritor em Inglês; a interferência da língua materna prejudica a produção de textos em LE; o vocabulário desconhecido limita a produção textual escrita; escrever é tentar não errar; erros apontados pelo professor são oportunidades para pensar, refletir e aprender. Resenho a seguir, pesquisas que se engajaram a desvelar as crenças de professores de LE/LI em formação. Visto que trabalhos como estes contribuem para que os futuros professores de Língua Inglesa e, até mesmo, os já atuantes reflitam sobre sua prática pedagógica no contexto de sala de aula.

A pesquisa de Silva (2005) enquadrada no paradigma qualitativo-interpretativista de cunho etnográfica, analisou as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos ingressantes em um curso de Letras. Os alunos proferiram as seguintes crenças: ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade; para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; é muito difícil aprender uma LE (inglês) na escola pública; aprende-se somente o básico na escola pública; quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; para aprender uma LE, e preciso falar o tempo todo; o aprendizado de uma LE depende do aprendiz; é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; a Língua Inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; a aprendizagem de uma língua depende mais do professor do que do aluno.

A tese de doutorado de Simões (2011) a qual emoldura-se no estudo qualitativo, caracterizado como estudo de caso buscou inquirir a importância/impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores de inglês em formação do curso de Letras, da Universidade do interior do Estado de São Paulo. Sob um viés resumido elenco abaixo as crenças dos alunos identificadas pela autora: nos dias atuais é muito importante aprender uma LE; ensinar é transmitir conhecimento; ensinar é passar conteúdo e conhecimento; aprender é como ensinar, ou seja, ouvir e falar, o que muda é a posição ocupada; aprender depende exclusivamente do esforço do aluno individualmente; ensinar está ligado ao interesse do aluno; aprender uma LE é entender uma segunda cultura; para aprender uma LE é preciso ter talento.

Consoante vimos nos trabalhos apresentados, há algumas crenças tanto dos alunos, quanto dos professores em formação, que podemos considerar semelhantes como, por exemplo, a crença de que *escrever na Língua Inglesa é difícil; inglês é importante porque é uma língua universal; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; não se aprende inglês no ensino regular; o aluno é o maior responsável pela sua aprendizagem; para aprender inglês é preciso ter muito interesse; escrever em LI é muito difícil.*

Neste artigo apresentamos-lhes uma síntese do construto teórico de crenças, sua origem, bem como sua inserção na área da Linguística Aplicada até os dias atuais. Desta forma, pode-se afirmar que as pesquisas atinentes às crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm tido um acentuado crescimento no Brasil e no mundo.

Portanto, parece imprescindível centrar na relevância desses estudos para o desenvolvimento das práticas, tanto no âmbito educacional, quanto fora do mesmo. E, também, nos atentarmos não somente para o conceito de crenças em si mesmo, mas da mesma forma, para o impacto que elas causam na vida de professores, alunos e na vida de terceiros (pais, diretores, funcionários da escola, etc.).

Dentro dessa perspectiva, esta investigação buscou trazer uma contribuição original, para as pesquisas na área da linguagem, mais precisamente, para os estudos de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas na LA.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, Pontes, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *A* **cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 1, v. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

_____. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

_____.. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BOMFIM, B. B. S. B. **Crenças em relação à formação inicial de professores de Inglês e a prática de ensino de uma professora formadora.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2008.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Editora Objetiva. Ltda, 2001.

LAIA, D. P. **A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos:** suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos em LE (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2008.

LEFFA, V. J. A. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** 17, p. 57-65, 1991.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LUVIZARI, L. H. **Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2007.

MENDES, C. M. **Crenças sobre a língua inglesa:** o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2009.

OLIVEIRA, A. W. M. **É assim que eu escrevo:** estratégias de aprendizagem de *kanji* e crenças de professores de língua japonesa em formação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2013.

RODRIGUES, J. M. V. **Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, UNB, Brasília, DF, 2006.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino,** v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SIMÕES, G. M. S. **O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de inglês em Formação.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2011.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua Inglesa:** expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

VESZ, F. Z. **Crenças sobre o espanhol na escola pública:** "bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im] possibilidades". Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá, MT, 2012.

# CORDEL E CÂNONE: PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Denis Alves FARIAS
César Vicente da COSTA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO:** O programa de Mestrado Profissional Profletras – Campus Sinop ao ofertar a disciplina Leitura do Texto Literário proporcionou reflexões sobre o papel da literatura em sala de aula e propostas de trabalho em forma de letramento literário em que a literatura considerada paraliteratura se torna complemento aos estudos da literatura canônica. Assim, foi idealizada uma proposta de estudos que viabilizou os discentes dos 1ºs anos do Ensino Médio e 3ªs fases do 3º ciclo em consideração à diversificada gama de saberes de abrangência cultural e diversidade linguística e literária que se respalde à leitura De massa, tão estigmatizada nos estudos da Grande literatura, a qual fora imposta pelos críticos que detém o saber propriamente dito em definir o que deve ser lido e incorporado aos programas curriculares do ensino médio, principalmente a literatura já canonizada pelos escritores consagrados. Partindo desse questionamento torna-se essencial a leitura de textos literários que agregam o saber e construção de práticas de letramento, principalmente aquelas que resgatam as raízes históricas e linguísticas de um povo. Desta forma o folheto de cordel é resgatado e introduzido nos estudos da literatura em consonância aos cânones literários, assim caracterizada como poesia, produzida e consumida em alguns estados da região Nordeste e disseminada nas demais regiões, principalmente em sua valorização pelos estudos na esfera pedagógica.
PALAVRAS-CHAVE: literatura; cordel; texto literário.

**ABSTRACT:** The Master Degree in Letters (Profletras) - Campus Sinop to offer Reading the Literary Text discipline provided reflections on the role of literature in the classroom and work proposals in the form of literary literacy in the literature considered paraliteratura becomes a complement to studies the canonical literature. Thus, a proposal was designed studies which enabled the students of 1ºs years of high school and 3ªs 3rd cycle phases into account the diverse range of cultural knowledge and linguistic breadth and literary diversity that corroborates the reading paraliteratura so stigmatized in Large studies of literature, which had been imposed by critics who holds the knowledge itself in defining what should be read and incorporated into the curricula of secondary education, especially literature already canonized by acclaimed writers. From this questioning becomes essential reading literary texts that add knowledge and construction of literacy practices, especially those that recover the historical and linguistic roots of a people. Thus the brochure twine is rescued and introduced in the study of literature in line to literary canons, thus characterized as poetry, produced and consumed in some states in the Northeast region and widespread in other regions, especially in its valuation studies in the educational sphere.
KEYWORDS: Lliterature; cordel; literary text.

## 1 Introdução

A oralidade e a poesia são presenças na arte literária, desde a Antiguidade Clássica, inerentes aos estudos homéricos e suas obras A Ilíada e A Odisseia, fruto das narrações e lendas que difundiram-se por meio da cultura popular e resgatada por oradores e mestres do passado. O conhecimento popular proliferou-se e mesclou-se às culturas dos povos conquistadores e conquistados, com seus mitos e narrativas. Essas histórias povoaram o acervo imaginário de várias civilizações, algumas esquecidas e outras perpetuadas por meio de seus descendentes. A população se aglomerava, contava história e disseminava a prática de letramento em um tempo em que a escrita era restrita às classes dominantes.

Com o advento da Idade Média essas narrativas poéticas ascenderam a um patamar de fantasia e heroísmo, misturado à crença popular, cavaleiros medievais, torneios, sátiras, lutas, dragões, reinos encantados, belas princesas, feiticeiras e outros temas eram tópicos para uma boa história. Com o Renascimento e invenção da imprensa, essas poesias foram publicadas e vendidas a preços acessíveis em feiras e lugares onde se concentrava a massa. Assim eram vendidos em cordas ou barbantes para o deleite da população que escutava seus autores/vendedores lerem e cantarem suas obras, promovendo a prática do letramento. Com as grandes navegações e descobertas de novas terras, essa literatura alçou ares e navegou para a América, donde encontrou uma grande riqueza cultural e características próprias de uma cultura popular. Na segunda metade do século XIX começaram as impressões de folhetos brasileiros, com suas características próprias. Os temas incluem fatos do cotidiano, episódios históricos, lendas, temas religiosos, entre muitos outros. As façanhas do cangaceiro Lampião (Virgulino Ferreira da Silva, 1900-1938) e o suicídio do presidente Getúlio Vargas (1883-1954) são alguns dos assuntos de cordéis que tiveram maior tiragem no passado. Não há limite para a criação de temas dos folhetos. Praticamente todo e qualquer assunto pode virar cordel nas mãos de um poeta competente.

No Brasil, a literatura de cordel é produção típica do Nordeste, sobretudo nos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará. Costumava ser vendida em mercados e feiras pelos próprios autores. Hoje também se faz presente em outros Estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. O cordel hoje é vendido em feiras culturais, casas de cultura, livrarias e nas apresentações dos cordelistas O cordel brasileiro, surgido no nordeste e disseminado para as demais regiões, metamorfoseou-se em seus momentos de apoteose, declínio e ressurgimento dado a sua importância como processo de formação letrada do leitor/ouvinte. Outro aspecto relevante era o papel do escritor que além de poeta, editava e vendia suas obras, característica ainda comum no nordeste.

A partir da década de 1970 acabou por se identificar como uma expressão da cultura popular – ao folclore. A catalogação dos estudos sobre o tema está na seção sobre folclore das bibliotecas e não da literatura. Com aprofundamento e pesquisas acadêmicas, o cordel percorreu o mundo e atualmente temos uma nova reeleitura ao refletirmos que, os folhetos além de fruição, é tido como fonte de informação: o poeta muitas vezes coloca-se na posição de porta-voz das novidades. Muitos folhetos foram escritos a partir de notícias de jornais, uma das funções maior dessa literatura. Galvão (2007) destaca que eram escassos os meios de comunicação e o folheto era uma fonte de informação capaz de divertir. O que menos parece importar é a notícia veiculada ou a atualidade do fato, mas a reafirmação de certos valores universais: falsidade, honra, vingança, perdão, justiça.

Os estudos comprovam que a literatura de cordel teve um ponto fundamental na alfabetização de um significado número de pessoas. Pela memorização dos poemas lidos ou

recitados por outras pessoas. O alfabetizando atribuía significado a esse novo sistema de representação – a escrita. Assim desenvolve-se a competência de leitura e motivador para outros objetos de leituras. Galvão (2007) ressalta que os conteúdos dos poemas lidos – muitos preconceituosos, sobretudo em relação aos negros, mulheres e matutos não eram passivamente assimilados pelos leitores/ouvintes. Os textos pareciam ser incorporados e rejeitados por seus leitores – cada um comum a experiência individual e social diferente.

Nas últimas décadas, tem havido uma intensa discussão sobre literatura e educação e uma crítica ferrenha às práticas escolares de (não)literaturas literárias. Dalvi (2014) afirma que ao contrário do ensino de língua – que aos poucos, vais se renovando –, a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem forças na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Rouxel (2014) sinaliza a necessidade de uma reflexão, primeira, a propósito da concepção de literatura que está na origem das orientações didáticas e de suas transformações no campo dos estudos literários e da representação da cultura literária à reabilitação do fenômeno de identificação e da representação da cultura popular como um saber quantificável, mensurável – e nesse sentido, como experiência vivida ou como uma dimensão do capital cultural do indivíduo. Como fruto da oralidade e aculturamento social a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, que poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza.

Alves (2013) destaca que a literatura de cordel ostenta uma ligação profunda com a oralidade. Os folhetos eram normalmente cantados ou recitados em pequenas comunidades de leitores nos mais diversos pontos da região – feiras, fazendas, casas de moradores, farinhadas, ambiente de trabalho, como roçados etc. mesmos escritos, os folhetos tinham uma recepção marcada pela voz e em outras vezes da apresentação ao vivo do vendedor. ALVES (2013 p. 39) pontua que "Em situação de ensino – dar-lhe voz. Testar maneiras diversas de realização oral e até de encenação. Limitar à leitura silenciosa – é limitar seu poder de comunicação, e, portanto, enfraquecer, sua recepção".

## 2 Resultados e discussão

Em virtude da importância literária do cordel e sua contribuição ao processo de letramento das vivências popular, fora realizado o projeto *Ler/Ouvir: A literatura de cordel e práticas de letramento*, partindo de uma estética em que o leitor pudesse associar e contribuir para com o valor de uma obra que provenha não só dos círculos literários consagrados, mas também do gosto popular, e assim, contribuir para uma nova concepção do valor do texto literário nas aulas de linguagem. O folheto é para ser lido. Ele pede voz. A sala de aula é um ótimo lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral. E podem contribuir para a formação de leitores. Não se busca abandonar os clássicos e contemporâneos, antes, ampliá-los e tentar mostrar que parte da literatura dita popular, se avaliada por critérios diversos dos aplicados à literatura erudita, poderá oferecer elementos fortes de reflexão ao jovem leitor e ao leitor já formado.

Tendo como objetivo ler/ouvir os folhetos de cordel nas práticas de letramento da literatura de cunho popular em consonância à leitura de textos canônicos da literatura

brasileira, proporcionou-se por meio de sequência didática os estudos literários do gênero. Desta forma foram trabalhados vários cordéis de acordo com temas estabelecidos em sala, consoante pesquisas, preservando estilo e características específicas dessa literatura, além de valorizar a cultura popular em seus aspectos históricos, linguísticos e geográficos em consonância com diferentes linguagens, suportes e circuitos.

Outro aspecto foi a ampliação aos estudos de obras de autores consagrados como João Guimarães Rosa, Ariano Suassuna, além de poetas e cantores nacionais, contribuindo para a construção e formação do leitor literário em suas práticas discursivas. Os textos considerados romances na literatura de cordel possuem alguns traços em comum quanto à sua narrativa. Os recursos narrativos mais utilizados nesses cordéis são as descrições dos personagens em cena e os monólogos com queixas, súplicas, rogos e preces por parte do protagonista. São histórias que têm como ponto central uma problemática a ser resolvida através de inteligência e astúcia para atingir um objetivo.

No romance romântico, a problemática envolve elementos relacionados ao imaginário europeu – duques, condes, castelos –, apropriados e adaptados pela literatura oral brasileira. O herói sofrerá, vivendo em desgraça e martírio, sempre fiel ao seu amor ou às suas convicções, mesmo com as intempéries. É comum a intriga envolver jovens que enfrentam problemas na escolha de seus companheiros, em relações familiares extremamente hierarquizadas. Objeção, proibição do namoro, noivados arranjados são algumas das dificuldades que impedem o jovem casal apaixonado de ficar junto ao longo do romance. Ao fim de tudo, o herói será exaltado e os opositores humilhados. Se assim não for, haverá outro meio de equilibrar a situação, que durante quase toda a narrativa permaneceu desfavorável ao protagonista.

Nesta perspectiva, alguns folhetos foram selecionados, conforme estudos de críticos literários, e como sugestão destacamos alguns por sua relevância ao projeto. Tema: Viagem fantástica – Viagem ao céu (Leandro Gomes de Barros); Viagem a São Saruê (Manoel Camilo dos Santos) e Vou-me embora para Pasárgada (Manuel Bandeira). Após a leitura dos folhetos e do poema de Bandeira, comparar os poemas. Aproximações formais como o uso de sete sílabas e a temática individual e social, dentre outros aspectos. Tema: Intertexto/releitura - As proezas de João Grilo (João Ferreira de Lima); O dinheiro e o Cavalo que defecava dinheiro (Leandro Gomes de Barros); O auto da compadecida (Ariano Suassuna). Observar como o dramaturgo articulou e ressignificou cenas, falas e episódios presentes nos folhetos de cordel. E a autonomia dos folhetos cuja importância não depende da obra canônica. Apontar para as condições de nosso povo no início do século, situação econômica, a arrogância do estrangeiro, a esperteza como um procedimento de sobrevivência, dentre outras questões. Tema: Leitura comparativa de folheto de cordel e de um romance – O romance do Pavão Misterioso (José Camelo de Melo Resende); A botija (Clotilde Tavares). A leitura de cordel deve vir primeiro, a seguir a leitura do romance. Observar episódios, aproveitamento da musicalidade do cordel, mas também atentar para mudanças, elementos do enredo que são ampliados ou diversificados. Tema: Caráter comparativo – A arca de Noé (Antônio Francisco); A arca de Noé (Vinícius de Moraes); Episódios da Arca de Noé (Bíblia). Observar as diferenças entre os três textos, tanto de caráter formal (versos e prosa), temático (apelo religioso, político, lírico). Tema: Uma experimentação – Conto A volta do marido pródigo de João Guimarães Rosa do livro Sagarana e os folhetos A vida de Cancão de Fogo e Testamento de Cancão de Fogo, ambos de Leandro Gomes de Barros.

O estudo mostra que é possível aproximar literaturas que ao longo da história foram vistas como distantes. Tema: Emancipação da mulher – A mulher que vendeu o marido por R$1,99 de Janduhi Dantas. Relações intertextuais: Mulheres de Atenas – Chico Buarque e Augusto Boal e Ai que saudades da Amélia de Mário Lago e Ataulfo Alves. Compreender como era a mulher ideal em outros contextos: na Grécia Antiga, no Brasil da primeira metade do século 20 e no Brasil atual. A mudança do papel da mulher na sociedade para uma situação de autonomia, chamar atenção para o título do cordel, que ressalta que o marido é pessoa de pouco valor, numa analogia às quinquilharias vendidas em lojas que comercializam bugigangas. Tema: Temática das secas em obras de autores nordestinos – A seca no Ceará (Leandro Gomes de Barros); O retirante (João Martins de Athayde); A morte de Naña (Patativa de Assaré); Vidas secas (Graciliano Ramos); O quinze (Rachel de Queirós); Morte e vida Severina (João Cabral de Melo Neto). Muitas possibilidades. Imagem que cada escritor ou poeta faz da seca, como aa caracteriza, que avaliações são feitas. Atentar para a linguagem de cada escritor e de cada gênero. Incluir outras linguagens como filmes, HQs e comparar, mostrar que a literatura popular dialoga com a erudita. Sempre partir do texto literário – seja ele popular ou erudito. Estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas.

Após leitura dos cordéis em voz alta e estudos comparativos das obras destacadas, fez-se uma apresentação de vários outros folhetos, com ênfase nos elementos semióticos. E assim, foi estabelecido um prazo para confecção do próprio cordel e estudos sobre como fazer uma xilogravura.

Como resultado foram confeccionados folhetos impressos pelos educandos e exposição por meio de apresentações, com mostra de xilogravuras, produções e leitura dos cordéis. Alves (2013) reflete que não se deve nega o cânone literário, mas que ele necessita ser ampliado, incluindo em seu corpus, entre outras manifestações, parte significativa da literatura popular. Assim defende a presença da literatura de cordel no rol das vertentes da literatura que merecem ser levadas à escola, espaço canônico por natureza. Deste modo devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. Alves (2013) Complementa que devemos articular a literatura de cordel com obras da literatura canônica. Até porque os diálogos entre elas são bens mais significativos do que imaginamos.

> Cantados ou recitados, os versos eram memorizados por ouvintes analfabetos ou semialfabetizados espalhados entre o povo, esses ouvintes normalmente decoravam as narrativas em verso e as espalhavam pelos sítios, povoados, por espaços os mais diversos. (ALVES, 2013)

## 3 Considerações finais

Muitos espaços são usados para divulgação dos cordéis, como o uso de sites e blogs. Mais o mais privilegiado está na escola. Editoras investem em cordéis como livros e antologias visando a compras governamentais de livros para a escola. Em outro aspecto Alves (2013) questiona que os cordéis didáticos não é uma boa forma de introduzir esses folhetos, que não é encarado como literatura e que não contribui para formar leitores de folhetos em

geral e declara que certamente nenhum autor de folhetos aprendeu a gostar dessa literatura em folhetos dessa natureza.

> Aprende-se coma a recitação das narrativas de aventura, bem-humoradas, folhetos sobre bichos que falam, histórias romanescas, fatos recontados com fantasia, personagens como Lampião, Padre Cícero e tantas outras possibilidades de folhetos proporciona. (ALVES, 2013).

Pelo fato de funcionar como divulgadora da arte do cotidiano, das tradições populares e dos autores locais, a literatura de cordel é de inestimável importância na manutenção das identidades locais e das tradições literárias regionais, contribuindo para a perpetuação do folclore brasileiro, além de poderem ser lidas em sessões públicas e de atingirem um número elevado de exemplares distribuídos, ajudam na disseminação de hábitos de leitura e lutam contra o analfabetismo. A tipologia de assuntos que cobrem, crítica social e política e textos de opinião, elevam a literatura de cordel ao estandarte de obras de teor didático e educativo. É fundamental que os professores sejam leitores desta literatura. Dos clássicos, contemporâneos. Leitores capazes de articular diferentes perspectivas de leitura, de reconhecer preconceitos, de viajar nas utopias, de discutir questões sociais suscitadas nos folhetos, e que saibam ler em voz alta os folhetos, procurando reativar uma prática cultural que anda cada vez mais em desuso.

**Referências**

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler/ Por que Ler? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Amélia Maria; REZENDE, Neide Luzia de e; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2014, p. 35-49.

DALVI, Amélia Maria. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Amélia Maria; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2014, p. 67-97.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Folhetos de Cordel: Experiências de Leitores/ouvintes (1930-1950). In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2009, p. 88-98.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Amélia Maria; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2014, p. 17-33.

# DISCURSOS DE UMA ALUNA USUÁRIA DE REDES SOCIAIS SOBRE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA

Joana Rodrigues MOREIRA-LEITE
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

**RESUMO:** Este artigo é um recorte de parte dos dados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem,[79] da Universidade Federal de Mato Grosso, fundamentada em uma perspectiva qualitativa interpretativista, referente as postagens de uma aluna-usuária do *Facebook* que expõe concepções sobre sua escola, em sua comunidade, denominada Diário de Classe. Após analisar os textos postados pela aluna, de julho de 2012 a outubro de 2013, cinco categorias (temas) persistiram nas postagens da discente. Para tanto, escolhemos levar em consideração, para este momento, apenas a categoria "Ensinar e Aprender na Escola". Concluímos que a estudante em suas postagens no *Facebook* nos apresenta indícios de desejar uma escola que priorize os letramentos escolares em detrimento aos letramentos não escolares. Entretanto, em certos momentos, a discente valoriza práticas de aprendizagem que não acontecem em sala de aula, destacando que o aprendizado procedente das tecnologias digitais não se adquire na escola. Isso nos sugere que a escola precisa valorizar os multiletramentos, no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem possa transcender o espaço de sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: rede social; discente; aprender.

**ABSTRACT:** This work has been a part of the data in a master's research at the Post graduation Program in Language Studies, Federal University of Mato Grosso, based on a qualitative and interpretative perspective, it has been concerning the posts of the student-user of Facebook that exposing conceptions about her school, in your community, called Diary of Class. After analyzing the texts posted by student, from July 2012 to October 2013, five categories (themes) persisted in posts of the student. Therefore, we have chosen to take into consideration, for this moment, only the category "Teaching and Learning in School". We have concluded that the student in your posts on Facebook presents evidence of desiring a school that prioritizes school literacies to the detriment of non-school literacies. However, sometimes, the student values learning practices that they do not happen in the classroom, noting that the learning coming of digital technologies cannot learn in school. This suggests that the school needs to value the multiliteracies, towards that the process of teaching and learning could transcend the classroom space.
KEYWORDS: social network; student; learn.

## 1 Considerações iniciais

A escola parece estar vivenciando situações que necessitam de um olhar mais reflexivo a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Em certas ocasiões, os conteúdos

[79] Pesquisa defendida em setembro de 2014, sob orientação do Dr. Dánie Marcelo de Jesus.

organizados pela escola não estão despertando o interesse do estudante, este não vê sentido em aprendê-los. Diante disso, o que teria sentido para o aluno da atualidade?

O processo de ensinar-aprender tornou-se muito mais complexo e desafiador quando pensamos em preparar o discente para as demandas da sociedade. O que fazer diante de tal conjuntura? Na concepção do aluno, aprender conteúdos para que?

São questionamentos que nos inquietam, diariamente, quando nos deparamos com a realidade da sala de aula. Porém, a quem necessitamos ouvir para encontrar repostas para nossas indagações?

Ao buscarmos algumas explicações na questão das identidades dos sujeitos, nos deparamos com os estudos de Hall (1997) ao defender que os sujeitos são contraditórios e conflituosos, fundidos em diferentes identificações. Isso explica que nenhum sujeito é homogêneo e tampouco uma sala de aula é composta por sujeitos que possuem as mesmas identificações.

Nesse sentido, a instituição escolar é um local de complexidades. Entretanto, nós professores, ainda temos concepções históricas arraigadas de que a nossa sala de aula precisa ser homogênea para garantir a normatividade, focalizando acima de tudo na existência de manter a ordem no contexto escolar (FOUCAULT, 1987).

Se a sala de aula é um ambiente em que existem alunos com diferentes identificações, é evidente que o processo de ensino-aprendizagem envolve muito mais do que ensinar-aprender conteúdos. Ao perceber a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem, a tendência é que a escola, cada vez mais, deixe de ser conteudista, para dar espaço às práticas de letramentos. Todavia, para que isso de fato aconteça, muitas concepções de (professores, alunos, pais, autoridades da educação) precisam ser modificadas.

Sendo assim, essa pesquisa consistiu em analisar os discursos de uma discente de escola pública, que criou sua própria comunidade no *Facebook* para postar ocorrências de sua escola. Entre todas as postagens analisadas dos meses de julho de 2012 a outubro de 2013, cinco categorias (temas) recorrentes surgiram em seus textos existentes na comunidade. Contudo, nesse artigo, discutiremos os dados da categoria "Ensinar e Aprender na Escola", porque acreditamos que esse assunto necessita ser debatido de forma crítica e reflexiva pelos sujeitos envolvidos, com a finalidade de reconstruir novos estágios de ensinar-aprender, os quais estão entrelaçados com as práticas de letramentos.

A pesquisa é qualitativa, de cunho interpretativista, na perspectiva de Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2008). Os métodos de pesquisa e as abordagens escolhidas não são para buscar verdades, tampouco para generalizar os fatos.

Nesse aspecto, destacamos um organograma, logo abaixo, com as etapas da pesquisa. Esse processo contribuiu, significativamente, para chegar à categoria "Ensinar e Aprender na Escola".

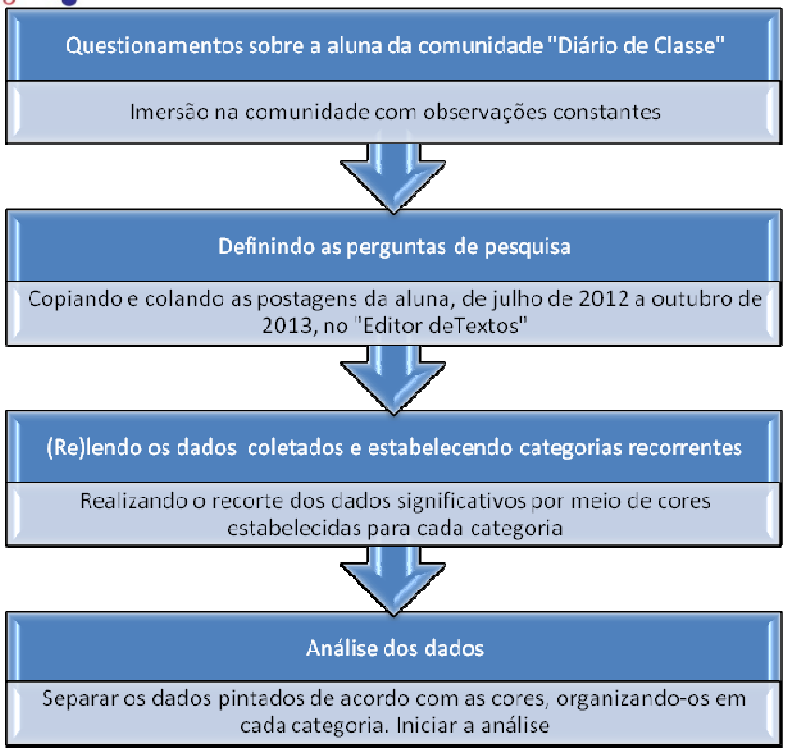



**Figura 01:** Organograma da pesquisa.

Para tanto, após as considerações iniciais, em que abordamos brevemente sobre a questão do processo de ensino-aprendizagem na escola e da metodologia utilizada para a pesquisa, daremos continuidade nos debates, enfatizando alguns estudiosos que debatem sobre a escola da contemporaneidade e os sujeitos escolares, com foco no ensinar-aprender voltado para as práticas sociais.

## 2 Ensinar e aprender para as práticas sociais: os desafios da escola na contemporaneidade

Parece que ainda há muito que se discutir sobre ensinar-aprender, atribuindo sentido para as práticas sociais. Sacristán (2005, p.17) afirma que "o mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos". É compreensível que – se algumas mudanças sucederam em nosso entorno e nas pessoas que o compõem – as instituições também poderiam compartilhar da compreensão que não há nada estático. Por isso reinventar parece ser um dos caminhos para entrar em diálogo com as necessidades sociais.

Um dos pontos a ser evidenciado, com ênfase nesta reflexão, é sobre os conflitos que, há tempos, a escola vivencia em relação a alguns alunos. A tendência é o que nos parece que o descompasso entre escola e alunos persista, pois essa instituição exibe sinais de que não considera a diversidade de identidades no ambiente educacional.

A discussão conclama que muitos dos alunos da atualidade parece não querer apenas ouvir as informações, sentados em bancos escolares. Desejam, pelo contrário, agenciar outros modos de construir saberes. No entanto, Sibilia (2012), com base no pensamento

foucaultiano, discute que o processo educacional, em muitas situações, ainda busca pôr em prática a pedagogia do século XVIII que tinha como objetivo: disciplinar, civilizar e moralizar.

Nessa perspectiva, parece evidente que as bases escolares se constituíram na tentativa de homogeneizar o aluno em torno de uma identidade única, cuja prioridade consistiria, primeiramente, em disciplinar e, depois, em conduzi-lo para aprender o conteúdo organizado pela escola.

Nesse andar, é sugestivo nos determos em algumas questões, entre as quais sobressai o currículo educacional que ainda prioriza aspectos incoerentes que privilegia uma cultura arbitrária (BOURDIEU, 1989). Haja vista que a escola enfatiza a cultura predominante com foco nos letramentos formais, em detrimento da cultura popular (letramentos não escolares). Outro fator destacado é a ementa que se mantém tipográfica, como se as mentes dos alunos do presente funcionassem nesses preceitos.

Desse modo, Castells & Cardoso (2005) defendem que a sociedade está cada vez mais formada por redes. Assim, é comum que alunos da atualidade estejam muito mais aptos a lidar em redes colaborativas, comparados aos de outrora. Já Taspcott (2010) questiona o velho modelo do docente emissor em que o receptor recebe a informação de maneira linear e unidirecional.

De fato, houve períodos em que o modelo de educação priorizada pela escola –com base no ensino tradicional no qual o professor falava e o aluno ouvia – prevaleceu como verdade, e a disciplina como *habitus*[80] escolares surtiu efeito para aquele contexto histórico. Já para os tempos contemporâneos, de acordo com as mudanças globais ocorridas, os sujeitos também são modificados, e estes, de igual modo alteram o mundo. Nada permanece estático, por isso Hall (1997) defende que um sujeito não possui identidade fixa, mas identificações nas quais assume papéis diferentes no curso de várias situações.

Em decorrência disso, os sujeitos-alunos, em sua maioria, se identificam com as tecnologias digitais por serem instrumentos que fazem parte de seu tempo. A escola poderia aproveitar-se desta afinidade para ressignificar suas práticas escolares. Sibilia (2012, p. 176) nos adverte de que o ambiente escolar não está mais afeiçoado às aspirações dos jovens da atualidade.

> Talvez o que esteja acontecendo é que a vigilância centralizada, o confinamento com horários fixos e as pequenas sanções que imperavam nas instituições típicas do século XIX e XX, como a escola, a fábrica e a prisão, já não são mais necessários para transformar seus habitantes em corpos "dóceis e úteis". Tudo isso deixou de ser fundamental – e nem sequer seria eficaz – para convertê-los em subjetividades compatíveis com os ritmos do mundo atual.

Não se pode negar que a informação se tornou mais acessível com a disseminação da internet. Os usuários-alunos, frequentemente, fazem a escola repensar as culturas

[80]Para Wacquant (2007), este pensamento foi recuperado depois dos anos de 1960 pelo sociólogo Pierre Bourdieu, para relacionar a capacidade de determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Seu significado gira em torno de noções aristotélicas que destacam o estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, nossa conduta.

consideradas desprivilegiadas, já que os letramentos informais fazem parte do cotidiano desses jovens (ROJO, 2009; 2012). Sendo assim, o uso da tecnologia, como forma de reinventar o processo de aprender, traduz proposta a ser avaliada pelo sistema escolar. Fato prosaico é que esse atual modelo tecnológico é performático, em relação às tecnologias anteriores (televisão, rádio, quadro, giz), porque permite customizar o que já existe. As ações de recriar formas diferentes às do outro, com uso das tecnologias, são entendidas, por Rojo (2012), como "novas estéticas".

O professor pode adaptar – com auxílio de seu próprio aluno – conteúdo que parecia linear para torná-lo hipertextual ou multimodal, uma vez que cada grupo ou cada sujeito pode usufruir de uma mesma tecnologia de maneiras distintas.

Nesse mesmo sentido, Castells & Cardoso (2005) esclarecem que a tecnologia não determina a sociedade, é ela que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que as utilizam. Sobre esta proposição, reafirmo que a escola necessita repensar suas práticas educacionais para produzir sentido para os alunos, enfatizando um processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório.

Esse fato será debatido, em seguida, na análise dos dados, quando a aluna encontra sentido em uma rede social, ignorada, muitas vezes, pela escola (ROJO, 2009), para expressar sua concepção sobre a escola e, consequentemente, deixa transparecer algumas questões bem significativas, para que a escola atual possa repensar suas práticas adotadas no processo de ensinar-aprender, com vista aos letramentos escolares e não escolares.

## 3 Análise dos dados: ensinar e aprender na escola

Para iniciar os questionamentos sobre a construção do discurso da estudante à volta do que significa "Ensinar e Aprender na Escola", é pertinente ressaltar que o discurso da discente se apresenta contraditório, isso mostra que se levarmos em consideração o que Hall (1997) expõe sobre as identidades, perceberemos que realmente um sujeito não tem identidades fixas, portanto, é repleto de complexidades. Assim, no primeiro excerto, sua concepção prevalece orbitando a disciplina como princípio para a aprendizagem, e o papel disciplinar parece pertencer ao professor. Para tal observação, cito, neste momento, o argumento da discente, que em seu modo de entender, provém de uma sugestão de seus próprios professores.

**Excerto 1**

> Eu vejo aqui na minha página alguns professores falando que eles não estão lá para educar que educação vem de casa, que eles estão lá para ensinar. Mas eles também falam que a escola é a segunda casa então acho que eles pelo menos tem que por limites ''educar'' se não não seriam educadores e sim ensinadores.
> 11 de setembro de 2012

O discurso presente, neste exemplo, faz generalizações relacionadas com o papel docente e apresenta indícios de que este é o responsável pelos atos discentes. A estudante construiu sentido para o discurso proferido por algumas instituições escolares de que "a

escola é a segunda casa" dos alunos. Geralmente, a escola usa este argumento, em determinadas situações, para que o estudante preserve este ambiente como se fosse a própria casa, bem assim para manter controle do aluno em termos de obediência a seus superiores. De fato, os professores, com esse argumento de que "a escola é a segunda casa", apesar de interpelarem que não adotam a função familiar, acabam assumindo a mesma responsabilidade dos pais, até mesmo por força da postura de poder que impõe a seu educando (MOURA, 2010).

A aluna, neste sentido, entende que, se esse espaço é a própria casa, os professores precisam assumir a posição dos pais. Além disso, a palavra "educadores" é compreendida como aquele que educa estabelecendo limites. Fosse diferente, tivessem eles a função somente de ensinar o conteúdo, seriam chamados apenas de "ensinadores". Portanto, alude à questão de que, antes do "ensinar e aprender na escola", é conveniente educar o aluno, impondo-lhes limites (SIBILIA, 2012; MOURA, 2010).

Além do mais, reafirma a concepção de alguns docentes de que a escola é o lugar de ensinar conteúdos e que a o professor é o detentor do conhecimento, pois o aluno é aquele que parece não ter nada para oferecer em termos de letramentos.

Em seguida, a discussão do próximo exemplo se dá ao redor dos fatos atinentes às aulas de matemática. É perceptível que os discursos da estudante se constroem contraditoriamente, em algumas situações, quando se trata de ensinar e aprender na escola.

**Excerto 2**

> Hoje de novo tivemos aula de matemática que é a aula mais bagunçada de todas, foi muito ruim estávamos lá gritando até perguntando quando o outro professor substitui você?
> E eu Isadora Faber me levantei da carteira na hora e perguntei porque? Ela braba responde - porque esse dai não ensina nada - ele tenta mais não consegue, por esse motivo mesmo de começar a gritar e falar coisas na hora da aula. Poxa consideração com a pessoa que esta ali na frente, mais também se ele não consegue manter a turma em silencio o que eu posso fazer? Alguém tem que conseguir mais quem? se ninguém vai ate lá.
> 31 de julho de 2012

Na observação do excerto 2, sobre "Ensinar e Aprender na Escola", faz-se referência ao fato como a aluna vê, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem de sua escola. Ela traz, nessa postagem, uma narrativa do que ocorria nas aulas de matemática. No relato da estudante, os alunos as tumultuavam por não entender a explicação do professor e, por isso, solicitavam outro docente para substituí-lo.

No texto, a aluna do "Diário de Classe" narra um diálogo breve com uma colega de sala, em que ela tenta saber os motivos de a companheira estar brava. Esta responde: *"- porque esse daí não ensina nada./ - ele tenta mais não consegue, por esse motivo mesmo de começar a gritar e falar coisas na hora da aula".*

Com a postura da colega, a aluna em apreço expõe sua opinião salientando que *"Poxa consideração com a pessoa que esta ali na frente, mais também se ele não consegue manter a turma em silencio o que eu posso fazer? Alguém tem que conseguir mais quem? se ninguém vai ate lá"*.

Com este discurso, primeiro, a aluna acusa o professor e depois parece ser-lhe a defensora. Antes, enfatiza que aquela *"é a aula mais bagunçada de todas"*. Posteriormente, ela também parece estar inserida no grupo que bagunça, pois interpõe que *"estávamos lá gritando"*. Só em arremate relata ter pedido explicação de tal desordem para sua colega, eximindo-se da bagunça.

Com esses posicionamentos contraditórios, a aluna reclama da aula. No entanto, no final se revela uma pessoa que solidariza com o docente, conforme aclara na expressão *"o que eu posso fazer?"* e, ainda afirma que ninguém intervém na sala para mudar a situação, referindo-se aos possíveis funcionários da escola (coordenação, diretora). Na concepção escolar, o professor é a autoridade em sua sala. Talvez seja por isso que nenhum outro funcionário tenha ido chamar a atenção, pois poderia ser caracterizado pelo professor como dono de uma atitude antiética, de indevida intromissão.

Para analisar esta postagem sobre a aula de matemática, precisei recorrer ao vídeo[81] do dia 24 de agosto de 2012, postado pela discente, para entender como era essa aula de matemática. Embora, se tratasse de recorte de 27 segundos, ficou visível que alguns alunos gritavam e andavam pela sala. Em meio aos gritos, ouviam-se pedidos de silêncio pelos próprios alunos, outros se mostravam desanimados e permaneciam sentados nas carteiras enfileiradas. Com isto ficou explícito que a aula do professor não despertava interesse dos estudantes. A configuração da sala de aula também pode ser um dos fatores em sugestão a ser repensado pela escola, conforme já ressaltado por alguns estudiosos (SIBILIA, 2012; MOURA, 2010; DAMETTO & SOLIGO, 2009): as carteiras enfileiradas, a mesa do professor postada na frente, os alunos com atitudes inapropriadas para um ambiente de aprendizagem. Não se pretende defender que a aprendizagem ocorra somente no silêncio, mas caso seja em termos diferentes, precisa haver sentido. É bem provável que os estudantes, não vendo significância em estar naquele espaço de confinamento, tumultuavam a sala de aula.

Em contrapartida, Jesus (2007, p. 28) elucida que "o professor, diante da indisciplina dos discentes, sente-se deslocado, desalentado, desesperançoso e expulso do seu paraíso pela nova geração, ávida em compartilhar o poder". Diante disso, o docente, desencorajado com tal conjuntura e por não desconstruir suas concepções hegemônicas referentes às aulas, não toma nenhuma postura para mudar a situação. Haja vista que, em certas ocasiões, é muito comum alguns professores julgarem os alunos e esses a seus professores, consistindo em um ciclo de julgamentos que parece não resolver os problemas necessários.

No próximo excerto, denota-se que os julgamentos contra o professor de matemática persistem. Apesar da probabilidade das aulas não serem significativas, constituindo uma das prováveis causas do desinteresse, é relevante salientar que estas, também, não podem estar centradas apenas no professor. Para tanto, vale analisar o excerto 3 a seguir, para averiguar o entendimento desta discente quanto ao que se entende por ministrar uma aula.

**Excerto 3**

Na terça feira o Anderson Abreu da Prefeitura, foi na escola "na nossa turma" e falou que tinha visto o Diário de Classe, ele sabia dos problemas do professor

[81] https://www.facebook.com/photo.php?v=273862326053614&set=vb.261964980576682&type=2&theater Acesso em 02-03-2014.

> de matemática, então ele perguntou se queríamos que eles fizessem uma troca, e toda a turma concordou, o professor iria embora, mais hoje tivemos aula de matemática, e não mudou nada o professor de novo estava lá e não conseguimos ter aula.
> Será que vai seguir assim?? Não vai mudar nada??
> 16 de agosto de 2012

Novamente, a estudante avigora o discurso de que *"não conseguimos ter aula"*, para fazer alusão à disciplina de matemática. É relevante questionar: O que seria uma aula para esta aluna? Se, por um lado, ela exige a presença de um novo professor para estas aulas, por outro já tem um professor em sala e isso não garante que as aulas sejam conforme o apetecido por alguns alunos.

A contradição permeia o fator "aula na escola". Este espaço é imerso por contradições e complexidades, por quanto seja notório que não basta ter um professor na sala para inferir que o aprendizado ocorra. Nas perspectivas de Tapscott (2010), Rojo, (2009; 2012) e ainda Lanshear & Knobel (2006), a aprendizagem não precisa estar centrada no professor e no ambiente escolar, pois, em outras esferas cotidianas, podem existir aprendizagem focada nos letramentos a serem considerados pela escola, principalmente, com o advento das tecnologias, em que uma multiplicidade de linguagens prevalece mudando as concepções de letramentos.

Há evidências, entretanto, de que a estudante pesquisada constrói seu pensamento com acepções de homogeneidade, sendo o professor o principal ator do processo de ensino-aprendizagem. Para ela, se ele for substituído, certamente, este processo será satisfatório para todos e resolverão os problemas de indisciplina nas aulas de matemática.

Embora, a discente apresente em seus discursos que o professor parece ser o detentor do saber, ela mesma conclama uma educação que não seja sedimentada nos ideais de um ensino conteudista. Expressa, por meio do excerto a seguir, discursos contraditórios em torno dos processos de ensinar-aprender.

> **Excerto 4**
>
> Hoje a aula tava bem legal... foi um passeio até o Teatro Álvaro de Carvalho no centro, tinha apresentação de teatro, coral, música... o teatro tava cheio...muito bom...
> 30 de agosto de 2012

Esta postagem desconstrói algo tão defendido pela aluna até o momento, a respeito de a aprendizagem ser constituída na escola e pelo professor.

Conforme a fundamentação teórica sedimentada em Cope & Kalantzis (2000), bem como em Rojo (2009, 2012), "Ensinar e Aprender" parece transcender o espaço de sala de aula. Haja vista que os alunos aprendem fora do ambiente escolar e levam para sala experiências de aprendizagens informais. De conseguinte, o exemplo de aula do fragmento 4 não se deu na escola, tampouco o professor estava explanando algum conteúdo, porém houve outras práticas de letramentos de igual parte importantes para o aprendizado de qualquer estudante.

Todavia, aos olhos da discente, não é suficiente aprender sem ter um símbolo que comprove tal conhecimento. Nesse sentido, de acordo com os debates dos pressupostos teóricos fundamentados em Hall (1997), e Hall & Woodward (2000), apesar de a escola sustentar o desejo de homogeneidade por seus sujeitos-alunos, sutilmente tende a prevalecer a desigualdade assentada em marcações simbólicas (BOURDIEU, 1989), ao modo como se constata a seguir. Haja vista que esta aluna se inclina a reforçar as concepções hegemônicas que simbolizam o conhecimento.

**Excerto 7**

> Sei que não é fácil escrever corretamente, confesso que agora faço meus textos no Word e colo aqui depois, assim uso o corretor. No início, sublinhava bastante, mas agora melhorou, estou evoluindo, me preocupo com isso, depois meus pais ainda dão uma olhada geral. Eu sempre pensei que pra tirar nota máxima, não poderia errar nada, pelo menos sempre foi assim. Quando li esta reportagem, me decepcionei. Isso é um desestímulo ao estudo, nivela todos por baixo. E quem faz uma boa redação sem erros ortográficos, tira quanto? 11? Teve outro aluno que colocou uma receita de "bolo de Miojo" numa redação com título "Imigração ilegal" e tirou 560. Acho que a nota máxima deve ser usada quando não existem erros, de nenhuma maneira, apenas isso.
> 19 de março de 2013

A postagem 7, mesmo não discutindo questões, especificamente, de sua escola, articula sobre as notas do ENEM. Nesta parte, aponta a relevância de ter notas que sejam coerentes com os erros e acertos da redação. A estudante assim argumenta: *"Acho que a nota máxima deve ser usada quando não existem erros, de nenhuma maneira, apenas isso".*

Para reforçar a preocupação a respeito da escrita e da nota, a estudante aclara sua apreensão no referente a seus modos de escrever, quando cita *"Sei que não é fácil escrever corretamente, confesso que agora faço meus textos no Word e colo aqui depois, assim uso o corretor. No início, sublinhava bastante, mas agora melhorou, estou evoluindo, me preocupo com isso, depois meus pais ainda dão uma olhada geral".*

No excerto citado, é observável que a discente procura usar a gramática normativa. Para tanto, conta com auxílio do corretor de textos e dos pais que revisam sua escrita. Com este fato, é fulgente que não seja, apenas, responsabilidade da escola colaborar para a boa escrita. A discente, também, com este discurso, tende a desconstruir a ideia de que alunos, usuários de internet, não se ajudam das normas gramaticais, uma vez que esta aluna reconhece a importância de saber escrever bem, em qualquer âmbito social, e reforça a preocupação com os letramentos formais.

Entretanto, é conveniente ressaltar que a preocupação com a escrita, parece advir da concepção de que *"Eu sempre pensei que pra tirar nota máxima, não poderia errar nada, pelo menos sempre foi assim. Quando li esta reportagem, me decepcionei. Isso é um desestímulo ao estudo, nivela todos por baixo".* Este fragmento franqueia refletir que o desejo de ter boa escrita decorre do receio de ser excluída nos processos avaliativos. Isso se confirma ao considerar *"um desestímulo ao estudo"* ver que alguém tirou a nota máxima em textos povoados de erros.

Esses argumentos fazem lembrar que a aluna já havia mencionado fatores que têm a tendência de indicar que a nota parece ser o símbolo da aprendizagem, do conhecimento. A visão escolar referente à significância da nota, como fator primordial, está sedimentada nesta aluna, uma vez que construiu seu pensamento com base naquela escola que avalia a aprendizagem somente pela avaliação/prova, e não pelos sentidos construídos ou práticas de letramentos individuais.

Sobre o tema da avaliação de aprendizagem, Luckesi (2002) questiona que o sistema de avaliação adotado pelas escolas, cujo modelo se caracteriza pelo ensino simultâneo, no qual um professor ensina vários alunos ao mesmo tempo, foi sistematizado no decorrer no século XVI, com o nascimento da escola moderna, e que este processo não pode ser entendido como avaliação, mas como exame (classificatório, seletivo, excludente). Segundo o autor, ainda prevalece nos dias atuais sem, muitas vezes, ser questionado por professores e alunos.

Todavia, em outro estudo, Luckesi (2000) argumenta que a avaliação integra o processo de quem está envolvido com atos ou práticas educativas. Se bem assim, esta avaliação não pode ser autoritária, feita sob julgamentos, porque se torna excludente, esvaindo-lhes as características. Para tal processo, é significativo considerar diversos fatores porque demanda certa complexidade.

Nesse rumo, é sugestivo repensar algumas considerações sobre a questão da avaliação. Uma delas é que a nota não pode ser entendida pelo aluno como produto de seus erros ou acertos. Em contrário. Deve ser compreendida como um conjunto de métodos adotados pelo docente para avaliá-lo. É prudente discutir que, apenas a nota da prova, tende a não avaliar a aprendizagem/o conhecimento do estudante, contribuindo para efetivar a exclusão baseada em práticas de poder que marcam, simbolicamente, quem tem mais conhecimento.

Por fim, explicitamos as considerações finais para tal artigo, procurando abrir caminho para outros diálogos e novas pesquisas que possam ouvir os sujeitos escolares para buscar possíveis contribuições para o processo de ensinar-aprender na escola, fator este importante para conceber práticas de letramentos tão importantes para a contemporaneidade.

## 4 Considerações finais

Essa pesquisa não consiste em uma generalização dos fatos ocorridos na escola contemporânea, já que consideramos os discursos de uma aluna usuária de redes sociais, referentes aos ocorridos em sua escola. Entretanto, como professora e pesquisadora, percebemos que muitos fatos levantados nos discursos desta discente rodeiam as escolas a qual estamos inseridos e, muitas vezes, não ouvimos nossos alunos pelo fato de ignorarmos as suas concepções a respeito da escola.

Nesse sentido, vimos nos discursos dessa aluna a possibilidade de encontrar algumas respostas para as indagações que tínhamos a respeito de questões pertinentes as práticas educacionais. Por isso, entendemos que, apesar de a discente expor discursos contraditórios em seu posicionamento sobre escola. Muito deles nos faz repensar sobre as práticas escolares, a respeito do processo de ensinar-aprender, o qual está ligado aos letramentos, muitas vezes, desconsiderados pela escola, como o caso das redes sociais, que esta aluna encontrou sentido em utilizá-la e, a escola, por sua vez, não soube como dar significância nesse instrumento tão utilizado nas práticas sociais dos sujeitos em idade escolar.

Sendo assim, concluo esse artigo, utilizando um dos discursos da aluna para refletirmos sobre a questão dos letramentos não escolares, certas vezes, desvalorizados pela escola por não fazer sentido, em certos momentos, para os docentes. Entretanto, para os alunos podem fazer sentido, assim como expressa essa discente pesquisada, pois segundo ela "*Meu pai disse que o que estou aprendendo com meu Diário, não se aprende em escola, só com experiência de vida, e é atrás disso que vou, quero sempre aprender mais para ninguém me enganar".*

Por fim, acreditamos que esse trabalho nos trouxe algumas reflexões a respeito de nossos questionamentos e suscitou outros para repensar sobre as práticas de ensinar- -aprender na escola e, que neste mesmo sentido, possa promover outros diálogos com os sujeitos que se interessam pela educação.

**Referências**

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa, Difel, 1989.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo, Parábola Editora, 2008.

CASTELLS, M. & CARDOSO, G. **Sociedade em rede: do conhecimento à acção política.** Conferência promovida pelo presidente da República. Centro Cultural de Belém, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. Psychology Press, 2000.

DAMETTO, J.; SOLIGO, V. Sujeito e disciplinamento: contribuições de Michel Foucault para pensar a educação formal. **Travessias** - Revista da Universidade Estadual Oeste do Vale do Paraná, Cascavel, v.3, n. 1, 2009. Disponível em: <www.unioeste.br/travessias > Acesso em 27 de out. de 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Trad. Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JESUS, D. M. **Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital.** Tese de doutorado, PUC /SP, 2007. Disponível em: < http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp039084.pdf> Acesso em 13 de jan. de 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica,** v. 4, fac. 2, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p. 79 a 88. Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf> Acesso em 5 de março de 2014.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio on-line. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em:< https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> Acesso em 5 de março de 2014.

MOREIRA-LEITE, J. R. **Diário de Classe:** desenhos de uma usuária de rede sociais sobre a escola. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá, 2014.

MOURA, T. M. **Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em: < http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-Thelmamoura.pdf> Acesso em 10 de jan. 2014.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor: Bourdieu pensa a educação.** Editora Segmento, 2007. Disponível em:< http://disciplinas.stoa.usp.br>. Acesso em 15 de jan. de 2014.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ALMEIDA, E. M.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital:** como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Trad. Marcelo Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

WACQUANT, L. **Notas para esclarecer a noção de habitus**. Artigo, 2007. Disponível em < http://www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf> Acesso em 13 de abr. 2014.

# DO CONTO AO ROMANCE: OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO ESTÍMULOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DE PRÁTICAS DE LEITURA

Fellipe Manuel da Rocha GOMES
Rosania da Cruz PESSOA
Universidade Federal do Oeste do Pará
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**RESUMO:** Após constatações próprias referentes aos anos de atuação pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), da Universidade Federal do Oeste do Pará, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Júlia Gonçalves Passarinho, foi possível elaborar uma estratégia de estímulo de leitura destinado tanto para alunos de Ensino Fundamental quanto para os de Ensino Médio, com o objetivo de criar práticas constantes de letramento, tendo como embasamento teórico e linguistas modernos que tratem e incentivem o assunto. A técnica consiste na utilização dos gêneros textuais na sala de aula, começando do mais simples ao mais complexo, numa espécie de gradação didática, ou seja, iniciando pelo conto e/ou crônica, passando pela novela, até o romance, como forma de instigar e quantificar as práticas de leitura. A ideia visa primeiramente um primeiro contato com um livro através de uma leitura rápida (um conto ou crônica), escolhido pelo professor. Após certo tempo, se insere o gênero Novela (uma narrativa mais longa e complexa, porém, menor que um Romance), onde os próprios alunos atuem na seleção dos exemplares, optando por qual livro gostariam de ler; seguido finalmente do Romance. A socialização das leituras deve ser uma rotina frequente, como forma de observação do progresso e empenho do aluno, bem como maneira de incentivar a qualidade do trabalho. O presente trabalho reforça ainda o quanto a educação hoje ainda precisa agir neste ponto se deseja formar cidadãos letrados, cultos e pensantes.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; gêneros textuais; letramento.

**ABSTRACT:** After own findings for the years of work by PIBID (Institutional Program Initiation Grant to Teaching), that belongs to Federal University of Western Pará, in the State School of Primary and Secondary Júlia Gonçalves Passarinho, it was possible to develop a reading stimulus strategy intended both for students from elementary school to high school as them, in order to create constant of literacy practices, with the theoretical basis and modern linguists dealing and encourage it. The technique is the use of textual genres in the classroom, starting from simple to more complex, a kind of didactic gradation, in others words, starting with the short story and or chronic, through the tale, until to the novel as a way to instigate and quantify the reading practices. The idea aims primarily a first contact with a book by quickly reading (a story or chronic), chosen by the teacher. After a while, you insert the novel genre (a longer and complex narrative, however, smaller than a Romance), where the students themselves act in the selection of specimens, choosing which book would like to read; followed finally Romance. The socialization of the readings should be a frequent routine as a way of observing the progress and commitment of the student as well as way to encourage quality work. This study reinforces how much education today has yet to act at this point if you want to form citizens literate, educated and thinking.
KEYWORDS: reading; genres; literacy.

## 1 Introdução

É de consenso geral entre todos os estudiosos da educação a importância de se adotar estratégias dinâmicas e atrativas que sejam capazes de transformar alunos em leitores críticos e assíduos, além de cidadãos atuantes e conscientes do seu papel na sociedade. Contudo, a escola ainda é um centro preso às rédeas tradicionais de ensino, carente de técnicas que correspondam aos novos avanços na área do conhecimento e das abordagens de ensino-aprendizagem. Tal deficiência muitas vezes se reflete na qualidade da leitura e escrita dos seus alunos. E como reforça Soares (1998, p. 18), "nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita".

Entre os anos de 2012 e 2014, nós bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tivemos a oportunidade de contemplar de perto a realidade da educação na escola pública de ensino fundamental e médio Júlia Gonçalves Passarinho em Santarém no estado do Pará, sob a orientação da professora Maria Edalgiza Colares Munhoz. Nesse período de mais de dois anos, foi possível constatar a enorme carência de hábitos de leitura entre os estudantes. Não há incentivo constante por parte do corpo docente, e, fora da sala de aula, os alunos parecem não se sentir atraídos para o mundo dos livros. Seus maiores contatos com a literatura provinham de escassas aulas nas sextas-feiras, dedicadas à "leitura de contos e crônicas". Ou seja, ler era apenas uma exclusividade de apenas um dos dias úteis de aula e concentrava-se somente em textos de curta duração, pouco complexos e voltados geralmente para o entretenimento e a comédia.

A fim de mudar este quadro e estimular práticas de leitura mais constantes e consistentes, além de exercitar a escrita e a socialização entre os próprios alunos a respeito de seus avanços, desenvolvemos um projeto de incentivo ao letramento com base no uso de quatro dos múltiplos tipos de gêneros textuais existentes: Conto, Crônica, Novela e Romance. A escolha destes foi puramente influenciada pelo método de ensino tradicional, que nunca levou em consideração a existência de uma variedade gigantesca de outros gêneros textuais na vida social, limitando-se aos já canonizados e tidos como *literários*. Apesar de isso significar uma ligeira limitação quanto ao trabalho – e às próprias teorias modernas de ensino-aprendizagem – resignamo-nos a se ater somente a esses já mencionados. Utilizamos ainda como base uma das propostas de ensino de língua na escola apresentados por Soares (1999, p. 4-5):

> - Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
> a) motivação e objetivo para *ler* textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções.
> - Criar situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as caraterísticas de cada gênero e tipo de texto, os efeitos das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

> - Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz do seu próprio grupo familiar e cultural, uma vez em que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

No decorrer do presente artigo serão expostas as metodologias utilizadas, teorias e ações, bem como conclusões e considerações a respeito do trabalho. Importante ainda ressaltar o valor do letramento no ensino atual, a diferenciação entre os gêneros textuais e a relevância do acompanhamento diário do professor em relação à práxis do aluno, seu envolvimento e entendimento sobre o trabalho.

O objetivo primordial é apresentar uma tática de estímulo à leitura com base em sua inserção no cotidiano dos estudantes através de níveis graduais, envolvendo a complexidade, duração e atratividade dos textos literários, encaixados nos quatro gêneros já citados. Ou seja, iniciando a atividade a partir do gênero mais curto ao mais longo, o trabalho visa adaptar jovens desacostumados com tais práticas a desenvolvê-las de maneira mais constante e produtiva.

Outra importância é revelar o grau de letramento da educação atual, ao se realizar frequentes análises e socializações do nível de andamento das leituras dos alunos. O resultado dessas análises deve impulsionar e servir como motivação aos educadores para adotarem métodos mais dinâmicos, inteligentes e modernos de se abordar a leitura e escrita, modalidades ainda não realmente consideradas como pilares importantes para uma boa aprendizagem. E como afirma Britto (2007, p. 30):

> Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações e que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.

Se o ambiente escolar, como um lugar com a função de fornecer, trazer à tona e estimular o conhecimento profissional, assume como objetivo criar cidadãos não apenas letrados, mas também conscientes de sua atuação no meio, críticos e atuantes, deve estar ciente da situação do letramento em suas salas de aula e de que como é obrigado a buscar por avanços na questões metodológicas e práticas de ensino.

## 2 A questão do letramento

O conceito de letramento é cada vez mais abordado entre os estudiosos da área de educação e visto como uma maneira eficaz e dinâmica de desenvolver cidadãos não apenas letrados, mas também ativos quantos às modalidades de escrita, leitura e reflexão. Definido por Soares (1999, p. 17) como um estado ou condição de quem realmente *exercita* tais modalidades, em conjunto com a sociedade em que vive e adotando práticas de interação oral, o letramento trata muito mais de criar indivíduos com hábitos fixos de oralidade, reflexão crítica de mundo (e também literária), e intimidade com a escrita e a leitura. É ir bastante

além das técnicas herméticas e centradas de alfabetização, infelizmente ainda enraizadas na escola tradicional, que assumem como função primordial treinar pessoas com capacidade de ler e escrever.

*Letrar*, nesse sentido, é moldar uma mentalidade que leia, escreva e pense sobre si e sobre a sociedade com naturalidade, e não sob pressão ou como únicas alternativas para se passar de ano e no vestibular. É educar crianças desde cedo com a inserção de produção textual e consumo de livros, excluindo-se aqui as elaborações de redações (hoje criticamente vistas pelos linguistas) e a leitura de gêneros canônicos e textos literários. É querer de fato preparar pessoas com habilidades linguísticas mais que suficientes para atuar e produzir conforme o meio exigir.

O que se observa, porém, é que, apesar dos professores serem instruídos e estarem a par de todos os avanços relacionados à área da educação, a forma de ensino tradicional se mantém. Ou seja, a produção escassa e fechada de textos se restringe, na maioria das vezes, somente ao aluno de Ensino Médio, na forma de redações dissertativas; e a leitura é em torno de gêneros literários curtos e pouco complexos, apenas vista como exercício de interpretação e reservada a aulas especiais de literatura.

É importante, afinal, a inserção de táticas constantes e aprofundadas que estimulem os jovens a lerem e escreverem mais. Ressalta-se ainda a relevância do professor na cobrança dessas práticas, tendo em vista, principalmente na escola pública, o descaso por parte da família dos alunos em relação a isto. Infelizmente, a imagem de que a escola é única detentora de poder máximo sobre a educação do jovem persiste. Como explica Silva (1998, p. 03), "a dimensão quantitativa e a dimensão qualitativa do processo dependem da existência de condições escolares concretas para sua produção".

## 3 Os gêneros textuais

O uso dos gêneros textuais em sala de aula é uma prática atestada por vários linguistas da atualidade (BAGNO, SOARES, BRITTO, MARCUSCHI) e tem bastante intimidade com a questão do letramento. Afinal, parafraseando Marcuschi (2001, p. 42-43), a língua se manifesta concretamente na forma dos textos orais e escritos organizados principalmente no molde dos gêneros textuais. Ou seja, recorrendo-se a eles em sala de aula o professor (ou qualquer outro mediador do conhecimento) cria um contato com as reais manifestações da língua e desse modo pode exemplificar aos seus alunos como ela age, funciona e se estrutura, sem precisar recorrer às gramáticas normativas e ao velho estudo analítico das palavras.

Segundo Marcuschi novamente (2001, p. 42-43), um gênero é

> uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. (...).
> Os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos.

Com base nisto, este o projeto dos bolsistas visa justamente esse incentivo ao letramento, mais especificamente à leitura, com a introdução gradativa dos quatro gêneros

literários mais recorrentes no meio escolar: o conto, a crônica, a novela e o romance. Pelas definições mais simples e geralmente encontradas em sites sobre gêneros textuais (Wikipédia, InfoEscola), conto é uma obra de ficção que cria um universo de seres e acontecimentos, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo. Classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, o conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Num romance, a trama desdobra-se em conflitos secundários, o que não acontece com o conto. O conto é conciso. A crônica, por sua vez, é uma narração curta, porém, produzida essencialmente para ser veiculada na imprensa, seja nas páginas de uma revista, seja nas páginas de um jornal. Possui assim uma finalidade utilitária e pré-determinada: agradar aos leitores dentro de um espaço sempre igual e com a mesma localização, criando-se assim, no transcurso dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre o escritor e aqueles que o leem.

A Novela se trata de uma narração em prosa de menor extensão do que o romance. Em comparação ao romance, pode-se dizer que a novela apresenta uma maior economia de recursos narrativos; em comparação ao conto, um maior desenvolvimento de enredo e personagens. A novela seria, então uma forma intermediária entre o conto e o romance, caracterizada, em geral, por uma narrativa de extensão média na qual toda a ação acompanha a trajetória de um único personagem (o romance, em geral, apresenta diversas tramas e linhas narrativas). Por fim, o Romance é uma narrativa longa, geralmente dividida em capítulos, possui personagens variadas em torno das quais acontece a história principal e também histórias paralelas a essa, podendo apresentar espaço e tempo variados.

Observa-se assim que a duração discursiva da obra é um fator importante na classificação dos gêneros. Essa gradação literária pode ser utilizada do mesmo modo que a gradação didática com a qual os alunos já estão acostumados em sala de aula.

## 4 O uso da gradação literária o desenvolvimento de práticas de leitura

É essencial que práticas de leitura em larga escala sejam estimuladas desde cedo, principalmente em séries do 6º ao 9º Ano, nas quais os alunos já devem possuir certo grau de maturidade linguística para compreender e dar conta de obras mais extensas e complexas. Quanto mais cedo a leitura for inserida no cotidiano deles, com mais facilidade os futuros jovens lidarão com ela, e consequentemente com textos mais densos e eruditos, como os exigidos pelo vestibular.

O presente trabalho foi aplicado em duas turmas de 9º Ano (8ª Série), por estes estarem a caminho do Ensino Médio, e, portanto, ser relevante essa entrada no mundo literário, visto que (segundo levantamento feito pelos bolsistas nas duas turmas) nenhum dos alunos estavam habituados a se envolver com leituras, além das trabalhadas em classe, revistas e gibis, nada muito complexo. Na média de 20 a 25 alunos por sala, os jovens tinham entre 12 e 17 anos.

De início, se insere o conto e ou a crônica, pela duração e "simplicidade" destes, além de serem gêneros que abordem o cotidiano e fatos corriqueiros, geralmente se aproximando da realidade do leitor. É necessário nesse momento que os jovens se sintam confortáveis com as leituras, de modo a captar a essência do projeto a fim de que ele corra com fluidez e qualidade. Portanto, recomenda-se que o trabalho seja aplicado durante o período de um mês,

de preferência um texto por semana (ou mesmo um livro de contos por semana, dependendo de como seja o público), para criar rotinas e comprometimento com a literatura, até que se alcance a instância de pura degustação.

Após este primeiro contato, parte-se para a introdução da Novela, gênero um pouco mais complexo, que gera maior envolvimento e esforço por parte dos alunos. Pode-se conceder até duas semanas por obra. Finalmente, já mais familiarizados com as rotinas frequentes de leitura, se insere o Romance, que exige total entrosamento entre leitor-obra-autor, bem como aptidões maiores para interpretação e reflexão crítica.

Quanto à escolha das obras a serem trabalhadas, fica a critério do professor, tendo em vista que ele é o melhor para definir aquilo que seus alunos estão mais aptos a compreender e que também possa lhes agradar. É fundamental selecionar obras que não os afastem cada vez mais da Literatura, pois o que se observa, infelizmente, é o tabu que se desenvolveu graças às leituras que são exigidas pelos vestibulares do país todo. Por serem clássicos, de linguagem geralmente mais rebuscada e interpretação mais exigente, tornou-se (como elas mesmo se intitulam) *obrigatórias*. E tudo que é forçado causa aversão, e isso prejudica em demasia o desenvolvimento cultural e crítico do aluno.

Movimentar o acervo da própria biblioteca escolar, portanto, é uma ótima opção. Levar os alunos até a biblioteca, revelando-lhes o qual interessante pode ser o local, e o quanto de material atrativo o aluno ignora sem saber. Durante a aplicação deste projeto na escola Júlia Gonçalves Passarinho, devido à carência de volumes no gênero Novela, foi preciso acrescentar obras do próprio acervo particular dos bolsistas. Foram utilizados livros nacionais como: *O vampiro que descobriu o Brasil, Palavras palavrinhas palavrões, Uma história de futebol, Bisa Bia Bisa Bel, Caçadas de Pedrinho*, entre outros, bem como obras estrangeiras também – *Uma história de Natal,* de Charles Dickens, e *Tom Sawyer*, de Mark Twain.

## 5 Socialização das leituras e importância da análise da progressão individual

A fim de analisar o desempenho e qualidade da progressão do trabalho, faz-se relevante o constante acompanhamento por parte do professor de cada aluno. Uma sugestão é que cada um possua uma ficha em que se conste o seu nome, o nome das obras que ele concluiu e está lendo no momento, bem como seu grau de evolução, entendimento e possíveis dificuldades. Por meio da análise dessas fichas é que se pode inferir como anda o envolvimento com o texto e se o nível crítico, cultural e subjetivo dos estudantes apresenta melhoras em relação à leitura.

Através de rodas de socialização, o aluno pode expor aos colegas e para o professor o que ele está lendo, em que parte do seu texto parou, se sente atraído pelo enredo, o que lhe agrada e desagrada na obra, como isso o modifica e sugestões. Interessante ainda é que o jovem tenha um espaço para narrar um pouco de sua história em sala de aula, pois assim o professor pode saber se ele realmente coloca empenho na atividade e também pode servir de exemplo e estímulo para os colegas.

## 6 Resultados esperados

É perceptível o quanto as escolas públicas de hoje são carentes de projetos que envolvam leitura e escrita. Inúmeras sequer possuem movimentação de empréstimo de livros

em suas bibliotecas, como é o caso da escola onde nós bolsistas iniciamos o projeto. Portanto, ações como estas de incentivo e prática de leitura, que trazem para o convívio da classe e do aluno o hábito de ler um livro, tendem a atrair a atenção do educando, que se mostra receptivo e totalmente sedento de trabalhos que tragam para o seu meio uma literatura que se revele leve e prazerosa.

O uso dos gêneros textuais, portanto, é uma tática aprovada por linguistas da atualidade e deveria ser mais obrigatório que as aulas de ensino de gramática e a mera decoreba de regras e normas linguísticas. A socialização, por sua vez, combinada à utilização dos gêneros textuais, pode desenvolver nos alunos habilidades de comunicação em público e expressividade oral. Afinal, como afirmou Magda Soares em uma mesa redonda durante o 6º COLE em 1987, "historicamente a leitura foi sempre um ato social. (...). Ela é uma interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados (SOARES, 1995, p. 87).

A mudança, é claro, é gradual e conquistada aos poucos. Na escola onde os bolsistas do Pibid atuam as melhoras e frutos caminham a passos lentos, mas já se revelam produtivos e suavemente visíveis: os jovens estão sim abertos à leitura de material variado, mais complexo e que fuja do habitualmente trazido para a sala de aula. Necessita-se, porém, de constante acompanhamento técnico, ou a atividade se perde na rotina e os alunos esmorecem, alimentando mais ainda as certezas que possuem de que ler é uma prática chata, tediosa, que pouco ou nada lhes rende.

## 7 Conclusão

É imprescindível que o trabalho seja frequente na rotina diária escolar e exija de fato total entrosamento do aluno, porém, sem que se torne maçante e obrigatório. Deveria, afinal, ser uma prática que pudesse substituir os modelos e atuais ações de ensino tradicionais, baseados na normatização, no certo *versus* errado e na análise isolada das palavras, termos sintáticos e uso da linguagem. A inserção dos gêneros deve *fluir*, sem pressão por notas na disciplina, como uma atividade que tem como objetivo primordial conduzir o aluno a um maior grau de envolvimento com práticas de leitura. Isso por sua vez, dependendo exclusivamente dele, lhe propiciará ganhos pessoais e culturais. A socialização das leituras, por sua vez, não deve ser só o momento em que o professor conhece a que nível caminha o desempenho do seu aluno, mas significar uma prática que constante de troca de ideias, um diálogo que instigue os colegas e estimule a continuidade do trabalho.

Cabe ao professor a adoção de novas metodologias, mais dinâmicas, práticas, lúdicas, que façam o aluno se perceber como importante artífice do próprio conhecimento e experiência de vida. É preciso técnicas que desenvolvam a capacidade crítica, reflexiva e interpretativa do aluno; abonar o estudo da língua como um sistema fechado e meramente contemplativo a ser analisado; explorar a leitura e a escrita porque estas sim proporcionam um contato verdadeiro sobre a língua e suas realizações reais, além de toda a carga significativa que elas trazem consigo. Essa carga se manifesta nas pessoas através de uma boa oratória, melhor capacidade de socialização e facilidade na produção textual: habilidades úteis e aplicáveis em todos os setores da sociedade.

A experiência vivida em uma escola pública como o Júlia Gonçalves Passarinho, no Pará, pode ser um relato pequeno, mas de certo modo simboliza uma realidade cada vez mais vigente em muitos lugares por todo o Brasil: o descaso por parte dos jovens em relação à

literatura. O presente trabalho apresenta uma excelente tática. Cabe ao educador aprimora-lo e analisar como melhor se encaixa na realidade de sua escola e sua sala de aula, adotando outros gêneros pouco reconhecidos (porém não tão menos presentes no cotidiano da sociedade atual), como o horóscopo, a notícia jornalística, a piada, o gibi, entre outros; além de assumir para si a crucial vocação de instilar na juventude de hoje a busca por conhecimentos que vinguem e frutifiquem.

**Referências**

BAGNO, M.; STUBBS M.; GAGNÈ, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1997.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Revista Calidoscópio**. v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

# EDUCAÇÃO: A RELEVÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL PARA O PROCESSO ESCOLAR

Karine BARCELLOS
Sonia Maria de Lima MARCONDES
Clair RAUBER
Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Sinop

**RESUMO:** Este estudo procurou identificar a representação social que os pais têm acerca da escola. O estudo foi realizado no período de 25 dias, mediante entrevistas na residência da personagem que se enquadrava no perfil da pesquisa. O objetivo da pesquisa foi averiguar o pensamento de uma professora que é mãe de aluno, em relação à escola, seja ela pública ou privada. Com base nos dados coletados, percebemos que há um descrédito da entrevistada acerca do papel emancipatório da escola, algo que inviabiliza a construção de uma nova sociedade a partir da escola que temos, seja ela pública ou privada.
PALAVRAS-CHAVE: educação; representação social; escola.

**ABSTRACT:** This study sought to identify the social representations that parents have about the school. The study was conducted in the period of 25 days upon interviews at the residence of character which fits the profile of research. The research objective was to examine the thought of a teacher who is the mother of a student in relation to school, whether public or private. Based on the collected data, we realize that there is a discredit the interviewee about the emancipatory role of the school, something that makes it impossible to build a new society from the school that we have, whether public or private.
KEYWORDS: education; social representation; school.

Este artigo tem como finalidade verificar como o professor, sujeito da nossa pesquisa, que é mãe de aluno de escola particular, compreende o papel e limites da educação escolar. Este trabalho teve início no dia 26 de maio deste ano e foi desenvolvido por meio de entrevistas que ocorreram na residência da entrevistada. Os dados foram interpretados a partir da reflexão teórica da educação.

Inicialmente, procuramos conhecer o perfil da entrevistada. Professora e mãe, ela relata com ênfase o incentivo que sempre teve dos pais. E que hoje, como educadora repassa aos seus filhos e aos seus alunos a relevância do ambiente escolar para a formação do indivíduo.

Deste modo, ela afirma que a educação é algo a ser iniciado e construído no seio das famílias, para depois a escola incumbir-se de proporcionar aos indivíduos aprendizagens que os transformarão em seres críticos, capazes de mudar ou não a realidade em que vivem. Porém, aponta ela, a educação não tem dado conta de suprir essas necessidades, devido à falta de preparo de alguns profissionais, ao desinteresse de alguns pais e alunos, além da falta de políticas públicas que favoreçam as instituições financeiramente.

Os aspectos limitadores apontados pela entrevistada vão ao encontro da análise feita por Nóvoa (2012) sobre a escola atual. Segundo o autor, historicamente a educação vem sofrendo profundas mudanças ao longo do tempo. Antônio Nóvoa nos diz que o ponto de partida foi a luta travada no século XX, em prol da escola para todos. Hoje, em tese "todas" as crianças estão na escola. Porém, estas escolas não estão ainda preparadas para atender á

demanda de alunos, que tende a aumentar. São grandes as dificuldades enfrentadas pelas escolas, visto que além dos problemas relacionados à qualidade da educação ofertada, a escola ainda tem que se desdobrar com crianças que não querem aprender.

No Brasil, a partir da aprovação da LDB/96 e da Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010[82] que desdobram inúmeras outras leis com intuito de melhorar a educação, é possível perceber que muitas coisas têm sido mudadas. Hoje, ainda estamos em constante mudança, porém nem tudo que é desenvolvido e aprovado no papel, funciona de fato nas escolas. Há diversas dificuldades de implantação e manutenção.

As dificuldades decorrem de políticas públicas mal aplicadas e de instituições de ensino superior que não preparam os estudantes para a realidade escolar, como nos diz Nóvoa (2012, p. 12) "as intuições de formação de professores ignoram ou conhece mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental".

Diante destas dificuldades, entendendo que os pais têm papel importante no sucesso escolar dos filhos, pensamos ser importante fazer uma análise do modo como a educação vem sendo vista por parte dos pais. Como vimos na disciplina de Sociologia da Escola[83], tomamos como ponto de partida o incentivo ou não dos pais na educação dos filhos, e entendemos que ambos fazem grande diferença na formação do aluno.

O incentivo à educação vem se tornando menos frequente nas famílias, devido à maioria dos pais terem necessidade de trabalhar para adquirir bens de consumo. Nesse contexto, a estrutura familiar foi aos poucos se desfazendo e a escola absorvendo os frutos de uma sociedade condicionada ao trabalho. Segundo Nóvoa (2012, p. 8) "a educação era feita no seio das famílias e das comunidades sociais. Com a primeira mudança a educação passou para a tutela da escola e dos professores". E como consequência as escolas acabam por assumir responsabilidades que não eram suas.

Durante a aplicação dos questionários, a entrevistada inúmeras vezes ressaltou a dificuldade que muitos alunos têm em aprender os conteúdos ministrados em sala de aula. Em muitos casos, são os próprios alunos que não têm interesse em aprender, em outros casos não há envolvimento da família na aprendizagem dos filhos. Para Nóvoa (2012, p. 9) "o problema principal da pedagogia é ensinar os alunos que não querem aprender. Ensinar quem quer aprender nunca foi um problema". Como se não bastasse isso, há também falta de preparo por parte dos professores e a má aplicação de políticas públicas. Para Konzen (2000, p. 15), é necessário que haja justiça na educação, e isso significa ter

> alunos matriculados em escolas equipadas, com professores qualificados, com materiais didático-pedagógicos suficientes, com currículo escolar apropriado à realidade do aluno, com recursos disponíveis e mecanismos de controle social instituídos, com a participação dos pais e da comunidade na gestão escolar, em ambiente construído para o sucesso do aluno.

Portanto, é necessário ter um ambiente propício para o desenvolvimento do aluno. A família, a escola e a gestão pública devem estar de mãos dadas. Mas, para que de fato ocorra transformação na sociedade é preciso que haja

[82] Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
[83] Disciplina oferecida pelo Curso de Pedagogia no Semestre 4º no ano de 2014/01.

> (...) igualdade de oportunidades, que possibilitam transformações sociais, concretizadas na adoção de novos comportamentos e valores, na reorganização da sociedade, no pleno desenvolvimento humano e na perspectiva de mudança do presente e do futuro. (KONZEN, 2000, p. 15)

Diante destas afirmações, a entrevistada, em seus relatos mostra a sua insatisfação quanto à educação nos dias atuais, devido ao fato de que a mesma, não tem condições de transformar uma sociedade. E, segundo ela, os educadores têm sua parcela de culpa, a partir do momento em que ingressam despreparados nas escolas, e que não levam em consideração a necessidade de fazer formação continuada, para que possam oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Mattos e Mattos reforçam este pensamento afirmando que

> (...) o professor ou a professora deve se aprimorar, se aperfeiçoar, pois isso se torna essencial em sua vida profissional, para se tornar competente e comprometido com os resultados de sua tarefa educativa. Se não se qualifica não sabe como fazer desse dom algo sublime. (p. 1)

Portanto, é de extrema importância, ter profissionais preparados para assumir as salas de aula. Tornando o ensino de qualidade, promovendo maior rendimento e menos evasão escolar, que é um problema grave nos dias de hoje.

Essa evasão escolar pode estar ligada a problemas como a violência e as drogas. Silva (2009, p. 2) nos diz que

> Essa situação é vinculada a muitos obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem a educação básica. Dentre tais índices, destaca-se a necessidade de trabalhar para ajudar a família e, também, para seu próprio sustento. O ingresso na criminalidade e na violência são outros pontos comuns para tal evasão. O convívio familiar conflituoso, a má qualidade do ensino, entre outros fatores, são todos considerados partes integrantes e comuns da evasão escolar. É válido dizer que a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno.

Isso nos faz pensar que a evasão escolar é um problema da sociedade, visto que é um conjunto de fatores negativos que fazem com que os alunos deixem a escola tão cedo. Quanto a isso, a entrevistada foi categórica ao dizer que estas práticas dos alunos muitas vezes são prejudiciais para sua permanência na escola. Segundo ela, as escolas devem promover palestras de conscientização para que os alunos reflitam sobre seus atos.

Além disso, as escolas devem discutir programas que assegurem os alunos por mais tempo nas instituições, sejam estes esportivos ou culturais. Os alunos evadem, por inúmeros fatores: necessidade de trabalhar, violência, drogas, desinteresse, entre outros. E necessário que a escola promova as condições favoráveis para que estes alunos fiquem.

A respeito disso, as escolas públicas estão enfrentando algumas dificuldades com relação à escola integral. Cavalieri (2002, p. 249) nos revela que

> recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças em escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração de todas as crianças a vida escolar.

Muito tem se discutido a respeito da falta de estrutura física e de profissionais para atender esse tipo de ensino.

Muita coisa precisa ser feita nessa área para que seja possível a realização desse projeto de forma digna. As escolas públicas não estão preparadas para agregar as crianças em dois períodos. Segundo a entrevistada, hoje mal as escolas dão conta de estar com os alunos em meio período. Tudo é muito precário, e as verbas que chegam não dão conta de suprir as necessidades básicas da escola. É necessário investimento e compreensão de como fazer a educação.

Concluímos, a partir dos relatos da entrevistada e da reflexão teórica que há muito para ser feito no quesito "educação de qualidade". Fazem-se necessárias políticas públicas eficazes que proporcionem as escolas mais liberdade e mobilidade de atuação. Os profissionais da educação devem estar mais preparados para a realidade escolar. Eles devem ser constantemente estimulados a desenvolver uma docência de qualidade, através de condições dignas de trabalho. Também, seria interessante que todos os docentes tivessem possibilidade de fazer formação continuada.

Ensinar nunca foi uma tarefa fácil. E no contexto atual, as escolas enfrentam dificuldades, principalmente por não estarem amparadas pelas famílias, que aos poucos foram se desfazendo, devido à sociedade estar condicionada ao trabalho. Verificamos que é necessário que os pais estimulem os filhos a estudarem e que tenham ambientes propícios para que os filhos estudem em casa. Portanto, a educação deve ser algo cultivado em casa, regado na escola e transformado no aluno, fazendo-o crítico e escritor de sua própria história.

**Referências**

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação **integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf. Acesso em 08 de julho de 2014.

FUNDESCOLA, 2000. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pela_justica_educacao.pdf. Acesso em 05 de julho de 2014.

KONZEN, Afonso Armando (Org.). **Pela justiça na Educação**. Brasília: MEC.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Em busca de um novo educador para uma nova educação**. Disponível em: http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/educador.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2014.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 07-17, jul./dez. 2012.

SILVA, Manoel Regis da. **Causas e consequências da evasão escolar na escola normal estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Bananeiras / PB**. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/causas e consequancias da evasao escolar na escola normal estadual professor pedro augusto de almeida a bananeias pb 1343397993.pdf. Acesso: 07 de julho de 2014.

# "GOTA D'ÁGUA" DE CHICO BUARQUE: MEDEIA E ÉDIPO NA CONTEMPORANEIDADE

Terezinha Ferreira de ALMEIDA
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem

**RESUMO**: O presente artigo analisa a obra literária "Gota d'água", uma tragédia à moda brasileira, escrita por Chico Buarque e Paulo Pontes, uma peça teatral que funde poesia e música e que traz à tona questões político-sociais brasileiras, ambientada no subúrbio carioca da década de 70, numa espécie de revisitação e modernização de "Medeia", um clássico de Eurípedes. Sob a ótica da psicanálise, a análise focaliza os dois personagens centrais, Jasão e Joana. Jasão, personagem homônimo ao da obra de Eurípedes, reafirma o Complexo de Édipo descrito por Freud, ao passo que Joana atualiza a personagem Medeia do clássico grego. Com base em Freud e Lacan, esta análise propõe um estudo comparado entre "Gota d'água" e "Medeia", no intuito de evidenciar as fases de Édipo em Jasão no desenrolar da peça, como propiciação para a configuração da personalidade de Medeia em Joana, conferindo à peça teatral o mesmo tom trágico do clássico de Eurípedes.
PALAVRAS-CHAVE: Complexo de Édipo; Medeia; tragédia.

**ABSTRACT**: This article reviews the literary work "Gota d'água", a tragedy for brazilian mode, written by Chico Buarque and Paulo Pontes, a play that fuses poetry and music, brings up brazilian political and social issues, set in the suburbs 70s, a kind of revisiting and modernizing "Medeia", a classic by Eurípedes. From a psychoanalytic perspective, the analysis focuses on two central characters, Jasão and Joana. Jasão, eponymous character, reaffirms Complexo de Édipo described by Freud, while Joana updates the character Medeia. Based on Freud and Lacan, this analysis proposes a comparative study "Gota d'água" and "Medea" in order to highlight the stages of Oedipus at Jason in the course of the play, as a propitiation to the setting of the Medeia personality Joana, giving the stage play the same tragic tone of the classic by Eurípedes. .
KEYWORDS: Complexo de Édipo; Medeia; tragedy.

## 1 Introdução

Em 1975, Paulo Pontes e Chico Buarque lançavam em parceria o texto da peça "Gota d'água, em estreia encenada no teatro Tereza Raquel no Rio de Janeiro, dirigida por Gianni Ratto, e em forma de texto dramático publicado pela editora Civilização Brasileira, que lhes rendeu o prêmio Mollière. A peça dialoga com o momento político e cultural dos anos 1970, em meio à turbulência política e econômica, retrata a vida das gentes simples do subúrbio carioca, aglomeradas em habitações populares coletivas. A peça recria o mito da Medeia de Eurípedes, bem ao modo e tempero carioca.

Segundo o mito, Medeia é uma destemida mulher que ajuda Jasão, o qual vem a ser seu esposo, a cumprir com êxito algumas tarefas difíceis para que então pudesse conquistar o poderoso Velo de Ouro. No entanto, após a conquista, Jasão se apaixona por Gláucia, filha do rei de Corinto, abandonando Medeia, que se vê obstinada a se vingar. O plano de vingança de Medeia incluía assassinar a futura esposa de Jasão e os próprios filhos, no intuito de provocar

maior sofrimento a Jasão em razão do seu desprezo e ingratidão. Na peça de Eurípedes, Medeia cumpre o seu plano e ao final foge impune em uma carruagem dourada enviada por seu avô Hélio, deus do Sol.

Na tragédia urbana de Chico Buarque, Gota d'água, pode- se observar a repetição de alguns nomes das personagens, tais como Jasão e Creonte. Já Medeia e Gláucia para Eurípedes é Joana e Alma para Chico, respectivamente. Contudo, ancorado na contemporaneidade e traduzindo com muita propriedade a brasilidade na trama, Chico ambienta Gota d'água no subúrbio carioca dos meados de 1975. A peça é dividida em dois atos, passando em quatro sets: um que retrata o botequim onde acontecem os encontros dos homens, amigos de Jasão, o set das lavadeiras, onde ocorrem as conversas femininas entre as amigas de Joana, o set da oficina do velho Egeu, uma espécie de conselheiro dos moradores do conjunto habitacional e o set da casa de Creonte, onde Jasão, em conversa com o sogro é incumbido da missão de confrontar seus amigos, moradores do conjunto habitacional que não estavam em dia com o pagamento das parcelas das residências.

Recriando o mito, em Gota d'água temos Joana como personagem principal que representa a própria Medeia de Eurípedes. Jasão, nome recorrente nas duas obras, é personagem representativa do complexo de Édipo que será o interesse dessa análise pautada nos escritos de Freud. Dessa forma, tal estudo pretende fazer uma análise literária psicanalítica.

## 2 Análise psicanalítica do personagem Jasão

O personagem Jasão, tanto no mito quanto na peça, recebeu benefícios para alcançar seu objetivo. No mito, auxiliado por Medeia, Jasão consegue desvencilhar-se dos obstáculos e obter o velocino de ouro, na peça, por dez anos ele é ajudado por Joana, sua esposa, quatorze anos mais velha, que lhe serve de esposa, mãe, tutora, como podemos observar na cena do diálogo de Joana e Jasão:

> "Joana: Pois bem, você/vai escutar as contas que eu vou lhe fazer:/te conheci moleque, frouxo, perna bamba,/barba rala, calça larga, bolso sem fundo/Não sabia nada de mulher nem de samba/e tinha um puto dum medo de olhar pro mundo/As marcas do homem, uma a uma, Jasão,/tu tirou todas de mim. O primeiro prato,/o primeiro aplauso, a primeira inspiração,/a primeira gravata, o primeiro sapato/de duas cores, lembra? O primeiro cigarro,/a primeira bebedeira, o primeiro filho,/o primeiro violão, o primeiro sarro,/o primeiro refrão e o primeiro estribilho/Te dei cada sinal do teu temperamento/Te dei matéria-prima para o teu tutano." (BUARQUE, 2002, p. 99)

Como é possível perceber no fragmento da peça, Joana "adota" Jasão, que na ocasião em que se conheceram, não tinha vinte anos completos. Joana condensa em si o papel de mãe e amante, tomando Jasão como pupilo, introduzindo- o nos círculos sociais e iniciando-o no amor. Joana o elege a condição de seu falo. No entanto, é na falta descrita por Freud que o lança numa procura infindável. No caso de Joana, essa completude vem com Jasão, que se configura como seu falo, já que esta desenvolve uma relação mista de sentimento erótico e maternal: "Nesse primeiro momento do Édipo, a criança é, pois, o falo, isto é, o desejo do

desejo da mãe; ela se identifica com a mãe identificando-se com o objeto do seu desejo" (GARCIA- ROZA, 2009, p. 221).

É importante ressaltar que, dentro da teoria lacaniana, o órgão sexual masculino não é o falo, o que quer dizer que o fato de o homem o possuir não o faz dele um possuidor natural do falo.

> Nas sociedades patriarcais do Ocidente, o falo foi transformado em símbolo de poder e de completude. Entendamos bem: o fato de cada homem singular possuir um pênis não faz dele possuidor do falo. Este é de ordem simbólica, não redutível ao órgão sexual masculino considerado na sua singularidade concreta. Ninguém é possuidor do falo. Já vimos como Freud concebe o ser humano como sendo marcado por uma incompletude fundamental que o lança numa procura infindável. O símbolo dessa falta e, portanto, do preenchimento do vazio que ela produz é o falo. Ele é aquilo que a nível simbólico vem preencher o vazio e organizar as relações entre os sexos. (Idem, Ibidem, 2009, p. 221)

## 2.1 Jasão no primeiro momento de Édipo: dependência total de Joana

Podemos perceber na peça que Jasão, mesmo sendo o macho, em todo o seu trajeto é conduzido pela mulher, o que vem a confirmar a teoria de Lacan. Por outro lado, no primeiro momento, que é anterior á sua ascensão, Jasão é identificado como sendo o desejo de Joana, como esse complemento da falta. Com ela ele amadurece, aprende e se desenvolve como pessoa e artista. Por ser mais jovem que Joana, sua atuação é reduzida a quase filho, não fosse pelo envolvimento amoroso entre ambos. Joana é, sem dúvida, uma mulher forte que conduz o marido ao triunfo, assim como Medeia de Eurípedes, o que nos leva a concluir que quem detém o poder falocrático nessa relação é Joana.

Também é importante fazermos a distinção entre falo como conceito teórico e falo representação. De acordo com Lacan, falo pode ser identificado com uma parte do corpo, com um objeto externo ou com outra pessoa. Na peça em análise, a consolidação do poder de Joana se manifesta em Jasão. Ela se vê realizada nele, como podemos observar em outro trecho do diálogo entre eles: "Joana: E foi assim, enfim, que eu vi nascer do nada/uma alma ansiosa, faminta, buliçosa,/uma alma de homem. Enquanto eu, enciumada/dessa explosão, ao mesmo tempo, eu, vaidosa,/orgulhosa de ti, Jasão, era feliz,/eu era feliz, Jasão, feliz e iludida, (...) (BUARQUE, 2002, p.99)".

Essa situação, para a criança, permanece até o advento do simbólico. Não é intenção afirmar que o personagem Jasão não dominasse o simbólico nos idos dos seus vinte anos no sentido literal, contudo, é possível dizer que as suas necessidades eram representadas pelo discurso de Joana, que o sustenta financeiramente e socialmente até o momento de sua ascensão artística. "É, portanto a mãe que lhe oferece o código no interior do qual suas necessidades vão ser estruturadas e receber um sentido" (Idem, Ibidem, 2009, p.221). As necessidades de Jasão eram captadas e ganhavam sentido pela fala de Joana, até alcançar sua autonomia, que vem com o seu sucesso na música, analogamente, pode-se dizer ser esse o momento do domínio do simbólico para Jasão.

## 2.2 Jasão no segundo momento de Édipo: Creonte pai imaginário

Contudo, com a ascensão artística de Jasão, ocorre a castração simbólica de Joana, que perde seu falo. Junto com seu sucesso no samba, Jasão ganha voz e vez, desprendendo-se de vez dos domínios de Joana. Para Freud, a castração simbólica acontece sobre um objeto imaginário, no caso, o falo: "A criança deixa de ser o falo da mãe e a mãe deixa de ser a lei" (Idem, Ibidem, 2009, p. 222). É possível notar que Jasão, ao alcançar notoriedade no samba, se torna senhor de si e passa a falar por si, ou seja, Joana perde seu domínio sobre ele, deixando de ser necessária para a vivência de Jasão, ou seja, deixou de ser a legisladora da vida de Jasão.

Na teoria freudiana, essa castração ocorre pela intervenção do pai, que na peça é representada pelo personagem Creonte, pai de Alma, futura esposa de Jasão e dono das casas da vila onde Joana reside. Quando Jasão atinge seu apogeu, percebendo que Joana já não lhe é mais necessária, o objeto de desejo passa a ser Creonte, seu futuro sogro. Creonte é o 'pai' privador descrito por Freud, pois ele passa a privar Jasão de ter contato com Joana, a progenitora dos seus filhos, expulsando-a da vila: Creonte: Minha filha não vai casar tranqüila/co'essa mulher tomando ela de ponta/Enfim... Vou mandá-la embora da vila (BUARQUE, 2002 p. 58). Nesse momento ocorre a castração simbólica.

É possível ver no personagem Creonte a configuração de pai privador: Ele é duplamente privador: priva a criança do objeto do seu desejo e priva a mãe do objeto fálico (LACAN, 1958, p. 89, in GARCIA-ROZA). A figura do pai, no caso representado pelo personagem Creonte, é o representante da lei, passando a ser o falo para a criança, que no caso, se trata de Jasão. Creonte, na falta de um filho homem para ser seu sucessor, prepara Jasão para ocupar a sua cadeira:

> Muito bem. Eu vou lhe contar/Se fosse outro homem eu não deixaria/sentar aí, mas você é quase um sócio,/vai casar com Alma e algum dia iria sentar mesmo.../Muito bem, Noel Rosa/Um dia vai ser sua essa cadeira/Quero ver você nela bem sentado,/como quem senta na cabeceira do mundo./Está bem, vou lhe ensinar a cartilha/da filosofia do bem sentar/Ergue a cabeça, estufa o peito/Fica olhando a linha de fundo,/Como que a olhar nenhum lugar/Seguramente é o melhor jeito/Que há de se olhar pra todo mundo/Sem ninguém olhar teu olhar/Mostra total descontração/Deixa os braços soltos no ar/E o lombo sempre recostado/Assim é fácil dizer "não" (Idem, Ibidem, 2002, BUARQUE, 2002, p. 51 e 52).

Ao se separar de Joana, fazer sucesso com o samba e ficar novo de Alma, Jasão ascende socialmente. Nessa nova condição, Jasão se distancia e se diferencia dos seus amigos moradores da vila, condição que outrora também se encontrava. Antes, Jasão via em Egeu a figura patriarcal que lhe faltava. Como era uma espécie de ancião, mais estabilizado que os demais por possuir seu próprio negócio, suas palavras tinham crédito entre os moradores da vila. No entanto, para Jasão agora, Creonte nesse momento é a lei, interditando e deslocando o desejo de Joana, ao passo que Jasão vê em Creonte o modelo ideal a seguir, se convencendo de que realmente há o que aprender com ele. Aqui se configura o "pai imaginário" proposto por Lacan. Mesmo contrariando sua vontade e seus princípios, Jasão aceita a empreitada de

Creonte e vai até a vila confrontar mestre Egeu sobre o pagamento das parcelas das casas devidas a Creonte.

### 2.3 Jasão no terceiro momento de Édipo: identificação do *ideal do eu*

No segundo diálogo entre Jasão e Creonte é possível observar o terceiro momento de Édipo. Creonte deixa de ser a lei e passa apenas a representá-la. Freud fala da castração do pai nesse estágio, pois ele deixa de ser o falo e a identificação já não ocorre mais com o *eu ideal,* mas com *o ideal do eu.* Em outras palavras, a identificação ocorre com aquilo que o pai representa. Nesse momento de ruptura, a criança se constitui como sujeito (Idem, Ibidem, 2009, p.223). Jasão agora passa a discordar de Creonte e requer ser ouvido, o que marca aqui o domínio do simbólico, não que ele não o dominasse antes, mas agora há autoridade em sua voz e a submissão vassala deu lugar para o protagonismo:

> "Creonte: Me respeite, seu...
> Jasão — Vai me ouvir/agora que eu já tou mais que cansado/de te ver fazer besteira...
> Creonte — Vou rir/É piada... Que é isso?...
> Jasão — Está errado
> Creonte — O quê???...
> Jasão — Pois é, tá tudo errado!...
> Creonte — Errado o quê?...
> Jasão — Posso falar?... [...]
> Jasão - Não fique pensando que o povo é nada,/carneiro, boiada,débil mental,/pra lhe entregar tudo de mão beijada/Quer o quê? Tirar doce de criança?/Não. Tem que produzir uma esperança/de vez em quando pra a coisa acalmar/e poder começar tudo de novo (...) (BUARQUE, 2002, p. 123 e 126)".

O comportamento audacioso de Jasão frente a Creonte confere sua autonomia, sua consolidação como sujeito, uma vez que sua condição econômica e social se modificou em função do seu sucesso como sambista e do seu casamento por conveniência com Alma. Jasão agora visa o poder que Creonte possui sobre os menos favorecidos. Na proposição de intermediar o diálogo entre os devedores e seu credor, ele constrói uma imagem de benfeitor para os moradores da vila ao passo que propõe sociedade a Creonte demonstrando sua esperteza em lidar com conflitos por conhecer a dura realidade dos seus amigos pobres.

## 3 Joana: Medeia na modernidade

Conforme já mencionado na análise realizada do personagem Jasão, Joana de "Gota d'água" é a recriação da Medeia de Eurípedes, igualmente trágica e sofredora. Joana projeta em Jasão a sua realização, num misto de amor maternal e erótico, o preenchimento da falta mencionada por Freud. Analisando o sentimento que Joana nutre por Jasão, é possível perceber seu comportamento possessivo em relação ao seu objeto de desejo. Além das ameaças de vingança que Joana profere nos rompantes de ódio após a separação, ao justificar seu abandono, Jasão revela o cativeiro emocional em que vivia estando ao lado de Joana:

> Jasão: [...] por que é que eu tinha que te abandonar/Você tem uma ânsia, um apetite/que me esgota. Ninguém pode viver/tendo que se empenhar até o limite/de suas forças, sempre, pra fazer/qualquer coisa. É no amor, é no trabalho,/é na conversa, você me exigia inteiro,/intenso, pra tudo, caralho.../Tinha que olhar pro céu pra dar bom-dia,/tinha que incendiar a cada abraço,/tinha que calcular cada pequeno/detalhe, cada gesto, cada passo,/que um cafezinho pode ser veneno/e um copo d'água, copo de aguarrás (BUARQUE, 2002, p. 151 e 152)".

Com base na fala atribuída ao personagem Jasão, fica perceptível a situação de dominação imposta por Joana. Ela deposita suas expectativas em Jasão, que passa a ser o objeto que ela usa para preencher a falta. Quando então Joana vê suas expectativas frustradas pela separação e noivado de Jasão com Alma, ela reage com indignação e revolta. De acordo com Nadiá P. Ferreira, em sua obra "A teoria do amor na psicanálise", trata-se de algo previsível: "Mas se o amado for apreendido como se fosse a outra metade, isto é, como se fosse o objeto do desejo, espera-se do amor um verdadeiro milagre: a junção de dois seres em um. Diante dessa expectativa, só resta ao amante se consumir em queixas que desembocam em decepções sem fim. (FERREIRA, 2004, p. 10)".

Ainda de acordo com Ferreira: "a psicanálise nos ensina que o amor não elimina nem a falta, porque ela faz parte da constituição do aparelho psíquico (subjetividade), nem o desconforto do homem no mundo. (Idem, Ibidem, 2004, p. 11)". Apesar de amar Jasão e os filhos, esse amor não é suficiente para que prevaleçam as boas lembranças e para que, em nome desse sentimento, se estabeleça uma condição de convivência amigável.

Nas falas atribuídas a Joana, tanto nos momentos em que ela dialoga com Jasão como nos que ela dialoga com as vizinhas e demais personagens, é perceptível o tom de lamúria e amargura. Tal qual Medeia, Joana arquiteta friamente seu plano de vingança contra Jasão. Há uma notável diferença entre a vingança de Medeia e a de Joana. Medeia assassina os filhos, mas poupa a própria vida, ao passo que Joana não, pois ela morre juntamente com as crianças. É importante ressaltar que inicialmente, Joana afirma serem os filhos dois gatilhos apontados para ela e que eles também contribuíram para o envelhecimento do corpo, revelando assim a maternidade uma desventura para ela:

> Joana — Que filhos? Filhos.../Eles também vão virar dois gatilhos/apontando pra mim. Quer apostar?
> [...]
> Joana — (Falando com ritmo no fundo.)/Ah, os falsos inocentes!/Ajudaram a traição/São dois brotos das sementes/traiçoeiras de Jasão/E me encheram, e me incharam,/e me abriram, me mamaram,/me torceram, me estragaram,/me partiram, me secaram,/me deixaram pele e osso [...] (BUARQUE, 2002, p. 65)

Contudo, essa situação não é estável, pois seu plano de vingança ora compreende em assassinar os filhos, ora em poupar-lhes a vida, conforme revelado nos diálogos com suas vizinhas amigas em que ela implora para que Corina e Egeu tomem conta das crianças, caso algo lhe aconteça, conforme fragmento:

> Joana — Me escuta, por favor,/comadre Corina, haja o que houver,/você vai me prometer...
> [...]
> Corina — O que é?...
> Joana — Haja o que houver, você jura/que você e Egeu ficam co'os pequenos?
> [...]
> Joana— Escuta, você sabe, eu tou na lona/e trabalhar fora não é vexame/Lavo privada, coso pra madame,/aperto parafuso ou vou pra zona/Seja como for, tenho que deixar/eles com alguém... (BUARQUE, 2002, p. 106 e 107).

Como Corina e Egeu não sinalizaram positivamente para Joana, antes tentam dissuadi-la de suas intenções, ela apela para Jasão, para que, na qualidade de pai, fique com as crianças:

> Joana — Jasão, posso lhe pedir mais/um favor?... É sobre os dois. Vou-me embora/amanhã mesmo, eu quero sair logo/daqui, cuidar da vida. Mas é fogo carregar co'os dois por aí afora.../Sabe o que é? Se Creonte não tivesse/nada contra... Você pode falar/com ele. Vocês podiam ficar/co'os meninos até que eu estivesse/instalada, entende?... (BUARQUE, 2002, p. 188 e 189).

Jasão então declina da proposta de Joana, que então decide enviar os filhos para o casamento do pai levando uma lembrança sua como prova de ter reconsiderado e aceitado os fatos, semelhantemente o que ocorre no mito de Eurípedes. Nesse período em que Joana envia os filhos para a festa e fica só, ela vacila quanto ao seu plano:

> Joana — (Só, vendo os filhos saindo:)/Não, eles não. Por quê, meu Deus? Que atrocidade/Eles não têm nada co'isso. Vou esconder/os dois com mestre Egeu e depois vou correr/Conheço todos os covis desta cidade. (BUARQUE, 2002, p. 194)

Semelhantemente, Medeia, a personagem de Eurípedes também pondera a respeito e igualmente vacila por alguns instantes considerando desistência do seu plano de vingança, como se por um momento sucumbisse à fraqueza, porém, logo retoma seu plano inicial, que é se vingar de Jasão dando cabo à vida dos próprios filhos:

> Será que apenas para amargurar o pai vou desgraçá-los, duplicando a minha dor? Isso não vou fazer! Adeus, meus planos... Não! Mas que sentimentos são estes? Vou tornar-me alvo de escárnio, deixando meus inimigos impunes? Não! Tenho de ousar! A covardia abre-me a alma a pensamentos vacilantes. (EURÍPEDES, 2011, p. 61)

No entanto, diferentemente do que ocorre no mito, os filhos de Joana são expulsos do casamento e o presente é recusado pelo pai da noiva. Ao constatar que seu plano de envenenar Alma falhou, Joana divaga a respeito do destino, justiça e sofrimento e, ao final, executa sua vingança envenenando a si e aos filhos.

Freud, em sua obra "O mal – estar na civilização", afirma que " o sofrimento nos ameaça a partir de três direções: (1) da degenerescência do nosso próprio corpo; (2) do

mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; (3) e finalmente de nossos relacionamentos com os outros homens"(FREUD, 1930/1976, p. 49). Em Joana é possível afirmar, com base nos fragmentos acima, a constatação das três direções. A primeira é evidenciada pela sua diferença de idade em relação a Jasão e aos efeitos da maternidade sobre o corpo feminino, um dos agravantes que levou à separação, já a segunda é representada pelas dificuldades financeiras, a expulsão da vila, dentre outros fatores. Contudo, a terceira é definitiva e tem o maior peso, pois Joana não consegue assimilar a situação de abandono e traição, ainda mais por ser da parte de Jasão, que foi imensamente ajudado por ela. Essa terceira causa configura-se como o combustível que alimenta seu ódio e desencadeia toda a trama.

## 4 Considerações finais

"Gota d'água" representa os possíveis desdobramentos de Medeia na atualidade. Brunel, em sua obra "Dicionário de mitos lendários", afirma ser a peça uma transposição da aventura de Medeia para as favelas. Seguramente, a obra expressa a genialidade de Chico Buarque e Paulo Pontes ao trazer à tona questões político-sociais brasileiras da época através da revisitação do clássico de Eurípedes, com personagens riquíssimos do ponto de vista psicanalítico, em uma peça teatral que funde poesia e música.

Em Jasão, representante de um tipo social brasileiro, típico habitante do subúrbio carioca, em meio às lutas cotidianas consegue ascender socialmente através da arte, no caso o samba. É possível evidenciar as fases do Complexo de Édipo descritas por Freud, que assim como em Jasão de Eurípedes, os dois personagens conseguem galgar escalas na posição social através de seus feitos, mas que sucumbem à tragédia motivada pela separação amorosa que, no caso da obra em análise, é relacionada às fases de Édipo vividas por ele.

Já em relação à personagem Joana, a Medeia moderna, é possível vislumbrar as consequências que o Complexo de Édipo vivido por Jasão causara. Joana, mãe, uma mulher forte, também representante da mulher brasileira do subúrbio carioca, acostumada às dificuldades da vida, é fragilizada com o sofrimento pela perda do seu objeto de amor, no caso Jasão, por quem nutre um amor passional, acaba dando materialidade à tragédia. Contudo, Joana, diferentemente de Medeia, que se mantém forte até o fim, dá cabo de sua própria vida, revelando assim sua dependência de Jasão, o que é inesperado, uma vez que ela foi a coluna de sustentação para que ele se constituísse como sujeito.

## Referências

BRUNEL, P. **Dicionário de mitos literários.** Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1998.

BUARQUE, C.; PONTES, P. **Gota d´água.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

EURÍPEDES. **Medeia.** São Paulo: Martin Claret, 2011. (Obra originalmente escrita em 451 a.C.)

FERREIRA, N. P. A teoria do amor na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FREUD, S. A. O Mal-estar na civilização. In_____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freu.** Rio de Janeiro: Imago, 1976, v 21. (Trabalho original publicado em 1930).

RCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. RS. Zahar, 2009.

# LETRAMENTO CRÍTICO: O UNIVERSO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Clézia de FIGUEIREDO
Escola Estadual Mário Spinelli; UNEMAT/UAB

**RESUMO:** Este artigo discorre acerca dos conceitos de Letramento Crítico enquanto linha de pesquisa na análise de práticas discursivas digitais e a forma como a escola tem lidado com a realidade das práticas sociais digitais como uma necessidade externa do vínculo escolar. A escola, enquanto instituição promotora de letramentos, tem como objetivo o letramento do aluno, mesmo que por sua cultura ele seja alfabetizado. Frente às dificuldades encontradas pelos docentes e ao novo conceito de textualidade nos meios digitais, a escola enfrenta o desafio de romper os limites impostos pelo muro físico para adentrar na realidade virtual no qual permeiam práticas sociais. É necessário esmiuçar o conceito de letramento digital, que por inúmeras vezes, principalmente no contexto escolar vem sendo reduzido a apenas a mera informatização. Para isso, faz-se necessário entender os modelos de letramento propostos por Street: o autônomo e o ideológico, os quais fazem parte do processo de constituição da criticidade do educando, que, para Magda Soares, é a culminância do processo de letramento, o qual não se limita a momentos estanques, mas que se estende como uma prática infinita ao longo do processo. Dentre as inúmeras modalidades de letramento, denominadas multiletramento, o presente estudo enfatiza o letramento crítico no contexto digital, devido à relevância do tema para o contexto educacional. Considerando as práticas discursivas no contexto digital, o letramento crítico se faz imprescindível para se compreender tais nas interações em ambientes virtuais e como os discursos se sustentam. Sendo a escola a maior entidade promotora de letramento, porém não a única, cabe a ela ir além do letramento digital na concepção autônoma, a qual consiste em apenas compreender o funcionamento da máquina e dominar as técnicas de manipulação. É necessário que a escola promova o letramento digital na perspectiva ideológica, no intuito de desvelar a intencionalidade que permeia as práticas discursivas que circulam no âmbito digital, abordando a tradução cultural e hibridismos, bem como a comunicação mediada por computador.
PALAVRAS-CHAVE: letramento crítico; letramento digital; práticas discursivas digitais.

**ABSTRACT:** This article discusses about the concepts of Critical Literacy as a line of research on the analysis of digital discursive practices and how the school has dealt with the reality of digital social practices as an external necessity of the school bond. The school as an institution that promotes literacies, aims literacy student, even for his culture he is literate. Faced with the difficulties encountered by teachers and the new concept of textuality in digital media, the school faces the challenge of breaking the limits imposed by physical wall to enter the virtual reality in which permeate social practices. It is necessary to scrutinize the concept of digital literacy that numerous times, especially in the school context has been reduced to just mere computerization. For this, it is necessary to understand the models proposed by Street literacy: the autonomous and ideological, which are part of the process of constitution of the criticality of the student, which, for Magda Soares, is the culmination of the literacy process, which is not confined to static moments but extends as an endless circulation throughout the process. Among the many forms of literacy, called multiletramento, this study emphasizes the critical literacy in the digital environment, due to the relevance of the topic for the educational

context. The discursive practices in the digital context, critical literacy is indispensable for understanding such interactions in virtual environments and how discourses are sustained. Being the school's largest organization promoting literacy, but not the only, is up to her to go beyond digital literacy in autonomous design, which consists of only understand the operation of the machine and master the techniques of manipulation. It is necessary that the school promotes digital literacy in ideological perspective, in order to unveil the intentionality that permeates the discursive practices that circulate in the digital context, addressing the cultural hybridity and translation, as well as the CMC - computer-mediated communication. KEYWORDS: critical Literacy; digital literacy; digital discursive practices.

## 1 Introdução

Tradicionalmente, entende-se por letramento a consequência de se apropriar da escrita, capacidade de codificar e decodificar, por isso muito se teorizou a respeito de alfabetização e letramento tendo essa perspectiva simplista. No entanto, o que se tem observado no âmbito escolar e comprovado por meio de exames é que somente a alfabetização não tem tornado os indivíduos letrados. Para Magda Soares (2006), a alfabetização é um processo dentro do letramento, ou seja, letramento consiste num processo mais amplo e dentro dele está a alfabetização como uma possível ferramenta que possibilita essa prática. Todavia, hodiernamente, é concebível que todo indivíduo já nasce numa sociedade letrada, mesmo antes de aprender a ler, como afirma Bevilacqua, citado por Oliveira (2011): "o letramento se inicia antes de a criança entrar na escola". Desde a mais tenra idade, o indivíduo já está inserido nas práticas sociais do seu meio de convivência e já participa da construção de sentido inerente às práticas discursivas.

Partindo desses pressupostos acima, a discussão se intensifica ao considerarmos as diversas modalidades de letramento, o que hoje é denominado multiletramento. No entanto neste artigo, dentre as várias possibilidades, preferimos dar ênfase para o letramento crítico no contexto digital, por ser a tônica do momento e campo propício a pesquisas no âmbito escolar. Se, na concepção tradicional, o letramento estava atrelado ao domínio da leitura e escrita, será que se pode afirmar que para o letramento digital basta saber utilizar o computador e estar logado?

De acordo com Lankshear e Knobel (2006), letramento corresponde a modos reconhecidos socialmente de gerar, comunicar e negociar contexto significativo por meio da mídia de textos codificados em contextos discursivos. Partindo dessa premissa, é impossível não considerarmos o contexto midiático vigente, embora quando os autores referenciados utilizam o termo 'mídia' não o estejam usando como sinônimo de informática somente, como também não exclui essa interpretação. Por isso, além de considerarmos os modos tradicionais de práticas discursivas, devemos incluir as práticas modernas, a saber, as CMCs (Comunicação Mediada por Computador), nessa análise.

Street (1984) define dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. Para o autor, o autônomo tem como princípio a técnica, o domínio de escrita e leitura, considerando o letramento dentro de uma neutralidade unidirecional e homogeneizadora. Já o letramento ideológico considera o contexto discursivo como base para a decodificação, ou seja, como nas palavras do autor, a ideologia encontra-se 'intrincada', portanto, não se pode neutralizar ou isolá-la do contexto. Dessa forma, considerando as três dimensões de letramento propostas

por Lankshear, Snyder e Green (2000), isto é, operacional, cultural e crítica, percebemos que o modelo autônomo não abarca as concepções de letramento em sua totalidade.

Assim, para o ato de letramento, o indivíduo há que desenvolver a habilidade operacional que compreende a codificação e a decodificação da língua, mas que, de acordo com o já proposto por Soares, não é uma condição *sine qua nom* para o letramento, visto que o letramento se inicia antes de o indivíduo ser de fato alfabetizado. Também deve se desenvolver culturalmente, considerando que o indivíduo já nasce em uma sociedade letrada culturalmente e essa dimensão não se restringe aos muros escolares, obviamente. E por consequência, a dimensão crítica, que talvez seja a maior contribuição que a escola pode oferecer ao educando depois de alfabetizá-lo, mas que não se encerra em um movimento estanque e pré- determinado, contudo se faz ao longo de todo o processo e se constitui em prática infinita ao longo da vida.

Considerando as práticas discursivas no contexto digital, o letramento crítico se faz imprescindível para se compreender tais nas interações em ambientes virtuais e como os discursos se sustentam. Sendo a escola uma das maiores agências de letramento, cabe salientar que não a única, como erroneamente todos são induzidos a pensar, constata-se que ao longo dos anos, os esforços maiores são concentrados no letramento no modelo autônomo, isto é, na pura e mera codificação e decodificação homogeneizadora. Contudo, no que se concebe por letramento digital, o correspondente a isso seria o que se intitula inclusão digital: o saber técnico em manipular a máquina, não mais que isso.

Todavia, não se pode desprezar a necessidade de desenvolver o letramento digital na perspectiva ideológica, pois o ambiente virtual é permeado de discursos explícitos e implícitos nas modalidades textuais, os quais, marcados por hibridismos, constituem modelos persuasivos de dominação de massa. É importante ressaltar a necessidade dessa discussão em contextos digitais ou não em que se veiculam discursos em língua estrangeiras. É no mínimo pretensioso deslocar as práticas discursivas para outro contexto sem que haja ponderações a respeito, ou seja, a tradução cultural.

Essa problemática enfatizada por Lynn Mario em seu artigo intitulado "CMC, Hibridismo e Tradução Cultural: Reflexões" no qual ele trata a importância de se considerar o contexto no qual ocorrerá a inserção de novas práticas e quais as relações que permeiam o fato de não se fazer a tradução cultural, como por exemplo, questões ideológicas. Há uma falsa impressão de globalização e igualdade entre condições locais que mascaram as relações de poder existentes nas relações culturais. Assim, quando contextos locais não são considerados, há implicitamente um discurso de, no mínimo, supremacia de uma cultura sobre a outra. Por outro lado, não se trata de ter uma postura xenófoba em relação ao diferente, mas ponderar a respeito.

Dessa forma, no sentido de trabalhar letramento digital além da autonomia, é necessário desvelar a ideologia reinante ocultada nas interfaces a que somos submetidos nesse novo modelo discursivo, especialmente no digital, ambiente concebido em outra cultura e idioma, além de ter configurações estabelecidas por designers que seguem demandas de mercado e viabilidade técnica.

Porém, vários obstáculos são encontrados nesse sentido, que vão desde a formação docente à estrutura física adequada para tal trabalho, e, talvez, um obstáculo importante seja a dificuldade de conceber essa missão como função da escola, já que essas práticas discursivas próprias do meio digital, não são tão exploradas no âmbito escolar. A escola tem sido uma

ilha, isolada dos contextos discursivos digitais de seus educandos, não considerando as práticas que vão além de seus limitados muros físicos.

Analisando a obra "Redes ou paredes – a escola em tempos de dispersão" (SIBILIA, 2012), em um de seus subtítulos, "O colégio como tecnologia de época" em que a autora traz um apanhado historiográfico sobre a constituição da instituição escola, que é concebida outrora como extensão de outras instituições sociais pré-existentes, como a familiar e a fabril, é perceptível o descompasso entre escola e as necessidades advindas das práticas sociais modernas.

Se para Magda Soares (2006), é necessário ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais, isso significa que com o advento da tecnologia da informação, a escola não pode desprezar o contexto digital no qual o aluno está inserido, mesmo antes de sua inserção na escola. E mais, além de alfabetizar é necessário 'letrar' esse indivíduo para que ele, enquanto agente social, possa atuar de forma crítica e responsável.

Para promover uma alfabetização e ao mesmo tempo letramento no contexto digital é necessário trabalhar as noções de gêneros textuais digitais. Após a popularização do computador, aparelhos celulares e consequentemente da internet, alguns gêneros textuais sofreram alterações e outros, antes inexistentes, passaram a existir e tornaram comuns nas práticas sociais discursivas.

De acordo com Xavier (2002, p. 2):

> [...] o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Portanto, a escola, que é um ambiente de letramento, não pode se manter alheia a essa nova situação, tampouco deixar de trazê-la para si e preparar o aluno para circular nesses meios. A questão é o quanto e como o professor assimila as mudanças ocorridas na sociedade e o que ele faz a partir de então: se adapta, contextualizando suas práticas ou se isola em sua prática costumeira.

Em relação à atuação docente, há que se abrir um parêntese para uma reflexão. Dentre inúmeras problemáticas, Maciel (2006) levanta a questão da emancipação docente, ponto frágil desse processo de letramento, visto que a ação docente é balizada por documentos oficiais retrógrados e sem reflexão para cidadania e aplicabilidade dos conteúdos trabalhados. Na tentativa de homogeneizar a prática pedagógica, esses documentos oficiais têm inibido o protagonismo do professor doutrinando sua prática e, como consequência, tem-se um profissional angustiado que procura por receitas prontas. Aprofundando nessa questão, vamos nos deparar com as crenças do professor, as quais carregam um ranço de fracasso e de conformismo frente à angústia pela falta de modelos a serem seguidos. Por isso, é no mínimo incoerente conceber que o docente possa promover letramento crítico anterior à sua própria emancipação. Primeiramente, o professor precisa ser reflexivo, crítico e letrado não só no sentido autônomo, mas também no ideológico.

**Referências**

BEVILACQUA; M.C; MORET; A.L. Deficiência auditiva: Conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial Ltda, 2005. In: OLIVEIRA, Derli Machado de. Análise crítica do discurso e letramento crítico. **Revista Fórum Identidades**, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. **New Literacies: everyday practices & classroom learning.** 2 ed. McGraw Hill, 2006.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. Teachers and techno literacy: managing literacy technology and learning school. Australia: Allen &Unwin, 2000. In: BUZATO, Marcelo, SEVERO, Cristine. Apontamentos para uma análise do poder em práticas discursivas e não-discursivas na WEB 2.0. **Anais do IX Encontro do CELSUL**, Palhoça, SC, out.2010.

MACIEL, R. F. "Eu sei o que é bom pra você!" A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. Texto apresentado na mesa redonda: **Letramentos críticos e formação de professores-abordagens brasileiras.** Seminário Letramentos Transnacionais Brasil/Canadá, realizado na Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, em 2012.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Paco Editorial, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad:Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STREET, B. V. 1984. Literacy in theory and pratice. New York: Cambridge University Press. In: TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.** 2009. Adaptação de um capítulo de tese de doutoramento em Linguística Aplicada.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino.** 2002. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos.htm> Acesso em: 05 de maio de2014.

# LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE INTERNET: ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO

César Vicente da COSTA
Nilze Maria MALAGUTI
Sérgio CERVIERI
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO:** A Internet oferece um acervo variado de obras que garantem possibilidades para organizar novas e diversas formas de trabalho com a em sala de aula, indispensáveis na conjuntura atual para atrair educandos à leitura de textos literários. De acordo com Freire (2007), o contexto sociocultural em que os aprendizes convivem tem lhes oferecido leituras mais prazerosas e instigantes que parecem desconhecidas e ignoradas pela escola. No intuito de partilhar propostas metodológicas voltas à questão, apresentamos uma Sequência Expandida, elaborada a partir de Cosson (2006), com o objetivo de utilizar a representação eletrônica do texto literário e suportes digitais para inspirar a leitura e promover o letramento literário. Os procedimentos de efetivação estão organizados por meio de uma oficina e contemplam momentos de leitura, fruição, interpretação e contextualização do conto A Moça Tecelã de Marina Colassanti, além da intertextualização com o poema Retrato de Cecília Meireles e o filme Odisseia do diretor Andrei Konchalovsky. Os textos selecionados, além da experiência estética, permitirão ao aluno refletir sobre aspectos relacionados à submissão e à autonomia na construção da identidade feminina. Como produção final sugerimos a criação de uma nova versão para o fim do conto A Moça Tecelã, utilizando como suporte um slide montado no programa power point. Acreditamos que a leitura abordada através dos novos instrumentos culturais da contemporaneidade, disponíveis no ciberespaço, potencializará uma escolarização adequada e atraente de literatura aos adolescentes e jovens, tão instigados pela linguagem digital.
PALAVRAS-CHAVE: internet; leitura; literatura.

**ABSTRACT:** The Internet offers a varied collection of works that ensure possibilities to organize new and different ways to work with in the classroom, necessary at this juncture to attract students to the reading of literary texts. According to Freire (2007), the sociocultural context in which learners live has offered them more enjoyable and thought-provoking readings that seem unknown and ignored by the school. In order to share methods propose turns the question, we present an Expanded sequence, drawn from Cosson (2006), with the goal of using the machine representing the literary text and digital media for inspiring reading and promote literary literacy. The procedures for accomplishing this goal are organized through a workshop and include moments of reading enjoyment, interpretation and contextualization of the tale of The Girl Weaver Marina Colassanti, beyond intertextualização with the poem Portrait of Cecilia Meireles and the film director Andrei Konchalovsky Odyssey. The selected texts, beyond the aesthetic experience, the student will reflect on aspects related to submission and autonomy in the construction of female identity. As a final output we suggest creating a new version by the end of the tale The Girl Weaver, using as support mounted on a slide power point program. We believe that reading addressed through new

instruments of cultural contemporaneity available in cyberspace, will leverage an appropriate and attractive schooling literature to adolescents and young people, so excited by the digital language.
KEYWORDS: internet; reading; literature.

## 1 Introdução

Este trabalho consiste em uma proposta de leitura construída a partir do universo de discussões travadas ao longo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, mais especificamente durante as aulas da disciplina *Leitura do Texto Literário*.

O nome que intitula a disciplina constitui, na verdade, um dos grandes desafios a ser enfrentado diante daquilo que tem sido proposto e vivenciado com alunos da educação básica nos últimos anos, tendo em vista que nas práticas pedagógicas o texto literário tem cada vez mais perdido espaço face à diversidade de gêneros textuais, quando utilizado têm servido mais como pretexto para a realização de atividades com fins voltados ao ensino de determinado conteúdo que para a construção de meios propiciadores daquilo que Cosson (2006) considera como Letramento Literário.

De acordo com o autor, a escola consiste em uma agência de letramento das mais importantes, a ela reserva-se o papel de promover o ensino da leitura e da escrita e ao professor, mais do que alfabetizar, compete à tarefa de promover a participação efetiva do aluno no mundo letrado. O trabalho com o texto literário aparece assim como alternativa tanto de promoção da leitura, como para os letramentos, tendo em vista a riqueza ética e estética que abarca, além de inserir o indivíduo em um repertório cultural que o ajudará na construção de uma identidade leitora mais autônoma.

Fundamentados nesses pressupostos e buscando alternativas para trabalhar com a literatura, apresentamos uma sequência expandida, sistematizada com base naquilo que Cosson (2006) sugere para o letramento literário. Objetivo consiste em potencializar a leitura e a escrita de alunos das séries iniciais do ensino fundamental por meio de textos literários impressos e disponíveis em versão eletrônica, além de contextualizá-los com contos digitais e filmes disponíveis na internet. As atividades contemplam momentos de motivação, leitura (pré-textual, textual e pós-textual), expansão e produção.

No repertório selecionado para a tarefa, *A Moça Tecelã*, conto de Marina Colasanti, poema *Retrato* de Cecília Meireles e o filme *A Odisseia*, do diretor Andrei Konchalovsky, em um entrecruzamento de gêneros que conduzirão o aluno à produção de contos digitais.

A proposta está direcionada a alunos dos anos finais do ensino fundamental, nada impede, no entanto, que a aplicação seja realizada também com turmas do ensino médio, o que vai demandar apenas do grau de profundidade para a abordagem da questão.

## 2 Leitura, escola e literatura em tempos de internet

A leitura do texto literário tem sido motivo de preocupação e, consequentemente, de discussões entre especialistas e educadores conhecedores de toda força humanizadora da literatura sobre a formação e desenvolvimento do indivíduo.

Fatores como a ênfase à diversidade de gêneros textuais para o trabalho em sala de aula em detrimento ao texto literário, a didatização da literatura e sua diminuição nos currículos escolares, além de motivos outros decorrentes da constante inserção de tecnologias em todos os contextos de atividade humana e o desenvolvimento social, cultural, econômico e político que contribuíram para novas formas de conceber o papel da leitura e da escrita na sociedade e, consequentemente, de seus leitores, têm sido apontados para o declínio da leitura literária.

Pesquisa realizada pela agência norte-americana *National Endowment for the Arts* e (2004), citada por Cosson e Paulino (2009) alerta para o risco de desaparecimento da leitura literária entre os jovens em idade de 18 a 24 anos. De acordo com os autores, o fato tem motivado desde programas governamentais a iniciativas privadas para a reversão do quadro.

Por outro lado, autores como Freitas (2007) ao se referir à revolução eletrônica e as formas como esta tem afetado a literatura, aponta que a Internet possibilita o aumento da leitura e da escrita entre os adolescentes, tendo em vista o tempo que estes passam diante de telas e de leituras criativas a que se entregam. Para a autora, a navegação pelos sites possibilita um novo encontro com a literatura, já que crescem na Internet endereços que os levam a sites constantemente atualizados sobre autores, obras, gêneros diversos, movimentos literários, períodos históricos.

Com o hipertexto, proporcionado pela cibercultura, o leitor atual vivencia novas formas de leitura e escrita, bem mais dinâmica que a página de um livro. Da digitalização e disponibilização de livros em bibliotecas virtuais à criação de jogos, é possível hoje interagir e ter acesso ao patrimônio cultural de obras que antes só era possível em grandes bibliotecas ou adquirindo-as.

Algo, no entanto, parece separar aquilo que a escola propõe dos interesses e vivências das crianças e dos adolescentes. O contexto sociocultural tem lhes oferecido leituras mais prazerosas e instigantes, ignoradas ainda pela escola o que tem resultado na não sedução do leitor.

Para Freitas (2007) as possibilidades oferecidas pela Internet facilitam uma escolarização considerada adequada da literatura, requer, no entanto, iniciativas e ações planejadas a fim de direcionar a prática pedagógica para a formação de um leitor proficiente e crítico.

## 2.1 Letramento Literário: Alternativa para a escolarização da literatura

Pensar em proficiência em leitura, aliado a um trabalho voltado à literatura nos remete novamente a Cosson (2006), isso porque o autor apresenta propostas de trabalho tendo como reporte o texto literário.

A escola consiste em uma agência de letramento das mais importantes, a ela reserva-se o papel de promover o ensino da leitura e da escrita e ao professor, mais do que alfabetizar, compete à tarefa de promover a participação efetiva do aluno no mundo letrado.

Com base nesse pressuposto e partindo do princípio que não basta apenas ajudar o aluno a criar o hábito de ler, é preciso, sobretudo, usufruir do texto literário em sala de aula, uma vez que esse "nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem" (COSSON, 2006, p. 30), o autor cunhou o termo Letramento Literário.

O conceito pode ser definido como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Para o autor, se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, faz-se necessário fornecer os instrumentos para a leitura do texto literário e essa tarefa compete à escola, tendo em vista que ninguém nasce sabendo literatura. Assim, é preciso que se ajude o aluno a explorar a linguagem constitutiva do texto.

Para Cosson e Paulino considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada já que a ação "não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa" (2009, p. 67).

De acordo ainda com os autores, a singularidade que faz o letramento literário tornar-se um tipo especial de letramento se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos: primeiramente pela interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda; segundo porque se efetiva dentro do primeiro e dele não pode ser dissociado, é o (re) conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura, "é assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade" (COSSON e PAULINO, 2009, p. 69).

Esse poder justifica toda e qualquer ação que utiliza do texto literário para alcançar os objetivos das ações pedagógicas a que nos propusemos. Incorporar o Letramento Literário como prática social requer do professor uma postura crítico-reflexiva em busca de estratégias para mudar os dados que têm nos apontado os índices negativos de rendimento do aluno em termos de leitura.

Compreender o letramento literário enquanto uma prática de redemocratização e de escolarização da literatura implica transformação e, portanto, uma responsabilidade da escola.

> A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos lembra Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização, sem descaracterizá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Na sequência abaixo propomos justamente caminhos mais produtivos para a concretização dessa ação.

## 3 Sequência expandia: estratégia de escolarização da literatura

Delineadas as concepções norteadoras do trabalho, apresentamos a seguir as etapas a serem cumpridas para a efetivação da proposta.

**Motivação:**

É a primeira atividade a ser realizada, consiste na preparação do aluno para adentrar no universo da leitura que se pretende trabalhar, ou seja, uma preparação do aluno para receber o texto, uma antecipação que favoreça a leitura.

A atividade aqui sugerida se dá no laboratório de informática para acesso ao link http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/ onde o internauta escolhe a cor do miniconto que deseja ler.

**Introdução**:

Acreditamos que o professor desempenha um papel fundamental para o direcionamento das ações pedagógicas e na forma como a obra, ou o texto será recebido pelo aluno. Solé (1998, p. 68) já afirmava que "interesse se cria, se suscita e se educa" e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo, da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades de exploração a partir das estratégias proporcionadas.

Para Cosson (2006), a função da introdução é justamente favorecer o recebimento positivo da obra pelo leitor. Sendo assim, esse é um momento que não pode se estender por muito tempo. Ouvir a respeito da obra e visualizá-la serve de incentivo para que esta passe a ser percebida e, quem sabe, escolhida em uma visita à biblioteca.

O que sugerimos aqui é apresentação física da obra *A Moça Tecelã*, na versão publicada pela Editora Global e distribuída pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar 2010. O conto aparece ilustrado com bordados das irmãs Dumont, numa verdadeira obra de arte. A apresentação da capa e das imagens de cada uma das páginas auxilia assim na criação desse ambiente instigador à leitura. Esse é também o momento de apresentar uma breve biografia da autora, afinal, faz parte de contextualização da obra. Para enriquecer ainda mais o momento apresente aos alunos a origem da palavra 'texto', que vem de Tecer.

As imagens e o título servem também como índice para que sejam levantadas hipóteses acerca do texto.

**Leitura:**

Para a leitura da obra sugerimos digitalizá-la e projetá-la na parede, assim os alunos conseguem visualizar as ilustrações durante a leitura do conto. Em seguida, abra espaço para ouvir as inferências acerca da história, bem como para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

**1ª interpretação:**

Cosson (2006, p. 83) afirma que a primeira interpretação consiste em uma produção onde aluno traduz a sua sensibilidade leitora. Afirma ainda que as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização, ou seja, o registro para que aprendam a posicionam-se e a construir uma visão crítica acerca da obra. Ainda para o autor, nesse primeiro momento, é interessante que o professor pouco interfira para que a interpretação do aluno não sofra influências.

Seguindo, a sugestão é o que propomos para que seja realizado neste momento.

**2ª interpretação:**

Diferentemente da primeira interpretação que busca uma apreensão global da obra, Cosson (2006) afirma que a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto, por isso pode ser realizada de forma interligada à contextualização, ou seja, o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra apresenta.

Sugerimos aqui que o conto seja dividido em três partes a fim de sintetizar a ideia principal de cada uma: primeira parte: a apresentação do contexto da narrativa (1º ao 10º parágrafo); segunda parte: início da ação dos personagens (11º ao 14º parágrafo); terceira parte: início da fala dos personagens (15º ao 25º parágrafo). Feito isso solicite aos alunos que

elenquem os seguintes elementos da narrativa: a) onde a história se passa; b) como se dá o início do conflito entre os personagens; c) quando se dá esse conflito; d) como o conflito é resolvido.

A atividade pode ser realizada em pequenos grupos. Ao final é interessante que sejam socializados os resultados como forma de auxiliar os alunos a perceber as diferentes leituras que vão sendo construídas.

Para ampliar ainda mais a interpretação, partimos para a contextualização em relação aos seguintes aspectos:

**Contextualização teórica:** Leitura do mito greco-romano das moiras/pacas, as divindades que teciam a vida dos seres humanos, disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Moiras.

**Contextualização poética:** Análise dos recursos poéticos usados na obra. O uso dos verbos, no início o predomínio de verbos nos tempos do imperfeito, colabora para a composição do cenário e a apresentação do contexto da narrativa. A mudança para o pretérito perfeito e, em seguida para o presente, delimita a passagem da narração do contexto para o início das ações dos personagens. A repetição de expressões como em "*hora a hora*", " *dia a dia*" e "*tecendo e tecendo*" transmitem ao leitor a sensação de um trabalho minucioso, detalhado e ao mesmo tempo repetitivo da personagem. Os recursos de metáforas, comparações, personificações, a adjetivação usada para comparar o amado, fazendo-se uma relação entre a descrição primeira (aspectos físicos positivos) e a segunda (aspectos psicológicos negativos). Como é retratado o momento da quebra de expectativas da personagem principal.

**Contextualização temática:** Alguns temas a serem discutidos a partir do conto são: o papel da mulher na sociedade de hoje e sua autonomia, o preconceito de gênero, a ideia do casamento como fórmula de felicidade, a perda de identidade da mulher nas relações sociais e familiares.

**Contextualização presentificadora:** Assistir ao vídeo http://www.youtube.com/watch?v=0-YKUkTQ0Sc, a fim de conhecer o trabalho e um pouco da história das mulheres que diante da arte de tecer ganham a vida na comunidade Limpo Grande, no município de Várzea Grande-MT.

**Expansão:**

Este é o movimento de ultrapassagem dos limites do texto para outros em busca de diálogos possíveis. Para alcançar esse objetivo propomos a leitura do poema "Retrato", de Cecília Meireles, e na sequência a comparação com o conto a fim de observar os seguintes aspectos: a) caracterização da identidade das personagens; b) especificação das ações que praticam e das consequências que provocam. Feito isso compete ao professor promover a mediação para que os alunos relacionem aspectos abordados nos textos à atual situação da mulher na construção da autonomia: dificuldades enfrentadas, preconceitos e limitações. Solicitar ainda que cada aluno escreva acerca de situações em que os outros parecem querer tecer a nossa história.

A fim de expandir ainda mais a reflexão sugerimos o filme "Odisseia" do diretor Andrei Konchalovsky, baseado em livro homônimo do escritor grego Homero, disponível em http://www.megaboxfilmesonline.com/2012/11/assistir-filme-odisseia.html.

Como atividade, sugerimos as seguintes ações: a) relacionar os dois textos com o mito grego das moiras, estabelecendo relações de intertextualidade; b) localizar relações

intertextuais entre os textos de Marina Colassanti e Odisseia; c) fazer a comparação da personagem Penélope desse filme com a personagem principal do conto "A Moça Tecelã" quanto à atividade de ambas as personagens: tecer; d) observar as diferenças entre objetivos do 'tecer': Penélope tece uma mortalha que quando finalizada permitirá a ela ser cortejada por pretendentes ao trono de Ítaca, mas desmancha seu trabalho toda noite para que ele não fique pronto e ela continue fiel ao seu marido. A moça tecelã que tece um marido na esperança de felicidade e o desfaz quando seu objetivo não é alcançado; e) comparar ações das personagens relacionando o contexto histórico de cada época e o papel da mulher na sociedade em cada época.

**Produção final:**

Como processo de produção artística, unindo a arte de construir o texto literário com a arte digital, os alunos, divididos em grupo, deverão criar uma nova versão para o fim do conto mediante a modificação da estratégia utilizada pela personagem para resolução do conflito. Para isso utilizarão um slide que servirá de ferramenta para a criação de outros no programa *power point*.

Cada slide, além da animação, deverá conter uma frase que sintetize a ideia principal dos fatos retratados. O intuito é reunir literatura e tecnologia com a capacidade de criação e síntese.

## 4 Considerações finais

A organização da sequência partiu da busca por alternativas que visam superar as práticas usualmente utilizadas em de sala de aula em favor da aceitação positiva do aluno ao texto literário e da construção de um repertório cultural. As etapas sugeridas de leitura pré-textual (motivação e introdução), textual (leitura) e pós-textual (interpretação, contextualização, expansão e produção) visam criar uma rotina para a leitura do texto literário que auxiliarão na interpretação e posterior produção de texto.

Esperamos com a sequência que o aluno aprenda a utilizar de forma independente as estratégias para a leitura e aceitação do texto e assim se com vistas a se tornar um leitor mais ativo e proficiente. É claro a formação de um leitor ativo depende da continuidade do trabalho, mas atividades como as sugeridas podem ser o início da tarefa.

O registro de cada etapa desse processo é fundamental, uma vez que fornece possibilidades de revisão e ampliação da produção. Podemos afirmar que o trabalho com a sequência expandida, conforme sugerida, possibilita a formação de níveis mais apropriados de leitura, sem que o aluno perca de vista o interesse pelo texto literário.

## Referências

COLASSANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global, 2010.
COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
PAIVA, Aparecida *et. al*. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.
PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
http://www.releituras.com/mcolasanti_menu.asp acesso em 15/06/14.
http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/ acesso em 15/06/14.
http://www.jornaldepoesia.jor.br/ceciliameireles1bio.html acesso em 15/06/14.
http://www.youtube.com/watch?v=0-YKUkTQ0Sc acesso em 15/06/14.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Moiras acesso em 15/16/14 acesso em 15/06/14.
http://www.megaboxfilmesonline.com/2012/11/assistir-filme-odisseia.html acesso em 15/06/14.

# O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA COM A UTILIZAÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

Odilia Alves Gomes SOUZA
Escola Estadual Djalma Guilherme da Silva
Elisangela Dias BRUGNERA
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO:** Esta pesquisa teve origem de um projeto de Extensão intitulado Formação Continuada em TICs para a Educação, que visa proporcionar a formação continuada utilizando as tecnologias. Esta pesquisa teve a sua origem em ações que foram desencadeadas no projeto, com objetivo de oportunizar aos alunos acesso ao mundo letrado, construindo gradativamente o processo de alfabetização e letramento com a utilização de objeto educacional Histórias Fantásticas do repositório RIVED (Rede Internacional Virtual de Educação), oportunizando a produção de texto, oralidade e leitura. Para a fundamentação da pesquisa utilizamos Moran (2000), Pais (2010), Borba (2010). É uma pesquisa qualitativa sendo um estudo de caso, pois as ações foram realizadas em uma turma do 1° fase do 1° ciclo do ensino fundamental, o universo da pesquisa foram 26 alunos regularmente matriculados em uma escola da rede Estadual de Ensino do município de Sinop- Mato Grosso, como sujeitos da pesquisa selecionamos cinco alunos sujeito da pesquisa, como critério de seleção escolhemos os alunos com maior desempenho na atividade proposta. Para o desenvolvimento da atividade foram utilizadas 2 horas aula. Concluímos que com a realização deste estudo os alunos tiveram maior interesse, se dedicando mais na leitura e na escrita, melhorando o seu rendimento na aula. Com a utilização dos computadores os alunos ficaram mais motivados e interessados, participando da atividade e interagindo com o objeto de aprendizagem. Observamos também que essa interação com o ambiente informatizado se deu de forma prazerosa e produtiva. Podemos constatar que é possível e viável a utilização de objetos de aprendizagem Historia Fantásticas para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos da 1º fase do 1º ciclo do Ensino Fundamental.
PALAVRAS-CHAVE: letramento; tecnologias; objeto de aprendizagem.

**ABSTRACT:** This research originated from an Extension project entitled Continuing Education TICs for Education, aimed at providing continuing education using technology . This research has its origins in actions that were triggered in the project , in order to create opportunities for students to access literate world , gradually building the process of literacy and literacy with the use of learning object Fantastic Stories of RIVED repository (International Network of Virtual Education ) , providing opportunities for the production of text , speaking and reading. For research use of the grounds Moran (2000), Father (2010), Borba (2010). It is a qualitative research is a case study because the actions were carried out in a class of the 1st phase of the 1st grade of primary education, the universe of the study were 26 students enrolled in a State school network of county Teaching Sinop- Mato Grosso , as research subjects selected five students research subject, as selection criteria chosen students with higher performance in the proposed activity . For the development of the activity were used 2 hours class. We conclude that with this study the students had more interest , dedicating more in reading and writing, improving their performance in class. With

the use of computers the students were more motivated and interested, participating in the activity and interacting with the learning object. We also note that this interaction with the virtual environment took place in a pleasant and productive way. We can see what is possible and feasible to use the Fantastic History learning objects to develop the reading and writing of students of 1st phase of the 1st elementary school cycle.
KEYWORDS: literacy; technology; learning objects.

## 1 Introdução

As tecnologias tem provocado uma mudança na vida das pessoas, com o advento da internet e de vários outros recursos tecnológicos m o processo de ensino aprendizagem também mudou.

Desta forma muitos docentes e profissionais dedicados a área de educação procuraram investigar os impactos que essas novas tecnologias aliadas aos recursos tecnológicos podem influenciar nesse processo.

Como bases teóricas de nossa pesquisa utilizamos Cox (2008), Moran (2000), Tajra (2012), entre outros que buscam caracterizar alguns conceitos que permeiam as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, entre eles o letramento digital, uma modalidade de letramento que utiliza vários recursos tecnológicos e suportes textuais oriundos de objetos de aprendizagem (OA).

Com esta pesquisa buscamos relacionar à forma de letramento digital emergente de novos recursos tecnológico, dando mais qualidade às aulas, as quais se tornam mais interativas, atraindo os olhares dos alunos para essa nova metodologia de ensino.

## 2 Fundamentação teórica

Hoje as crianças já estão imersas em um mundo tecnológico em que a cultura das inovações está presente na sociedade, a escola é um local importante para que esse contato, para que essas tecnologias sejam direcionadas a aprendizagem.

Nesse sentido, os docentes precisam dominar os projetos pedagógicos que envolvam o uso das tecnologias, ou seja, novos recursos para ensinar e aprender. Mas para que isso se torne realidade dos professores precisam discutir, refletir e aplicar práticas metodológicas que envolvam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula.

Nesse contexto, a atividade do professor deve estar centrada "no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc". (LÉVY, 1999, p.171). Ou seja, o professor deve estar atento às novas formas de ensinar a fim de apoiar os alunos nos processos de aprendizagem, principalmente quando o docente adapta suas estratégias de ensino para auxiliar o desenvolvimento de aprendizagens em sala de aula.

Sendo assim, buscamos oportunizar aos alunos acesso ao mundo letrado, construindo gradativamente o processo de alfabetização e letramento com a utilização de objeto de aprendizagem Histórias Fantásticas do repositório RIVED (Rede Internacional Virtual de Educação), oportunizando a produção de texto, oralidade e leitura.




**Figura 01:** Histórias Fantásticas Objeto de Aprendizagem. Fonte: Dados do Autor.

De acordo com o IEEE (*Instituteof Eletrictaland Eletronics Engineers*) (IEEE/LTSC, 2000), "é qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada durante o uso de tecnologias que suportem ensino".

Este Objeto de Aprendizagem permite a criação de cenários e histórias pelos alunos, motivando o interesse pela leitura e escrita.

Segundo Moran (2000, p. 139) "[...] a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo."

Concordamos com a colocação do autor e por essa razão resolvemos a trabalhar de forma integrar a tecnologia com a prática em sala de aula.

O letramento digital é importante para destacar a relevância da compreensão dos modos da leitura e escrita na sociedade hoje onde possuímos suportes tecnológicos que podem auxiliar neste processo. Mas para isso precisamos reconhecer que o letramento digital é o contato com todas as formas de escrita e leitura nos ambientes virtuais e a forma como ela ocorre.

Segundo Xavier (2005, p. 133)

> o letramento digital é importante por considerar a necessidade dos indivíduos em dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas escolas e demais instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cercado cada vez mais por máquinas eletrônicas e digitais.

Conforme a colocação do autor letramento digital pode ser considerado como uma prática cultural, onde interagem grupos sociais de indivíduos o que possibilita a mudança na prática de ler e escrever, oferecendo recursos não verbais como links, imagens e desenhos, o que possibilita ao indivíduo ir além dos limites do código.

## 3 Metodologia

Este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Conforme Bogdan e Biken (1994, p. 47) "Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores

introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas."

A pesquisa consiste em um estudo de caso por se tratar de um contexto específico. Segundo Bogdan e Biken (1994, p. 89) "O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico."

Abordamos o desenvolvimento na aprendizagem da leitura e escrita, que tem como universo 26 alunos de uma escola estadual de Sinop - MT da 1º fase do 1º ciclo deste universo selecionamos cinco alunos sujeito da pesquisa, como critério de seleção escolhemos os alunos com maior desempenho na atividade proposta.

Para o desenvolvimento da atividade trabalhamos com os alunos em sala de aula duas horas com a construção de texto coletivo e quatro aulas no laboratório de informática utilizado o objeto de aprendizagem Historias Fantásticas com atividade individual, sendo divididas entre atividades teóricas realizadas em sala de aula e práticas no laboratório de informática, neste período acompanhamos o desenvolvimento dos alunos ao tema proposto.

## 4 Conclusões

A partir deste estudo foi possível encarar um novo desafio na busca de novas práticas pedagógicas de línguas, como o letramento digital onde uma nova geração de alunos que já vivenciam esta nova realidade com a evolução das TICs.

À medida que ocorrem mudanças na sociedade a escola também precisa evoluir e os professores se colocarem a par dessas mudanças, pois os objetos de estudo também mudam, dessa forma devemos acompanhar esse processo estudando e aprimorando nossos conhecimentos e principalmente exercendo nossa função de ensinar.

Dessa forma o aluno interage com o professor, com os colegas, com os computadores (programas) e com a internet, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita bastante seletivas no processo de aprendizagem.




**Figura 02:** Texto criado no Objeto de Aprendizagem Histórias Fantásticas.
**Fonte:** Dados do autor.

Concluímos que com a realização deste estudo os alunos tiveram maior interesse, se dedicando mais na leitura e na escrita, melhorando o seu rendimento na aula. Com a utilização dos computadores os alunos ficaram mais motivados e interessados, participando da atividade e interagindo com o objeto de aprendizagem.

Observamos também que essa interação com o ambiente informatizado se deu de forma prazerosa e produtiva. Podemos constatar que é possível e viável a utilização de objetos de aprendizagem Historia Fantásticas para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos da 1º fase do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

**Referências**

COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitative em educação.** Portugal: Editora Porto, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo, 1999.

MORAN, José Manuel**. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas perspectivas pedagógicas para o professor na atualidade.** São Paulo: Erica, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

# O LETRAMENTO LITERÁRIO NAFORMAÇÃO DO LEITOR

Denis Alves FARIAS
Universidade do Estado de Mato Grosso/Programa de Mestrado Profissional em Letras
Marcia Maria Silva de SOUZA
Universidade do Estado de Mato Grosso/Programa de Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO:** A obra *Matrinchã dos Teles Pires* (1998*)* é uma narrativa que conta a história da fundação e desenvolvimento da pequena vila de mesmo nome e formada por migrantes em sua maioria, oriundos do sul do Brasil. O capítulo 3 – A cidade – apresenta o crescimento desordenado da cidade de Cuiabá, lugar onde as pessoas pegavam o ônibus com destino à cidade Matrinchã do Teles Pires, em busca de um lugar melhor para viver. A obra possui ampla relação com as questões ambientais de denúncia e critica como o homem se apropria dos recursos naturais sem observar a necessidade e a importância do desenvolvimento sustentável.
PALAVRAS-CHAVE: letramento; texto literário; sequência didática.

**ABSTRACT:** The Matrinchã dos Teles Pires work (1998) is a narrative that tells the story of the founding and development of the small village of the same name and formed by migrants mostly coming from southern Brazil. Chapter 3 - The city - presents the uncontrolled growth of the city of Cuiabá, where people caught the bus to the city Matrinchã the Teles Pires, in search of a better place to live. The work has extensive relationship with the environmental issues of complaint and criticism as man appropriates natural resources without observing the need and the importance of sustainable development.
KEYWORDS: literacy; literary text; didact sequence.

## 1 Introdução

Tendo como referência Cosson (2014), em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, propõe-se aqui a leitura do terceiro capítulo do livro *Matrinchã do Teles Pires* – *"A cidade"* de Luiz Renato de Souza Pinto, professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), desde 2011 e também dos cursos de EAD em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso. É graduado em Letras e Mestre em História, ambos pela UFMT e Doutor em Literaturas em Língua Portuguesa pela UNESP – Campus de São José do Rio Preto. Possui um forte engajamento com a formação de leitores. Todo o processo de documentação do livro partiu de uma revisitação bibliográfica vasta que engloba questões agrárias, assentamentos de colonos, surgimento de garimpos etc.

Conforme Santos (2005), em entrevista com o autor, a ideia de se escrever o livro surgiu para aproveitar informações pessoais sobre a etapa pioneira do desenvolvimento do norte de Mato Grosso. Assim visitou 54 cidades dos três estados do sul conversando com pessoas, entendendo sua cultura e adquirindo livros ou informações de várias maneiras. Por meio da temática do desenvolvimento sustentável. O recorte fundamenta-se no processo migratório, principalmente do Sul do país e povoação do Mato Grosso, estabelecendo a busca pela Terra Prometida. A criação e fundação da cidade com seus respectivos avanços e

retrocessos, causa e consequências ligam-se à temática em uma perspectiva local e global, fomentando reflexões e discussões cotextuais e contextuais.

Terra (2014) afirma que quanto à análise do gênero, é fundamental que o aluno identifique o narrador por sua experiência de leitura e o professor medeie o ponto de vista de quem conta a história, pois isso implica não só na estrutura narrativa, mas também na linguagem a ser utilizada. O narrador pode fazer intervenções de natureza variada e compartilha com o leitor conhecimentos prévios, o que lhe permite não explicitar todas as informações, deixando ao leitor a tarefa de preencher as lacunas da narrativa.

Em *Matrinchã do Teles Pires*, o leitor empírico deverá ter ou possuir conhecimento histórico, geográfico e social acerca do Brasil, principalmente em relação ao século XX, das políticas getulistas e governos militares; política de expansão territorial na região Centro-Oeste, fluxo populacional e migracional, projetos de colonização e forças ideológicas presentes nos discursos do poder. Para esse processo, é essencial um projeto interdisciplinar. O autor usa estratégias discursivas e linguísticas na construção do texto, a fim de obter os efeitos pragmáticos que deseja alcançar, como visíveis nos provérbios, relatos de experiência e histórico, biografia, autobiografia, roteiro e outros que tornam o texto polifônico e interdiscursivo. A obra é riquíssima por descrever os aspectos geográficos e históricos de Mato Grosso cumprindo sua meta em formar o aluno autônomo nas práticas discursivas.

## 2 Metodologia

As atividades serão conforme Cosson (2014), em sua proposta de Sequência Expandida, ou seja, um aprofundamento de uma Sequência Básica. É a sistematização das atividades de leitura do texto literário, objetivando a formação do leitor por meio do letramento literário como uma abordagem à leitura do texto literário na escola.

Nesta proposta observam-se alguns aspectos, tais como a motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido; a introdução efetiva-se pelo conhecimento prévio sobre o livro, autor e outras possibilidades de encontro com a obra; a leitura prioritariamente deve ser feita extraclasse, com uma negociação dos prazos de finalização da leitura. Estabelecer um sistema de verificações que pode ser feito por meio de intervalos de leitura. Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal; a primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor; a contextualização se dá pelo aprofundamento da leitura por meio do contexto da obra.

Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado; a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. Uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque e a expansão Investe nas relações textuais, dialoga a obra articulada com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.

## 3 Sequência expandida

A motivação realizará-se com a música *S.O.S Natureza* – Mc Leonel**,** que retrata a degradação do meio ambiente pelo homem, de uma forma crítica chamando a atenção para a preservação do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável. Observa-se o ritmo, a letra, a intertextualidade e os questionamentos que foram levantados pelo autor em relação ao meio ambiente. Ao escutar a música, realizaraão-se as atividades abaixo para interação textual, disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Xh0E1lcx6WU. A música S.O.S natureza (Mc Leonel) inicia-se com uma frase bastante interessante " Nada se cria nada se perde tudo se transforma" - Antoine Laurent Lavoisier (químico francês do sec.XVIII) nos chama a atenção para a ação do homem sobre os recursos naturais. Por que será que o autor utilizou essa frase na introdução da música? Quais são as imagens que a música apresenta sobre a relação do homem com o meio ambiente? Anota-se na lousa as respostas dos estudantes. Após os procedimentos divide-se a turma em grupo e cada um confecciona um cartaz sobre ideias que o texto expõe.

Na introdução se faz uma breve apresentação do autor e da obra, analisando a capa, contracapa, sinopse, editora. A apresentação da narrativa realiza-se pela temática "Desenvolvimento Sustentável" aproveitando a atividade de motivação. Discute-se com os alunos os possíveis significados dessas palavras na atualidade, também pode se apresentar os personagens principais: Eleutério, Francisco, Joana, Tereza e Divina.

Em um dos intervalos de leitura trabalhar com o vídeo "desenvolvimento Sustentável", disponível em: *http://www.youtube.com/watch?v=XW2hpEeogRg* ao focar o tema por uma perspectiva discursiva e argumentativa, questionando a problemática e responsabilidade do ser humano em uma conjuntura ambiental. Como recurso, o vídeo utiliza uma música instrumental que se identifica ao tema por um ritmo melancólico que nos sensibiliza a aprofundar os questionamentos sob um ponto de vista calamitoso. Com proposta educativa, o vídeo tem como primeira referência o adolescente, que segura um vaso com uma muda e a transformação sugerida por um círculo vicioso, que conduz às inovações tecnológicas e os resultados dessas interações. Assim, discute-se o desenvolvimento e progresso urbano constatado nas páginas iniciais do capítulo do texto em estudo. Relaciona-se o contexto de Cuiabá ao contexto local do discente. Reflexões sobre a cidade em que se situa, com pesquisas e imagens que demonstram o aspecto transformacional.

Alguns excertos são destacados: *"Cuiabá crescera muito. Da noite para o dia, e a olho nu, percebia-se o desenvolvimento. A construção civil multiplicava em prazos recordes"* (p. 26*). "A entrada de Cuiabá era feia e esburacada. A rodoviária, obra de incomparável angústia e estupefação... Sujeira tomando conta. O cheiro fétido, pútrido de urina espalhava-se a invadir o ar incauto"* (p. 27). *"Conviver com os poucos horários também fazia parte das aventuras. As empresas vendiam passagens em pé, viagens que na época das secas se faziam em dez horas"* (p. 28). "*Matrinchã, às margens do teles Pires. É uma cidade pequena; fundada a seis de setembro de 1974, mas que em pouco tempo apresentou vertiginoso crescimento. Impressionante, se computarmos a taxa de desmatamento, da ordem de quinhentos por anos. Massacres indígenas marcaram a abertura da estrada"* (p. 28).

Na terceira imagem há uma pirâmide que representa a Sustentabilidade econômica/ambiental/social, composta por comunidade/equidade, proteção ambiental e crescimento econômico que resulta em uma sustentabilidade corporativa. Neste momento, como atividade, pausa-se o vídeo e se discute sobre cada um desses pontos e os relacionam ao 3º capítulo do livro, contextualizando-os aos enunciados discursivos da obra. Outro ponto a

ser observado foi o uso de objetos e veículos próprios do campo em uma singularidade rudimentar. Questiona-se, assim, o desenvolvimento tecnológico e as novas ferramentas que substituíram o trabalho manual e consequentemente a mobilização do fluxo populacional do campo para a cidade e os infortúnios dessa transição e fixação nas cidades. Analisam-se pontos do texto que retratam a cidade de Cuiabá e Matrinchã em concretude aos espaços local e global contemporâneos. No estudo do texto, procura-se evidenciar traços descritivos da natureza e o indígena como parte do nativismo brasileiro.

Interessantes descrições são verificadas no capítulo e servem como ponto de partida para as discussões. *"A geografia variava um pouco com a Serra que precede Cuiabá [...] O voo cego dos periquitos que, em bandos, se atiram, desrespeitando a lei da gravidade."* (p. 27). *"As matas eram extensas e, por terem grande valor econômico, foram devastadas."* (p. 30). O vídeo registra, também, as consequências do consumo: grandes cidades, indústrias, desmatamento, lixo... Após a exibição da mídia, propõe-se uma discussão sobre cada tema visto nesse tópico. Como sugestão atividade extraclasse de pesquisa multimodal, com apresentação expositiva em formato seminário, são excelentes oportunidades para se trabalhar o texto opinativo, definindo o tempo para cada grupo em uma relação ao cotexto e contexto do terceiro capítulo "A cidade".

Outro intervalo de leitura se deu com a reflexão do poema: **Dois maços de alface** - Lucinda Persona, para sensibilizar os educandos em relação à temática proposta. Faz-se uma cópia do poema para cada aluno. Apresentação da autora e outros fatos relacionados à escritora.

A primeira interpretação, conforme Cosson (2014) não estão diretamente relacionadas com as reais condições e motivações de produção; diferentes leitores constroem significados diferentes. O significado não está no texto em si mesmo, os leitores avaliam diferentemente os textos, de acordo com seus diferentes posicionamentos diante de um tema ou com sua maior ou menor identificação aos elementos estruturais da narrativa. Estabelece-se um diálogo entre o leitor e o livro. Na primeira interpretação, os alunos apresentam suas impressões gerais sobre a obra como recepcionam o texto, o que compreendem do texto lido. A atividade proposta para a impressão geral do terceiro capítulo teve como objetivo a multimodalidade por meio de sala de bate-papo Uol – disponível no site http://tc.batepapo.uol.com.br/indice/todas-salas-indicegeral.jhtm.

Assim, discussões a respeito do capítulo foram realizadas na sala de tema livre, onde se efetivarão reflexões e comentários sobre a temática "Desenvolvimento Sustentável e leitura literária". Troca de informações, questionamentos, dúvidas e interação com outros internautas foram pontos importantes para a efetivação e divulgação da obra e temática. É necessária a mediação da discussão com os discentes, de forma a propiciar um ambiente amplo de debates sobre a leitura.

Na Contextualização, conforme Cosson (2014) é o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado, no entanto abordaremos para este estudo as contextualizações a seguir: teórica, histórica, estilística, poética, presentificadora e temática. Na contextualização teórica, conforme Cosson (2014) procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou que estão encenadas na obra, de modo a verificar como em certas obras determinados conceito são fundamentais. Renato (1998) buscou traçar em seu livro o povoamento do Mato Grosso por meio do fluxo de pessoas que deixam suas

origens, tradições e parentescos em busca de novas oportunidades de vida. Esse trajeto é mostrado no terceiro capítulo "A cidade" que evidencia o percurso das personagens a tão sonhada terra prometida. Para o trabalho com o ensino fundamental e médio são sugeridas algumas propostas: muitos fragmentos são observados no capítulo: "As longas viagens provocavam um esgotamento físico, e muitas vezes mental, nos aventureiros e colonos."; "A reta parecia uma só, passada a cidade de Campo Grande, os setecentos quilômetros que separam de Cuiabá..." (p. 26). "- Sim, eu sabia que a gente ia chega numa terra virge" (p. 29). A partir desses e outros excertos que relacionam o processo de movimentação espacial do ser humano, desenvolver uma atividade de pesquisa com auxílio do professor de Geografia sobre o processo migratório humano, analisando suas causas e consequências, bem como as transformações e impactos ao desenvolvimento ambiental e cultural. A atividade poderá relacionar o espaço local a que o aluno esteja inserido e contextualizá-lo ao espaço histórico.

Na contextualização histórica, conforme Cosson (2014) abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com o qual ele se propõe a abordar internamente. Após a leitura do capítulo, realizar uma reflexão entre os alunos sobre a dimensão histórica dos dados que foram relevantes em suas perspectivas literárias.

Atividades que destacam trechos que enfatizam suas interpretações e interesses ao campo histórico registrado, assim observam-se: dados históricos sobre a cidade e país:*"Cuiabá crescera muito..."; "Em Brasília, dezenove horas. O Presidente Geisel..."; "A estrada de Cuiabá era feia e esburacada..."(p. 26). "- Eu já tava cansado da lavoura. Trabalhei a terra com meus filhos lá no Rio Grande, e depois no Paraná." (p.31).* Dados políticos e sociais que evidenciem o momento histórico presentificado; *"Com a divisão, o Estado Novo..."; "Velhos, já em idade de descanso..."* (p. 26-27). Dados culturais e linguísticos que fundamentem o nível de linguagem específico de um momento histórico; *"Então, o senhor comprô gato por lebre? A terra de lá era melhor, num era, seu..." (p. 29).*

Dados históricos que fundamentem o desenvolvimento técnico-científico.*"- Já tomou a vacina? – Vacina de quê? – Febre Amarela. Já tomou" (p. 27-28).* Dados biográficos dos personagens, narrador e do autor; "Durante o processo de escrita, foram tantas as viagens..." *(p. 5). "Lá em Santa Helena, no Paraná, eu já era pedreiro." (p. 28).* Para Cosson (2014), a contextualização estilística responde pela grande demanda dos professores pelo saber literário tradicional. Ela está centrada nos estilos de época ou períodos literários. As obras informam os períodos e não inverso e são construídas a partir delas.

Em *Matrinchã do Teles Pires (1998),* a contemporaneidade pôde ser estudada a partir dos elementos intrínsecos ao texto: Regionalismo universalista, intimismo, Neo-Realismo. O importante é a atualização da obra, ressignificando em um texto local, estadual e global. *"- O senhor me adesculpe, parece até chovê no moiádo, mas não faz reflorestamento não? Acha que vai tê madeira a vida toda?" (p. 33). "- O senhor não vai quere ensiná o padre a rezá a missa, vai?" (p. 33)."- Quando quero-quero faz baruio, é que vem chegando gente." (p. 39).*

Outro ponto a ser observado é a forma tradicional de ler, pois cada capítulo é singular em sua interpretação, podendo ser lido isolado, mas congruente aos demais para aprofundamento da realidade social e preenchimento de lacunas. Na contextualização poética, conforme Cosson (2014) é a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal. Estudou-se a linguagem descritiva que permeia o capítulo e como ela configura não só o espaço, mas também o narrador e as demais categorias

narrativas. *"Impressionante, se computarmos a taxa de desmatamento, da ordem de quinhentos por cento ao ano. Massacres indígenas marcaram a abertura da estrada". (p. 28).*

Em *Matrinchã do Teles Pires* (1998), o leitor empírico demonstra conhecimento histórico, geográfico e social sobre o Brasil, principalmente em relação ao século XX, das políticas getulistas aos governos militares; política de expansão territorial na região centro-oeste, fluxo populacional, projetos de colonização e forças ideológicas presentes nos discursos do poder. Para todo esse processo é essencial um projeto interdisciplinar e projeto pesquisa. *"Lá no sul, sim, tem umas cooperativa organizada. Essas aqui tá é tudo concumunada pra ferrá o produtor. É cooperativa, é Banco do Brasil, é comerciante, é Colonizadora". (p. 29).* O narrador é diversificado em suas opiniões, sendo objetivo em suas descrições, mas amplamente subjetivo em suas formas de questionamento quanto às forças políticas e sociais, além de narrar, emite opiniões e juízos sobre o que narra. Com focalização privilegiada, pois o narrador é heterodiegético, não participante da narrativa, mas adota a perspectiva do personagem Eleutério e do motorista. Seu conhecimento dos fatos e das personagens é praticamente ilimitado, pois não narra o que observa, mas é capaz de narrar o íntimo das personagens, revelando seus sentimentos mais profundos, tornando-se assim um narrador onisciente. *"Sem parecer desiludido, o homem despede-se com um singelo aperto de mão, demorado; fluxo energético de vibração intensa. Seguiu-se um lancinante olhar, em busca da nudez interior da professora." (p. 38).*

A ação estrutural do enredo releva-se pela verossimilhança, em que a sequência narrativa estabelece uma relação de não contradição e permite o leitor processar o texto como coerente. No capítulo, são aceitáveis as ideias contidas pelo narrador e pelas personagens, além da aceitação de um lugar "mítico" em consonância ao espaço real, pois o que se encontra na cidade são traços presentes no processo de desenvolvimento sustentável, situando os aspectos negativos e positivos quanto ao papel humano em sua interação ambiental.

O romance abandona as formas tradicionais de enredo, em que ocorre descronolização e a narração seguir o fluxo de consciência da personagem, como se observa nas perspectivas do narrador e das personagens. *"Em frente, erguia-se soberana a Serraria Santo Antônio; a maior da cidade. Pertencia ao senhor Francisco Schimidt, gaúcho de Santa Cruz, mas que morou muitos anos em Tenente Portela, região do Alto Uruguai." (p. 30).* O tempo da narrativa é ficcional marcada por expressões temporais, desde o processo de criação do projeto da cidade ao de fundação.

Uma das características analisada é o tempo subjetivo em que a personagem mergulha em si mesma, retornando ao passado pela memória ou projetando-se num futuro. O mergulho é feito tanto pelo narrador, como pelas personagens. Afastando-se de um padrão convencional, os elementos coesivos nem sempre estão presentes. Na obra, o tempo passa, ora rápido, ora mais devagar, retoma um acontecimento que ficou no passado. Pela leitura, podemos acompanhar anos de uma história em uma simples página, um salto temporal percebido ao início do texto.*"- Em dois anos eu fiquei foi devendo; e pra tudo mundo. Sexta-feira vai tê uma manifestação lá em frente da Cooperativa." (p.29).*

O espaço tem um importante papel na construção da verossimilhança da narrativa e do tema Desenvolvimento Sustentável, parte de regiões de deslocamento, Mato Grosso em suas particularidades, desde Cuiabá ao percurso destinado em que tanto o narrador e as

personagens transitam. Pelo espaço e demais elementos estruturais define-se a linguagem de cada personagem e a variedade linguística presentes em cada um deles.

O estudo complementa-se com uma análise fonológica e fonética em um contexto que abarque o local e o regional. Para estudo, recomenda-se a leitura do livro *História/Literatura: O (re)encontro com o mito* (2005*),* de Luzia A. Oliva dos Santos, em que a autora parte de uma pesquisa primorosa que identifica e analisa interpretações sobre a obra de Luiz Renato**.** *Na* contextualização presentificadora o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto. Sendo assim propusemos a leitura da reportagem: *GOL CONTRA A NATUREZA - Uma área maior que dois campos de futebol é destruída por minuto no cerrado*. CHAGAS, Catarina. Gol contra a natureza. Ciência Hoje das Crianças, São Paulo, set. 2004. Adaptado. Ler o texto com a turma fazendo relações com o capítulo em estudo.

Para a contextualização temática, Cosson (2014) define que é o caminho natural do leitor que, sem compromisso com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra. Necessita-se que haja uma repercussão do tema dentro da obra. Analisar com a turma em que momento pode se o observar com a temática do desenvolvimento sustentável, nesse caso os alunos já assistiram ao vídeo e já podem pensar o tema baseando na leitura do texto. Revisitar alguns trechos da obra é interessante para consolidação do tema abordado. Realizar uma atividade em que o aluno indique o livro para outro colega enfatizando o tema em si.

Foi adotado para este trabalho o Diário de Leitura para que os estudantes façam anotações acerca do estudo do texto. Durante todo o processo e desenvolvimento o professor deverá incentivá-los a registrar suas impressões, bem como todas as atividades que considerarem interessantes e dignas de serem comentadas sobre o estudo do capítulo "A Cidade" da obra *Matrinchã do Teles Pires* (1998). Na segunda interpretação pode ser proposta a produção de um Relato de Experiência sobre conhecimentos adquiridos pela obra.

## 4 Considerações

A partir do estudo realizado pudemos perceber as falhas no processo de trabalho com a literatura na escola. A falta de sistematização com a literatura é um dos fatores que interfere no processo do letramento literário. Rildo Cosson (2014) enfoca bastante a questão literatura escolarizada de maneira sistematizada. Todo esse processo nos fornece novos caminhos para o trabalho com o texto literário no contexto escolar de forma significativa e apropriada às novas metodologias em língua portuguesa.

## Referências

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2014.

PINTO, L. R. de S. **Matrinchã do Teles Pires**. Cuiabá: Entrelinhas, 1998.

SANTOS, Luzia A. Oliva dos. História/Literatura: **O (re)encontro com o mito**. Cáceres: Editora Unemat, 2005.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

# O LETRAMENTO LITERÁRIO: TRANSCRIAÇÃO DA POESIA PRODUZIDA EM MATO GROSSO EM INFOPOEMA

Ademir Juvêncio da SILVA
Rosana Rodrigues da SILVA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa de Mestrado Profissional em Letras

**RESUMO:** O trabalho com poesia na sala de aula com alunos do Ensino Fundamental precisa ser contínuo e ininterrupto. O que se observa é uma obsessão por textos poéticos nas séries iniciais e um corte abrupto nas séries finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. A predileção por textos em prosa com fins pedagógicos por parte do professor colabora para um esquecimento e falta de interesse por poesia dos adolescentes. Além do mais, muitas vezes, o trabalho com poesia sem um objetivo claro e específico faz o aluno perder totalmente a vontade e o empenho em manuseá-la. A significação do poema, tomado como objeto de aprendizagem e interpretação, poderá ser ampliada se houver formas envolventes de aplicabilidade deste gênero pelo professor. O poema deve ser explorado, partindo de um ponto em que as questões apresentadas e discutidas façam parte da realidade e da vivência do aluno, criando interesse e curiosidade no mesmo. Desta forma, ele se sentirá parte integrante do processo de letramento literário, levando em consideração que o leitor precisa ser sujeito para preencher as lacunas deixadas pelo texto e entrar nesse jogo da leitura. Os estudos sobre a estética da recepção têm concluído sobre a participação inquestionável do leitor no processo de construção do significado do texto. A poesia precisa ser trabalhada de forma que possibilite ao estudante um processo de interatividade com a obra. Assim, o letramento literário será efetivo, já que a exploração adequada da leitura proporciona uma relação mais intensa e indispensável a quem, de fato, precisa se tornar um leitor literário. Para ser atingido esse objetivo, a proposta foi o trabalho com a poesia digital – ou poesia eletrônica, infopoesia, poesia de computador – que envolve as novas tecnologias, a fim de que os alunos se sentissem inseridos nesse processo de aquisição e interação entre a escola e a informática. Partindo desse pressuposto, foi elaborada uma sequência didática na qual os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rui Barbosa, em Sorriso, Mato Grosso, tiveram contato com dois poemas produzidos no Estado (*Impressão*, de Marli Walker e *A garça*, de Aclyse de Mattos). Após a leitura e exploração analítica dos poemas, foi apresentado a eles versões escritas dos poemas *Bomba* e *Greve*, de Augusto de Campos e *Dentro*, de Arnaldo Antunes, seguidas dos infopoemas criados a partir destes. Os alunos se mostraram surpresos com as novas versões dos poemas e muito ansiosos para fazerem a transcriação dos poemas *Impressão* e *A garça*. A transcriação possibilita o contato e o envolvimento do aluno com as novas tecnologias em sala de aula, e isso aguça a curiosidade mantendo-o atento às orientações necessárias. Mesmo com as limitações impostas pelo sistema, no que diz respeito à disponibilidade de aparelhos eletrônicos suficientes e em condições de uso, foi possível a realização do trabalho agrupando os alunos em pares e utilizando várias aulas para as produções. Ao concluir os textos, prevaleceu a sensação de que é possível organizar projetos com a finalidade de apresentar aos alunos a interação entre o conteúdo escolar e as novas tecnologias, fazendo aumentar o gosto pela literatura por meio da fruição e buscas de representação.

PALAVRAS-CHAVE: infopoema; letramento literário; literatura produzida em Mato Grosso.

**ABSTRACT:** The work with poetry in the classroom with students from elementary school to be continuous and uninterrupted. What is observed is an obsession with poetic texts in the early grades and a cut-off final grade of elementary school of Basic Education. The preference for prose for educational purposes by the teacher contributes to an oversight and lack of interest in poetry adolescents. Moreover, often working with poetry without a clear and specific goal is the student completely loses the desire and the commitment to handle it. The meaning of the poem, taken as the object of learning and interpretation, could be extended if there is compelling forms of applicability of this kind by the teacher. The poem should be explored, from a point where the issues presented and discussed are part of reality and work of the student, creating interest and curiosity in his. This way, he will feel an integral part of the literary literacy process, taking into account that the reader needs to be subject to fill the gaps left by the text and enter this game's reading. Studies on the aesthetics of reception have concluded on the unquestionable participation of the reader in the text of the meaning of the construction process. Poetry needs to be addressed in order that allows the student an interactive process with the work. Thus, the literary literacy will be effective, as the proper reading operation provides a more intense relationship and essential to who, in fact, have to become a literary reader. For attaining this objective, the proposal has been working with digital poetry – or electronic poetry, infopoetry, computer poetry – involving new technologies, so that students feel included in this acquisition process and interaction between school and information technology. Based on this assumption, a teaching sequence was elaborated in which students of the seventh grade of elementary school of the School Rui Barbosa, in Sorriso, Mato Grosso, had contact with two poems produced in the State (*Printing*, Marli Walker and *The egret*, Aclyse de Mattos). After reading and analytical exploration of poems, was presented to them written versions of poems *Pump* and *Greve*, Augusto de Campos and *Inside*, Arnaldo Antunes, followed by infopoetries created from this. The students were surprised with the new versions of poems and very eager to make the transcreation of *Printing* poems and *The egret*. The transcreation enables contact and student engagement with new technologies in the classroom, and that sharpens the curiosity keeping it aware of the necessary guidelines. Even with the limitations imposed by the system, with regard to sufficient electronic devices and usage conditions, it was possible to carry out the work by grouping students in pairs and using various classes for the productions. Upon completion of the texts, the prevailing feeling that you can organize projects in order to introduce students to the interaction between the school curriculum and new technologies, increasing taste for literature through enjoyment and representation searches.
KEYWORDS: infopoetry; literary literacy; literature produced in Mato Grosso.

## 1 Introdução

O texto literário é capaz de suscitar no homem o estímulo à organização de ideias e experiências importantes para a formação de um leitor crítico. A poesia consegue levar o leitor a um processo de fruição proporcionada pelo texto literário. Com a contemporaneidade, as novas tecnologias tornam-se aliadas ao fazer pedagógico e a infopoesia possui características capazes de contemplar essa nova didática.

A transcriação é uma forma de recriar o poema em um novo suporte, transferindo sua essência, de acordo com a interpretação do leitor, para um novo fazer poético. A poesia de Mato Grosso será o ponto de partida para que os alunos se sintam inseridos no processo de leitura e interação com o objeto de estudo. Assim, a transcriação em infopoema será facilitada e o resultado esperado favorecido.

Ao elaborar este projeto, foi pensado em uma proposta viável para que o aluno do Ensino Fundamental desenvolva o gosto pela leitura de poesia, considerando os avanços tecnológicos da contemporaneidade. Também pensou-se na busca de estratégias para a valorização da literatura produzida em Mato Grosso tendo em vista a contextualização e atualização dessa literatura e, ao mesmo tempo, levando o aluno a compreender os múltiplos significados presentes neste gênero literário.

## 2 Fundamentação teórica

Muitas pessoas não têm acesso à literatura fora da escola, cabendo a essa instituição a missão de inseri-las no mundo do texto literário de forma que se tornem leitores críticos e autônomos, ou seja, leitores capazes de entender, inferir e indagar sobre a leitura, tornando-se independentes nos processos de escolha e interpretação. Comprovando isso, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, no Livro Linguagens (2010, p. 105), explicam:

> A interferência da escola, a mediação do professor de literatura, deve incidir nesse ponto – proporcionar experiências de arte ao estudante –, por meio do contato frequente com variadas modalidades literárias e por meio de orientações teóricas, para aumentar a sua capacidade de interação com a obra e consequente ampliação de sua visão e posicionamento crítico no mundo.

A ampliação da visão de mundo e o posicionamento crítico na sociedade em que vive o aluno resultam do trabalho significativo efetivado pelo professor, que é o condutor das atividades em sala de aula, muitas vezes, o único local onde os estudantes mantêm contato com textos literários. Cabe, portanto, ao professor dispor de variadas metodologias para desenvolver e ampliar o gosto pelos livros e proporcionar a seu aluno a leitura literária.

Na atualidade, as novas tecnologias estão presentes na vida dos alunos em todos os aspectos. Cabe à escola acompanhar esses avanços e incorporar as mudanças na matriz curricular que orienta a formação do aluno da Educação Básica. Conforme relata Straub (2009, p. 17):

> O sistema educativo necessita de transformações para enfrentar os desafios que a criação e a incorporação das tecnologias de informação e de comunicação impõem. Estas invadem todos os espaços e tempos, trazendo repercussões particularmente para o espaço-tempo escolar.

É necessário ir além da leitura do poema para que o mesmo possa ser significativo para o aluno. Conforme afirma Cosson (2012, p. 26), "Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a

face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola."

De acordo com Castro (1998, p. 19),

> A infopoesia, os infopoemas, ao atingirem graus de complexidade estrutural e perceptiva de outro modo impossíveis de alcançar, são muito provavelmente, uma outra coisa que nada tem a ver com a poesia como ela é convencionalmente entendida. É que o nó da questão não está na poesia, mas na poeticidade inventiva que agora se representa como uma virtualização da virtualização, o que pode tornar-se num ponto de não retorno para a própria percepção do poético, uma vez que as imagens são luz e a luz branca é a síntese total.

Percebe-se que a poesia digital é uma forma diferente e contemporânea de se fazer poesia, envolvendo a informática e habilidades tecnológicas do autor. Um infopoema é muito mais do que a expressão do autor. É principalmente a reinvenção de um leitor capaz de atribuir sentidos múltiplos às imagens e palavras existentes, relacionando-as com seu cotidiano e suas experiências vividas. Nisso reside a importância do infopoema para a construção da autonomia do leitor iniciante, já que em si estará o papel de intérprete da obra carregada de significados.

Para trabalhar com o texto literário, mais especificamente o poema, partimos do pressuposto que

> A produção e fruição desta [da literatura] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto (CANDIDO, 1972, p. 82-3).

Há que se considerar a importância do trabalho com textos literários para o crescimento e desenvolvimento do aluno, além de suprir a necessidade humana do contato com a ficção e a fantasia. Nos trabalhos realizados em sala de aula, deve-se considerar a riqueza de interpretações construída pelos relacionamentos socioculturais do aluno para que o resultado seja positivo, pois a literatura será um complemento dos aspectos fictícios e fantásticos que a criança traz para a escola.

Lima (1979, p. 50-1) considera que

> Os textos [...] são enunciados com vazios, que exigem do leitor o seu preenchimento. Este se realiza mediante a projeção do leitor. A comunicação entre o texto e o leitor fracassará quando tais projeções se impuserem independentes do texto, fomentadas que serão pela própria fantasia ou pelas expectativas estereotipadas do leitor.

Esta é uma questão necessária ao se trabalhar com textos literários em sala de aula, pois o poema pode fazer parte do cotidiano de alguns alunos e o entendimento dependerá desse fator. O preenchimento do vazio do texto dá-se com a participação eficiente do leitor,

considerando suas experiências e vivências.

Dentro de uma classificação da poesia lírica, Fernando Pessoa elenca 4 graus. O 1º refere-se à expressão direta do eu poético, confundindo-se com o enunciador. No 2º grau, o eu poético manifesta-se acerca de si próprio e do mundo que o circunda. O 3º refere-se à abordagem do outro por parte do eu lírico. O 4º grau é a criação de outros eus (enunciadores), como na poesia dramática. Melo e Castro acrescenta dois graus a estes, sendo o 5º responsável pelo aparecimento do eu do texto como entidade autônoma e o 6º grau é o da infopoesia em que há a criação de estruturas poemáticas de alta complexidade visual e semântica, produzidas através de instrumentos informáticos (CASTRO, 1998).

Pensando nesse novo grau de criação, propomos o trabalho com o infopoema, estimulando o reconhecimento dessas complexas estruturas poemáticas. Para a transcriação da poesia produzida em Mato Grosso em infopoesia, é necessário considerar os estudos da estética da recepção.

Considerar o leitor, o aluno e suas experiências de vida são fundamentais para o trabalho dos textos literários em sala. Conforme Jauss *et al* (1979, p. 70), o trabalho com o texto literário precisa

> aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, [...], reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos.

Se o texto literário for trabalhado de forma que possa ser feita uma ponte entre a história e a atualidade, o mesmo fará sentido e a recepção por parte do aluno será positiva. Por outro lado, se o mesmo for tomado como uma realidade distante e pouco conhecida ao estudante, esse texto literário correrá sérios riscos de ser incompreendido, prejudicando a fruição e o encantamento.

De acordo com Candido (2011, p. 175),

> assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

A literatura sendo tratada como uma disciplina, e não apenas como um apêndice da Língua Portuguesa, ajuda na formação do ser humano, em sua criticidade e autonomia e colabora para que cada vez mais faça parte dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

O trabalho com poemas fará que os alunos do Ensino Fundamental compreendam melhor o gênero e estabeleçam sentido entre o real e o fictício de forma mais autônoma. Este gênero literário está além de ser apenas descontração ou simples economia de palavras grafadas. A transcriação de poemas produzidos em Mato Grosso em infopoesia oportunizará ao aluno uma nova maneira de trabalhar com poesia de forma não tradicional, fugindo de meras questões de interpretação no plano textual.

De acordo com Cosson (2012, p. 17),

> Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Além da questão regional, o interesse de leitura dos alunos está relacionado também ao aspecto atual do texto. Ou seja, se o texto poético faz relação com o que o leitor está vivenciando hoje, mesmo que a época em que tenha sido escrito ou publicado seja remota. Esse é um fator relevante para que o trabalho seja eficaz e o letramento literário aconteça. A seleção das obras precisa atender a esses aspectos para que o estudante possa ver-se inserido na leitura.

Também há que se considerar a contemporaneidade dos suportes e as novas formas dos textos poéticos. Os leitores estão cada vez mais "exigentes" quanto a isso, levando a escola a procurar um caminho em que sejam contemplados os novos pressupostos sobre a concepção de texto. Feil (2010, p. 01) considera que "não há como assumir uma postura tradicional diante da poesia, esperando dela apenas uma distribuição regular em versos, em que fundo e forma, métrica e a rima estariam presentes como regra. A poesia sai das páginas impressas e ganha tridimensionalidade".

Essa tridimensionalidade, apontada pela autora, requer um olhar atento para a importância da mídia eletrônica "responsável" pelas características peculiares do fazer poético da época atual. Outro aspecto considerável é a participação do leitor na construção do sentido do infopoema. É necessário um trabalho de coautoria para que se concretize a função do poema digital. Sobre isso, a mesma autora complementa:

> Pode-se conjecturar que as tecnologias eletrônicas são um meio que estreita as relações entre autor e público. [...] o conceito de autor se modifica durante os tempos. Os textos são lançados num espaço virtual e cabe ao receptor interferir sobre eles. [...] Alguns autores recebem colaboração dos leitores na construção de suas obras o que as torna uma obra coletiva, que ganha novo fôlego sempre que um "leitor" se dispõe a "participar" dela (FEIL, 2010, p. 05).

Este trabalho de ressignificação, que acontece sempre que um novo leitor faz a interpretação do infopoema, cria uma interatividade capaz de estreitar os laços e distâncias no papel dual que existe entre autor e leitor, colaborando para um papel não passivo deste diante da obra e colocando-o na posição de sujeito. Desta maneira, tanto o poeta quanto o leitor exercem função importante nesse processo interativo, pois um depende do outro para que o letramento literário aconteça. A interpretação de um poema e a criação de um novo em outro suporte, tendo como base o primeiro, é entendida como *transcriação.*

A transcriação é vista como a tradução de um texto para outra mídia. Plaza (2013, p. 71) considera que na

> transcriação de formas o que se visa é penetrar pelas entranhas dos diferentes signos, buscando iluminar suas relações estruturais, pois essas relações que mais interessam quando se trata de focalizar os procedimentos que regem a tradução. Traduzir criativamente é, sobretudo, inteligir estruturas que visam à transformação de formas.

Esse termo refere-se à forma criativa que o tradutor – nesse caso, o aluno – se utiliza para transferir para os meios informáticos uma poesia que tinha como suporte o papel. É uma imitação do texto original, porém com traços autorais do tradutor que renova a obra de arte. De acordo com Tosin (2010, p. 70), "A transcriação absorve as qualidades, aparências e significados propostos pela original e os reconstrói numa estrutura que faz lembrá-la através de referências, sejam estas mais, ou menos nítidas."

Para Araújo (2012), a transcriação de um poema, originalmente bidimensional em um papel, para a tridimensionalidade com som e animação, passa por três etapas: a) roteiro: é feito um estudo sobre a obra original analisando-se as cores e os sons que serão selecionados para transcriá-lo; b) *design*: realiza-se uma montagem gráfica do roteiro, avaliando o jogo de cores e luzes para culminar na c) animação: caracteriza-se pela execução do trabalho para o computador e implica em montar a sonorização e a montagem do vídeo.

A transcriação é, portanto, um trabalho que exige a criatividade do aluno e algumas habilidades técnicas a fim de representar por meio do vídeo o produto de seus estudos sobre a obra escolhida. A culminância será uma obra recriada com traços pessoais do aluno baseados na interpretação depreendida das etapas em que foram divididas as aulas.

A literatura produzida em Mato Grosso, de acordo com o historiador Rubens de Mendonça (in SILVA, 2007), teve seu início bastante precário, na época colonial, com versos pobres destinados aos donos de grandes latifúndios do nosso Estado. Passou-se praticamente um século sem produções poéticas de grande relevância, tendo sido registradas publicações apenas no Romantismo. Nessa fase, mesmo sendo privilegiada a produção de romances no país, o que se observou em Mato Grosso foi a preferência pela poesia, sobretudo o soneto com características predominantes de seu conteúdo relacionado à cultura do Estado e à política.

Conforme Silva (2007, p. 120), "Todos os poetas [...] apresentam pouca produção, o que, segundo Rubens de Mendonça, se justifica diante da dificuldade de publicação da época. A historiografia do autor, nesse sentido, traz testemunho dos problemas que afligem o escritor fora dos grandes centros." Aqui se nota um dos pontos que agravam a disseminação da literatura produzida em Mato Grosso. Por ser um Estado com distâncias consideráveis do centro comercial da época, pouco material de imprensa era acessível, dificultando, assim, a publicação das obras literárias.

Embora grandes nomes da literatura nacional sejam mato-grossenses, a produção literária do Estado é pouco estudada nas atividades em sala de aula. Mesmo nomes como o de Wlademir Dias Pino acabam ficando de fora do conteúdo escolar, principalmente porque nos livros didáticos distribuídos em escolas do Estado, há quase ausência de citações e atividades com base em obras literárias produzidas em Mato Grosso.

## 3 Sequência didática

A sequência didática foi a estratégia mais adequada para aplicar o trabalho proposto, pois a produção final dos infopoemas será analisada partindo do pressuposto que houve uma quantidade de etapas suficientes para o melhor desempenho do aluno.

Sequência didática (SD) é uma terminologia da Linguística e se refere a "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82). Uma SD é constituída das seguintes etapas: produção inicial, módulos e produção final.

No trabalho com o texto literário, a sequência didática que tem sido recorrida pelos profissionais para melhor se trabalhar em sala de aula é a sequência básica (própria para o Ensino Fundamental) ou a sequência expandida (Ensino Médio). Desta forma, optou-se pela sequência básica, tal como é exposta por Cosson.

O autor informa que "a sequência básica do letramento literário na escola [...] é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação" (COSSON, 2012, p. 51). Cada etapa é essencial para que a produção final tenha resultado positivo. Por isso a necessidade de pensar em estratégias adequadas que resultem em um trabalho eficaz.

A principal função das SDs é munir o aluno de noções e instrumentos necessários a sua expressão oral ou escrita. Pois, muitas vezes, ele sabe o assunto da produção requisitada, porém não possui bases técnicas para efetivá-la, levando-o ao fracasso ou inadequação da proposta.

A motivação deverá ser realizada de forma que os alunos possam notar importância no trabalho a ser feito. É necessário observar que essa etapa não pode ser muito longa. Caso contrário, a estratégia usada para motivar pode se tornar cansativa para o aluno.

A segunda etapa da sequência básica é a introdução, em que são apresentados aos alunos os autores e as obras a serem trabalhadas. Neste momento, o professor faz as apresentações com comentários pertinentes, explicitando os motivos de serem selecionadas aquelas obras, o problema, o gênero a ser trabalhado e o destino da produção final. Essa etapa também não pode ser muito extensa, para que a função de apresentação seja efetivada.

Em seguida, há a leitura da obra. Se for uma obra extensa, haverá a necessidade de se fazerem intervalos, em que o professor monitorará a compreensão do texto por parte do alunado. Esses intervalos podem ser preenchidos por questionamentos orais ou escritos acerca da leitura realizada até aquele momento. As dificuldades de leitura aparecem nesses intervalos, porque de acordo com as respostas e comentários dos alunos, o professor conseguirá observar os possíveis equívocos.

A etapa final é a interpretação, sendo dividida por Cosson em dois momentos: interior e exterior. "O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos após terminar a leitura" (COSSON, 2012, p. 65). A leitura não tem como ser substituída por outro mecanismo e, portanto, deve ser imprescindível para o letramento literário. Esse momento interior considera o aluno como sujeito e cabe a ele ser autor de seus próprios atos, mesmo sendo monitorado pelo professor.

O exterior é definido como o momento da concretização, momento de construção do sentido. É nesse momento em que se distingue o letramento literário na escola, por meio do

compartilhamento das variadas interpretações (COSSON, 2012).

A produção final é a possibilidade de o aluno colocar em prática tudo o que foi aprendido durante a leitura e a interpretação. Ao professor cabe, nessa etapa, encaminhar o trabalho verificando o que o aluno conseguiu depreender e como foi seu desempenho. A interpretação é o momento de colocar em prática o entendimento do aluno sobre a obra em si. É importante considerar as várias possibilidades de respostas, pois o conhecimento de mundo de cada aluno é diferente dos demais. De acordo com Solé (1998, p. 145),

> é importante poder esperar – e aceitar – diversas respostas dos alunos quando se deparam com cada uma dessas tarefas [resumir e interpretar uma obra]. Isso não significa que "vale tudo", mas que é preciso trabalhar – e avaliar – a coerência e justificação das respostas antes que sua exatidão – ou sua identidade com uma resposta previamente elaborada.

Entende-se que o professor perceberá o avanço proporcionado pelo uso da SD em sala de aula ao solicitar a produção de um determinado gênero textual ou a leitura do texto literário, principalmente no que se refere à autonomia do aluno. A criticidade e a escolha autônoma farão parte das características de grande parte da turma, uma vez que teve contato com inúmeros caminhos, por meio das diferentes interpretações.

Quando se percebe que o aluno possui noções sobre as vias necessárias para se atingir o objetivo proposto por uma produção textual, o trabalho com o texto literário (seja texto em prosa ou poesia) é facilitado. Porque ele pode, inclusive, apropriar-se de estratégias para compreender melhor o que está sendo lido, avaliando e controlando sua própria leitura. Essa autonomia é o principal objetivo do trabalho com textos literários e é função da escola criar oportunidades para que o aluno possa se desenvolver gradativamente.

O trabalho com as estratégias dá-se por meio de atividades organizadas em quatro etapas:

1ª etapa: **Motivação**

Para a sequência didática, como motivação, são apresentados os poemas *Poema Bomba* e *Greve* (de Augusto de Campos) e *Dentro* (de Arnaldo Antunes), primeiramente na sua forma impressa, acompanhados de comentários sobre os respectivos autores. Após a interpretação oral dos possíveis significados de cada poema, é apresentada a forma digital de cada texto e comentar com os alunos os novos significados acrescentados pelo som e pelo movimento, solicitando que descrevam sucintamente na folha recebida o que houve de alteração nos poemas originais, principalmente no que diz respeito aos efeitos sonoros e visuais.

Com essa etapa, os alunos percebem a diferença do poema para o infopoema e é comentado sobre a definição desse termo, para que possam se familiarizar e, posteriormente, produzir seu próprio infopoema, partindo da leitura e interpretação de poemas produzidos em Mato Grosso.

**Objetivos específicos:**

- Distinguir as diferentes formas de poesia: verso tradicional do infopoema;
- Apresentar a poesia concreta como uma nova organização das palavras no poema;
- Promover o letramento literário, por meio de atividades que estimulem o gosto pela leitura.

2ª etapa: **Introdução**

Os alunos mantêm contato com poemas produzidos em Mato Grosso e seus respectivos autores. É um momento que não deve se estender, porém é necessário que observem atentamente cada poema para que escolham aquele que melhor se identificam para transcriá-lo em infopoema.

**Objetivos específicos:**

- Proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental a leitura e análise da poesia produzida em Mato Grosso;
- Despertar o interesse pela poesia, enfatizando a busca pela multiplicidade de sentidos;
- Propiciar momentos de inserção de temas relacionados ao meio em que o aluno vive, tornando-os familiares.

3ª etapa: **Leitura**

O momento reservado à leitura é destinado também a conversas sobre imagens evocadas nos poemas e orientações acerca da estrutura em que se apresentam.

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver a habilidade de análise de poema, observando a organização das palavras, a versificação, o ritmo e a métrica;
- Proporcionar a leitura autônoma para que a formação do leitor literário possa ser enfatizada;
- Desenvolver a criticidade, partindo das interpretações e experiências de mundo que os alunos possuem.

4ª etapa: **Interpretação e produção final**

A última etapa, nomeada por Cosson como "interpretação", é o momento da produção dos infopoemas por parte dos alunos. De acordo com a interpretação, cada dupla de alunos produz seu infopoema com imagem, som e movimentos com palavras ou não, a fim de contemplar as características deste gênero. Os programas para produção são o *Power Point* ou o *Movie Maker*, ambos de acesso fácil em qualquer computador. Essas produções são realizadas na sala de informática, preferencialmente em horário oposto ao de aula para que sejam monitorados e tenham o mesmo tempo para atendimento e trabalho.

**Objetivo específico:**

- Criar infopoemas com base no uso das novas tecnologias.

## 4 Considerações finais

O produto gerado foi publicado no *Facebook* e no *blog* escolares para a apreciação da comunidade em geral. Tudo isso, após prévia autorização de divulgação de imagem e som por parte dos pais dos alunos. No link a seguir, é possível acompanhar as produções dos alunos: Infopoemas transcriados de poesias produzidas em Mato Grosso.

O entusiasmo com que a turma assistiu às produções prova que o trabalho atingiu os objetivos propostos: proporcionar por meio da interação entre escola e novas tecnologias o gosto pela leitura da poesia, especificamente a produzida em Mato Grosso.

Isso deixa claro que um trabalho voltado à utilização consciente da informática em prol de uma educação de qualidade, traz benefícios para a vida escolar dos alunos. Ao professor cabe o empenho em se qualificar para pôr em prática algumas estratégias com o uso de ferramentas disponíveis capazes de favorecer e possibilitar a aprendizagem.

**Referências**

ARAÚJO, R. **Poesia visual:** vídeo poesia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**, n. 9. v. 24. Páginas 81-90. São Paulo, set. 1972.

_____. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CASTRO, E. M. M. e. **Algorritmos:** infopoemas. São Paulo: Musa Editora, 1998.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FEIL, R. B. **Poesia na era tecnológica:** considerações sobre as novas maneiras do fazer e do existir poético. Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2010.

JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. 2. ed. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

STRAUB, S. L. W. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação:** realidade na escola pública. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2009.

ORIENTAÇÕES Curriculares. **Área de Linguagens.** Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463>. Acesso em 09/04/2014 às 22h.

SILVA, R. R. **A poesia mato-grossense na mira do historiador, crítico e poeta Rubens de Mendonça.** Rev. Terra Roxa e outras terras: revista de estudos literários. Vol. 9. 2007, p. 117-24. Disponível em <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol9/9_11.pdf>. Acesso em 01/07/2014, às 23h.

TOSIN, G. **Transcriações:** reinventando poemas em mídias eletrônicas. Campinas, 2010. Tese de Doutorado. Disponível em < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000480692>. Acesso em 03/07/2014, às 16h.

# O MULTILETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE AUTORA

Marcia WEBER
Universidade do Estado de Mato Grosso/Programa de Mestrado Profissional em Letras[84]
Escola Estadual Cleufa Hübner/Secretaria de Estado de Educação-Mato Grosso

**RESUMO:** Esse trabalho tem a finalidade de apresentar a proposta da pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (Profletras/Unemat-Sinop). A temática centra-se na função social da linguagem no contexto escolar a partir da leitura e produção de textos multimodais com suporte das tecnologias digitais, com base em Kleiman (2006), Rojo (2012; 2013), Antunes (2009) e Xavier (2010). Terá como norte os fundamentos da pesquisa qualitativa pelo fato de que exige uma investigação de todos os detalhes e pistas percebidas e será desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, pois a interação do pesquisador com a realidade e com os sujeitos envolvidos será de forma direta, tendo como *lócus* a E.E. Cleufa Hübner-Sinop/MT. A pesquisa surge a fim de intervir na seguinte problemática: como desenvolver as atividades pedagógicas na perspectiva do multiletramento, trabalhando colaborativamente, proporcionando a autonomia e autoria dos aprendizes. Principalmente, quando utilizados os recursos das tecnologias digitais. Tem como objetivo proporcionar práticas de leitura e produção de textos multimodais na perspectiva dos multiletramentos integrados às tecnologias digitais, com vistas à constituição de autoria. As atividades de intervenção serão desenvolvidas através de Sequências Didáticas a partir dos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que as definem como um conjunto de atividades organizadas sistematicamente a partir de um gênero textual. Com o desenvolvimento da proposta e análise sistemática dos dados, pretendemos responder a seguinte indagação: Como as identidades autoras podem se constituir no processo de leitura e produção de textos multimodais com suporte e uso das tecnologias digitais? Acreditamos que essa proposta permitirá realizar um trabalho de orientação para que os alunos, utilizando os recursos interativos da Web (1.0 e 2.0) consolidem a autoria, na perspectiva dos multiletramentos.
PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; autoria; tecnologias digitais.

**ABSTRACT:** This work has the goal of presents an research proposal that is going developed in the Professional Master in Letters (Profletras / Unemat-Sinop). The theme focuses on the social function of language in the school context from the reading and production of multimodal texts with support of digital technologies, based on Kleiman (2006), Rojo (2012; 2013), Antunes (2009) and Xavier (2010). The North will be the foundations of qualitative research, because it requires an investigation of all the details and perceived tracks and will be developed from the action-research assumptions, because the interaction between the researcher and the reality and the subjects involved will be by direct form, and has with the locus the EE Cleufa Hübner-Sinop / MT. The research appears in order to interpose in the following problem: How to develop educational activities in multileteracy perspective, working collaboratively, providing autonomy and authorship of pupils. Mostly, when the

[84] Bolsista do Programa da CAPES - convênio 237.

resources of digital technologies when used. Has the objective to provide reading practice and production of multimodal texts from the perspective of integrated multiliteracies to digital technologies, looking for developing authoring. The intervention activities will be developed through Sequences Teaching from Dolz assumptions, Noverraz and Schneuwly (2004), that define them as a set of activities organized systematically from a genre. With the development of the proposal and systematic analysis of the informations, we intend to answer the following question: How identities authors may form in the reading process and production of multimodal texts that support and use of digital technologies? We believe that this proposal will conduct an orientation work so that the students using the Web interactive features (1.0 and 2.0) consolidate the authorship, from the perspective of multiliteracies.
KEYWORDS: multiliteracies; authorship; Ddigital technologies.

## 1 Introdução

As tendências pedagógicas vêm rompendo com a concepção de escola que centra suas práticas pedagógicas na figura do professor como transmissor do conhecimento e do aluno como sujeito passivo e receptor de conteúdos. Considerando as contribuições das teorias de aprendizagem sócio-histórico-interacionistas, principalmente apoiadas nas pesquisas de *Vygotsky e Bakhtin*, a escola começa a questionar suas práticas e sua função.

A partir dessa abordagem configura seu currículo na perspectiva crítico-social, em que o professor é o educador que media o conhecimento e direciona a forma de aprendizagem com a efetiva participação do aluno. Aliando-se a esse paradigma, a integração das tecnologias digitais nas relações interpessoais constrói um novo espaço de diálogo e interação que poderá ser estendido à escola. Na tentativa de compreender e contribuir no processo de ensino e aprendizagem, o projeto apresenta como temática "A função social da linguagem no contexto escolar a partir da leitura e produção de textos multimodais com suporte das tecnologias digitais".

Dentre minhas inquietações, enquanto educadora, estão presentes como desenvolver as atividades pedagógicas na perspectiva do multiletramento, através de um trabalho colaborativo que proporcione a autonomia dos aprendizes e como orientar os alunos no processo de autoria, principalmente, quando utilizados os recursos das tecnologias digitais.

Tais inquietações surgem ao observar que as propostas de ensino e aprendizagem, muitas vezes, não contemplam a utilização das tecnologias digitais, e quando contemplam parecem não repercutir na constituição de uma identidade autora. Uma possibilidade é de que os aprendizes (educandos e educadores) veem o uso das tecnologias como algo a parte, não conseguindo associá-las como um recurso que pode contribuir no processo de construção do conhecimento, pois, ainda, os veem apenas como recursos de reprodução.

Dessa forma, o presente projeto justifica-se na tentativa de intervir e compreender essa problemática, a fim de construirmos e pensarmos em novas possibilidades de ensino e aprendizagem, em que haja o desenvolvimento da autonomia, instigando a capacidade crítica e autoral, já que, ler e escrever, numa perspectiva de decodificação das palavras, não supre as exigências que a sociedade contemporânea multiletrada impõe. Essa problemática leva-nos ao seguinte questionamento: Como as identidades autoras podem se constituir no processo de leitura e produção de textos multimodais com suporte e uso das tecnologias digitais? Essa indagação motiva ainda questionar: a) Que práticas de multiletramentos acopladas aos

recursos da cibercultura podem favorecer a constituição de autorias dos alunos na escola? b)Como se dá a autoria dos aprendizes em processo de interação com os multiletramentos integrados ao uso das tecnologias digitais?

## 2 Processo metodológico

A pesquisa terá como norte os fundamentos da pesquisa qualitativa pelo fato de que exige uma investigação de todos os detalhes e pistas percebidas que "permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Será desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, pois a interação do pesquisador com a realidade e com os sujeitos envolvidos será de forma direta, em ações coletivas na tentativa de responder e interferir na problemática apresentada, buscando transformar a realidade pesquisada, conforme descreve Thiollent (2002). Esse mesmo autor destaca que

> (...) os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo (...) trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 2002, p. 21-22).

A partir do Método Dialético de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, admitindo que os fatos não possam ser considerados fora de um contexto social, político e econômico. Para a dialética a pesquisa não é analisada a partir de objetos fixos e acabados, mas "sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro" (MARCONE e LAKATOS, 2003, p . 101).

A proposta será desenvolvida na Escola Estadual Cleufa Hübner, Sinop /MT, tendo como sujeitos de pesquisa os alunos da 3º fase do 3º Ciclo (turmas B e C) e a pesquisadora. A escolha pelas duas turmas deve-se ao fato de serem as turmas em que eu leciono, e neste caso atuarei como professora-pesquisadora. Pois, sendo essa uma proposta com a finalidade de intervir na realidade e possibilitar uma transformação no contexto, as ações serão desenvolvidas no horário de aula da disciplina de Língua Portuguesa, através do desenvolvimento de Sequências Didáticas (abaixo discorrerei sobre esse conceito). Não pretendemos com essa pesquisa realizar um trabalho dissociado como mera aplicação para análise.

As atividades serão organizadas por Sequências Didáticas (SDs), a partir dos pressupostos de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97) que as definem como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Para esses pesquisadores, o desenvolvimento de SD permite aos alunos dominar melhor um gênero textual num movimento em espiral.

O desenvolvimento das SDs dá-se através de um movimento em espiral (complexo-simples-complexo) em que primeiramente apresenta-se uma situação inicial na qual ocorrerá a primeira produção, neste trabalho o educador poderá diagnosticar as necessidades dos

alunos, ajustando assim as próximas atividades. Essas serão divididas em módulos, que serão abordados trabalhando as dificuldades em diferentes níveis e com atividades e exercícios variados, uma vez que serão trabalhadas no coletivo. Após o desenvolvimento dessa etapa parte-se então para a produção final, momento em que os alunos terão a possibilidade de por em prática o que fora estudado nos módulos, como também, para que o educador consiga ter a visualização de todo o processo, para então poder verificar quais capacidades foram desenvolvidas pelos educandos.

Quanto ao registro, será adotado o diário reflexivo que terá como objetivo registrar os acontecimentos, as impressões e reflexões deflagradas no decorrer do processo. Para analisar os dados, faremos a apresentação de alguns trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes e excertos extraídos do diário reflexivo. A variedade de formas de coleta é essencial para a análise e busca de resultados bem fundamentados, tornando-se assim importante a junção de informações. Para apresentação e análise, primeiramente organizarei todo o material para então realizar a triangulação dos dados que ocorrerá mediante a análise sistemática no que concerne à autoria, multiletramentos e tecnologias digitais.

## 3 Concepções de ensino e aprendizagem de Língua Materna: os documentos oficiais em foco

No que se refere ao ensino das linguagens as orientações curriculares nacionais (1998) e estadual/MT (2010), abordam o ensino a partir do desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências. A mudança de paradigma surge com a intenção de não fragmentar o conhecimento e como forma de orientação para o professor refletir suas práticas e compreender a necessidade de transição.

Os PCN de Língua Portuguesa ensino fundamental (1998) trazem como pressuposto para o ensino da língua materna o texto como unidade básica de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino. Esse é um primeiro passo para mudança da ação pedagógica, que não visa exclusivamente os conteúdos gramaticais.

O Estado de Mato Grosso mediante suas políticas públicas para educação básica propõe a reorganização dos tempos e espaços escolares, estabelecendo uma proposta de educação pautada nos princípios da "Formação Humana", organizando o currículo por formação em ciclos. Nessa concepção, o aluno passa a ser o protagonista do processo de aprendizagem a partir dos conhecimentos já consolidados, através da mediação do professor e dos próprios colegas de turma. Para esse trabalho

> Os saberes, fruto do viver cultural e da experiência, adentram as escolas com seus portadores. Assim, chega-se a uma questão-chave para o trabalho pedagógico. Ou a escola desconhece esses saberes e tenta ensinar com base no raciocínio especulativo, com conteúdos descolados do contexto cultural real, ou a escola parte da articulação do "conhecimento da vida" com o conhecimento científico, sistematizado e acumulado (MATO GROSSO, 2010a, p. 48).

Em relação às Orientações Curriculares de Mato Grosso a área de Linguagens (2010b) direciona que o processo de ensino e aprendizagem das linguagens seja organizado por meio

do desenvolvimento de capacidades. Essa opção apoia-se na perspectiva sociointeracionista vygotskyana,

> (...) como ações teórico-práticas que usamos para estabelecer relações com e entre sujeitos e os objetos do conhecimento (situações, fatos e fenômenos), por meio da linguagem; uma vez que as funções cerebrais (psicológicas e mentais ou cognitivas) são constituídas mediante a internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações. (MATO GROSSO, 2010 b, p. 08)

A partir dessas delineações, observa-se que as orientações visam que o trabalho pedagógico tenha como referência o aprendiz, esse como protagonista de suas ações educativas. As quais devem ir além de exercícios centrados na aprendizagem dos conteúdos disciplinares, pois devem promover o desenvolvimento de capacidades que promovam

> (...) a construção de conhecimentos e a formação cidadã mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural, de modo que os educandos desenvolvam a autonomia para o tratamento da informação e para expressar-se socialmente utilizando as múltiplas formas de linguagens e recursos tecnológicos. (MATO GROSSO, 2010 b, p. 08)

A partir dessa visão, a educação volta-se para o exercício da autonomia, pois o aprendiz torna-se autônomo, no sentido de produzir e interagir através de textos com os sujeitos e com o meio que o cercam. Mais que compreender normas e regularizações da língua, ele poderá compreender o funcionamento das linguagens, suas intenções e ideologias. Conforme Bakthin, o fundamento da linguagem parte do dialogismo, parte do que o outro já disse, considerando sua situação sócio histórica. Para o autor, (BAKHTIN, 1997, p. 42) "tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal". Nessa perspectiva o sujeito é formado pelos discursos que se constituem em seu entorno e pela ocorrência de diálogos.

Assim, ao interagir fora da escola conseguirá relacionar as capacidades, abordadas no contexto escolar, as suas necessidades de interação, compreendendo que é a partir da língua/das linguagens que ele irá interagir com os outros e posicionar-se diante das situações. Para que isso se efetive, se faz necessário que ao trabalhar as capacidades propostas no currículo escolar as atividades tenham a finalidade de permitir que o aluno se torne autor de seus textos através de um trabalho colaborativo com o professor.

De acordo com Vygostky, a interação social é de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano, pois para ele o processo de desenvolvimento é socialmente construído e intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida.

Considerando o histórico social e cultural de cada indivíduo que aprende, Vygotsky (2002) enfatiza que a construção do conhecimento é uma interação mediada por várias relações. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, constrói o seu conhecimento através da interação social, ao longo de um processo histórico, cultural e social.

O trabalho com o uso das tecnologias digitais auxilia nessa construção, pois professores e alunos, ao trabalharem com as linguagens presentes nas redes sociais e nas

mídias, irão além do que a mera utilização de um conteúdo específico, já que primeiramente, irão interagir com diferentes linguagens em um mesmo texto e terão que ter a capacidade de relacionar e integrar o trabalho com a multimodalidade. Como segundo ponto, esse trabalho viabiliza o trabalho com hipertexto, o qual proporcionará que os aprendizes tornem-se construtores de seu conhecimento através do movimento, ou seja, do entrecruzamento de informações, da seleção, para então tornarem-se autores de seus textos.

## 4 O trabalho com os gêneros textuais: processo de autoria(s)

Através das linguagens interagimos, estabelecemos relações e sustentamos nossas práticas sociais. Contudo, cada momento histórico é delineado, por diferentes formas de o homem relacionar-se com a linguagem.

Atualmente, essa relação é marcada pela presença das tecnologias digitais, e o acesso ao mundo virtual. Por isso, as linguagens aparecem de diferentes maneiras e ocupando diferentes espaços em nossas vidas.

No que concerne ao uso das linguagens pelos jovens-alunos o compreendemos e o vemos como um sujeito que produz, que lê e escreve textos, interagindo ativamente fora do espaço escolar. Dessa forma, temos alunos autores dialogando pelas diferentes linguagens nas diversas situações de suas vidas. O processo de autoria, na perspectiva baktiniana, se constitui na relação com outros sujeitos e com o que esses já enunciaram, ou seja, se propõe e se constrói no movimento interlocutivo.

Os textos produzidos tomam forma e sentido quando vistos na perspectiva dos gêneros, pois

> (...) como um conceito rico nos estudos linguísticos, pode nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura (...). Mesmo assim, essas questões nos ajudam a compreender, principalmente, como as pessoas aprendem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e como as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para serem agentes sociais efetivos. (BAZERMAN, 2011, p. 10).

Conforme Antunes (2009, p. 49) tomaremos o texto como "forma de atuação social e prática de interação dialógica", entendendo que ele ultrapassa os aspectos linguísticos e verbais. Já que engloba uma gama de

> (...) relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência. (ANTUNES, 2009, p. 51)

Através do trabalho com a pluralidade de textos mais um aspecto deve ser considerado, como já mencionado acima, o trabalho com os gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008) os gêneros textuais são

> (...) textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões

> sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Para o autor o trabalho com os gêneros textuais não é recente. O que mudou foi a forma de como abordá-los no contexto escolar, pois a língua sempre esteve presente no ensino das aulas de língua materna, o que temos hoje é o novo enfoque dado a ela. Não cabe à escola apenas sistematizar a língua já falada pelo aluno, mas sim realizar algumas reflexões acerca da sua funcionalidade social, ou seja, a produção de textos deve considerar as situações de produção (Geraldi, 1993). É o que Kleiman (2006) chama de textos "situados". Para isso as propostas das práticas escolares devem ter o mesmo caráter, em que o processo de ensino e aprendizagem parta de situações concretas, vivenciadas pelos educandos, como, por exemplo, a partir do desenvolvimento de projetos.

Conforme Kleimam (2006) os projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola, que atendem interesses identitários específicos da turma, aqueles que atendem as necessidades de inserção dos alunos nas práticas sociais situadas, ou seja, que permitem o uso da linguagem de forma contextualizada, significativa e real, são estratégias pedagógicas centradas na prática social, e essa é que viabiliza a exploração das linguagens e o processo de autoria, e não o contrário.

## 5 O porquê dos multiletramentos no contexto escolar

Os estudos sobre letramento partem de uma necessidade de compreender os sentidos da leitura e escrita na sociedade tecnológica, essas vistas como práticas discursivas com distintas funções e arraigadas ao seu contexto.

O termo letramento começou a ser discutido, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1980, por especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas, dentre os pesquisadores sobre o assunto temos como percussora a estudiosa Magda Soares, para ela o letramento remete ao resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais (SOARES, 2010). Ou seja, o indivíduo letrado é aquele que utiliza a leitura e escrita a partir das demandas sociais, logo não basta apenas saber decodificar os signos, pois

> (...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, que vive me estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escreve, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 39).

No que concerne ao ensino e aprendizagem no âmbito escolar Ângela Kleiman, outra estudiosa do assunto, destaca que letramento não é um método, mas sim a imersão das pessoas no mundo da escrita, para isso poderão ser adotadas diferentes práticas, principalmente as que estabeleçam a relação da leitura com práticas sociais, ou seja, a linguagem em uso; não é sinônimo de alfabetização, mas está diretamente associada a ela,

pois para fazer uso da linguagem como prática social faz-se necessário o domínio do código alfabético, que se dá no processo de alfabetização. Logo, para Kleiman (2005) a alfabetização é inseparável do letramento. Percebe-se que se trata também de uma mudança de paradigma no ensino formal, já que além de entendermos os conceitos teremos que ter um olhar reflexivo sobre os mesmos e uma postura aberta a mudanças nas práticas educativas.

Dentro desse prisma podemos trazer à tona as concepções de Paulo Freire a respeito do ensino da língua, como prática sociocultural, sobre as interferências que as transformações sociais trazem no ensino e aprendizagem e a necessidade de um conceito que aborde a escrita e suas implicações sócio históricas. Nesse ponto podemos dialogar com os PCN (1998) que nos orientam a um trabalho contextualizado, considerando as situações de produção como algo real, pois é pela linguagem que os homens e as mulheres se comunicam, se informam, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, tudo de forma natural e espontânea. Assim como em Santos (2013), que chama-nos a atenção sobre os processos de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, pois considera os envolvidos como sujeitos situados, levantando hipóteses e realizando inferências, a partir de suas vivências.

Dentro desse paradigma o professor é um agente social, que percebe e estuda seu entorno para depois propor ações em que educandos e educador trabalhem no que será realmente relevante na vida social de ambos. Ou seja, o professor será um agente de letramento, pois proporcionará ao aluno uma leitura de mundo em uma sociedade letrada, conforme Kleiman (2008) e Bortoni-Ricardo (2010).

O trabalho de agente de letramento, a partir das considerações de Kleiman (2008), traz ao palco um novo posicionamento dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o aluno que passa de receptor para protagonista; o professor de protagonista passa para mediador das ações de letramento; a escola passa de um cenário descontextualizado, apolítico para um que contextualizará suas ações; e o currículo que era então um roteiro pronto e imutável irá ser escrito de acordo com as necessidades.

Rojo (2009), acredita que é função da escola proporcionar ações em que os educandos participem de diferentes situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita, pois assim viabilizará um trabalho crítico e democrático. Segundo a autora, faz-se necessário o trabalho na perspectiva dos "multiletramentos", em que as culturas locais sejam consideradas e trabalhadas ao lado do letramento institucionalizado; como também, dos "letramentos multissemióticos" exigência da contemporaneidade, pois os textos compõem-se de várias semioses, como imagem, cor, som; e dos "letramentos críticos e protagonistas" no qual a leitura dos textos passe por um olhar apurado, como diz a autora "um trato ético" (ROJO, 2009, p. 108). Rojo pondera que

> [...] a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não tem sentido em si mesmos, mas interlocutores situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. (...). Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender

> a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença. (ROJO, 2009, p. 108)

Dessa forma, Rojo (2013) aborda o termo "multiletramentos" a partir de duas perspectivas o "multi" em relação a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e diversidade cultural. Independente da perspectiva a autora destaca que ambas tem como características importantes

> (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
> (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos mídias e culturas).(ROJO, 2013, p. 23)

Citando Lemke (2010[1998]:s.d.) a pesquisadora destaca duas mudanças possíveis, no contexto escolar, a partir do trabalho na perspectiva dos multiletramentos. Primeiramente, a ruptura do currículo imposto em que há um cronograma fixo; e a segunda proposição é que a aprendizagem será a partir do prisma da colaboração. Dessa forma, não cabe à instituição escolar inibir o uso das tecnologias digitais, ou negligenciar a pluralidade cultural. Segundo a autora, atualmente desconsiderar esses aspectos é desconsiderar os indivíduos enquanto sujeitos situados, histórico e socialmente.

## 6 As tecnologias digitais no contexto escolar: algumas considerações

Ao discutirmos sobre a tecnologia na educação, temos que pensar que há muito ela está inserida no processo de ensino e aprendizagem, como o lápis, o quadro, o giz os livros que utilizamos. Todos esses materiais são tecnologias que utilizamos para reprodução de conhecimento. Contudo o que temos atualmente é a inserção das tecnologias digitais, que nos dão a possibilidade de produzir, divulgar e compartilhar o conhecimento.

Nesse sentido, não basta apenas termos acesso às tecnologias, mas principalmente saber como inseri-las na busca e seleção de informações que permitam aos indivíduos a compreensão, atuação e transformação de seu contexto. No que se refere ao ensinar e aprender, partimos do pressuposto que as atividades propiciem capacidades de ler e interpretar o que nos cerca, de forma significativa e com sentido, que consigamos lidar com as características e com as demandas da sociedade atual, potencializando a autonomia. Convergindo em diferentes formas de expressar o pensamento e representar o conhecimento pela integração de linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais, viabilizando o exercício do diálogo, a polifonia e à reconstrução de significados.

Ao trabalhar com hipertextos os aprendizes passam a dispor de novos modos de leitura e escrita, novos textos, o que possibilita trabalhar a partir dos pressupostos do letramento digital, o que coaduna com a afirmação de Xavier (2005), quando diz que

> O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas

> de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 135)

Pelo fato de o hipertexto ser "um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links", conforme Gomes (2011, p. 15), podemos considerar que ao trabalhar com a leitura e produção de hipertextos estaremos propiciando atividades de metacognição, pois o nível de consciência que atingimos quando realizamos atividades criativas e reflexivas é muito maior de quando apenas realizamos atividades receptivas.

Os objetos digitais de aprendizagem são recursos que colaboram para estimular os alunos a se envolver com o processo de aprendizagem. São consideradas tecnologias digitais de aprendizagem todo e qualquer recurso, disponível em formato digital, que conduza os alunos a se apropriar de algum conceito de forma estruturada e consistente, fazendo-os contextualizar e conectar assuntos e temas diversos ou mesmo se aprofundar sobre determinado conhecimento.

Uma das tecnologias digitais utilizadas pelos educadores para dinamizar as práticas educativas é a utilização de páginas pessoais - os blogs -, que inicialmente foram criadas para serem utilizadas como diários (log) na rede (web), que se popularizaram com terminologia blog.

Os blogs são páginas de publicação on-line, cujo objetivo inicial é um diário digital, mas tem sido amplamente utilizado para divulgação de notícias, imagens, poesias, letras de músicas, artigos de opinião, crítica literária e outros gêneros textuais. Dessa forma podemos afirmar que qualquer pessoa que passe a fazer uso frequente do blog torna-se um autor, pois desenvolve competências de registros, reflexões, escrita e reescrita permanente. Outra característica muito importante dessa ferramenta é a possibilidade de interações, em que os leitores podem deixar seus comentários, criando assim um ambiente de produção colaborativa, em que o autor inicial não é o único autor, seu discurso não é fechado, pois os comentários vão possibilitar esta troca e reestruturação do texto a qualquer momento.

A interatividade é uma característica fundamental dos blogs, ela ocorre na comunicação entre autores e leitores, resultando muitas vezes em um processo de escrita cooperativa, pois o autor pode utilizar enunciados interrogativos deixando um convite a seus leitores a contribuir, abrindo um espaço de discussão. Outra característica importante é a possibilidade de inserção de links, esses podem ser adicionados ao texto ou nos laterais do blog levando o leitor a outros textos, como imagens, vídeos, emails, outros blogs e a outros sites, onde as matérias originais mencionadas no blog estão disponibilizadas, como artigos, notícias, eventos, campanhas, vídeos e fotos. (KOMESU, 2004, p. 119)

Segundo Ramos (2009), o registro em um blog tem uma função de memória externa, que auxilia o autor a pensar e refletir sobre suas ações, como uma forma de se identificar na e para a sociedade. Outro aspecto descrito pela autora é que através dessa escrita há a sensação de imortalidade, ou seja, uma forma de se fazer presente na história e deixar as gerações vindouras um legado. Para a autora, essa concepção corrobora com Freire e Guimarães (1987, p. 10), quando aborda a importância do registro como um ato de alfabetizar-se socialmente, quer dizer, "aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha da história, isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se". Nesse sentido, o uso dos blogs permite aos seus usuários não só o letramento digital e o uso do hipertexto, como também o trabalho e a

formação dos sujeitos na perspectiva dos "multiletramentos", conforme descrito por Rojo (2012).

Acreditamos que essa proposta permitirá realizar um trabalho de orientação para que os alunos, utilizando os recursos interativos da Web (1.0 e 2.0) consolidem a autoria, na perspectiva dos multiletramentos. Cabe ressaltar, que nosso objetivo com essa proposta de intervenção é a construção de um trabalho colaborativo, por esse motivo apresentaremos uma sequência didática, como uma motivação, pois a intenção é que as demais surjam das necessidades apontadas pelos educandos no decorrer do processo.

**Referências**

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

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita. In:** BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.). Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. Matrizes de referência para a formação e o trabalho do professor como agente de letramento. In: BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Orgs.). **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 19-24.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competência no ensino médio p.23-36. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242. Acesso 13/08/2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Professores e agentes de letramento**: identidade e posicionamento social. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, 2008. p. 409-424. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/kleiman.pdf. Acesso 13/08/13.

KOMESU, F.C. Blogs e a prática da escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A. XAVEIR, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, p.110-119, 2004.

LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

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

MATO GROSSO/SEDUC. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Superintendência de Educação Básica, 2010a.

MATO GROSSO/SEDUC. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso:** Área de Linguagens. Cuiabá: Superintendência de Educação Básica, 2010b.

RAMOS, E. M. F. **Introdução à educação digital**/Elda Maria Faust Ramos, Monica Carapeços Arriada, Leda Maria Rangearo Fiorentini. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009.

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

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: **Escola Conectada: os múltiplos letramentos e as TICs**. Org. ROJO. R. 1º edição. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Multiletramentos na escola** /org. Roxane Rojo. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, L. K. et al. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, J. A. Novas Perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, Josefina Antunes (et al.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
XAVIER, A. C.; Capítulo: Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

# PIBID: VIVENCIANDO O TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR

Franciele Zuleide LAND
Professora Egressa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
Aparecida Ramos de Oliveira SILVA
Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
Élia Amaral do Carmo SANTOS
Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus

**RESUMO:** O presente resumo relata a experiência de atividades e práticas realizadas na EMEB "Vereador Rodolfo Valter Kunze", e teve como proposta trabalhar a temática teatro na escola, na perspectiva de envolver/cativar a atenção dos (as) alunos (as) e oportunizar ao grupo PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação a Docência) formalizar a prática teatral através do método dramático, pois vê-se que a dramatização, neste espaço, visa a criatividade e desenvolvimento das características humanas. Apresenta atividades desenvolvidas na EMEB "Vereador Rodolfo Valter Kunze" por três bolsistas do projeto PIBID, o qual é voltado para prática de formação de docente. As ações foram realizadas de março a julho de dois mil e treze. As atividades teatrais/ dramatizações foram de contos clássicos e o público atendido foram os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As ações dos teatros eram realizadas duas vezes por semana e o tema proposto variava de acordo com sugestão e conteúdo que os professores trabalhavam. Nas ações teatrais teve-se maior destaque na encenação "O Jeca" e a "A Mãe Natureza", temáticas bastante discutidas sobre a preservação e cuidados com o meio ambiente com abordagem na questão da água e o lixo, reforçando a proposta da escola. As demais dramatizações foram: "A Bailarina e o Palhaço", "O Rato e o Leão", "A Raposa e o Galo" e "Menina Bonita do Laço de Fita". Os alunos e professores se envolviam nos espetáculos atentamente e aproveitavam cada instante com encantamento nas dramatizações e pediam sempre para repetir as cenas. Cada dramatização estava relacionada ao tema do trabalhado em sala, desta forma a parte teatral se tornava lúdica possibilitando a compreensão e aprendizagem significativa dos conteúdos programáticos. Compreendeu-se que a presença do teatro/dramatização no espaço escolar enquanto produto cultural a ser consumido em forma de espetáculo pela escola através do entusiasmo e envolvimento dos alunos e apreciação dos professores que puderam compreender cada temática abordada e também oportunizou às bolsistas aprendizados significativos para formação acadêmica e superação da timidez, com criatividade no desenvolvimento de cada ação.
PALAVRAS-CHAVE: linguagem; dramatização; ludicidade.

**ABSTRACT:** This summary reports activities of experience and practices carried out in EMEB "Councilman Rodolfo Valter Kunze," and had purpose to work theme theater school with a view to involve / captivate attention of students and create opportunities to PIBID group (Scholarship Program and Initiation Teaching) formalize theater practice through dramatic method because it is seen that drama in this space, aims creativity and development of human characteristics. Presents activities in EMEB "Councilman Rodolfo Valter Kunze" for three fellows PIBID project, which aimed at the practice of teaching training. The actions carried out from March to July of two thousand and thirteen. The theatrical activities / role-plays were

classic tales and the public attended were students from first to 5th grade of elementary school. The actions of the theaters held twice a week and the theme varied according to suggestion and content that teachers worked. In the theatrical actions had a greater emphasis on staging "The Jeca" and "Mother Nature" theme very discussed on the preservation and care of the environment with approach on water and waste, enhancing school proposal. The other dramatizations were "The Dancer and the Clown," "The Mouse and the Lion", "The Fox and the Rooster" and "Pretty Girl Ribbon Tie". Students and teachers were involved in spectacles intently, took advantage of every moment with enchantment in drama, and always asked to repeat the scenes. Each drama related to the theme of working in class, so the theater became part playful enabling understanding and meaningful learning of the course contents. It was understood that presence of theater / drama at school as a cultural product to be consumed as show by school through enthusiasm and involvement of students and appreciation of teachers who could understand each selected theme and also provided an opportunity for significant learning for scholars academic and overcoming shyness with creativity in the development of each action.
KEYWORDS: language; role play; playfulness.

## 1 Introdução

O objetivo de trabalhar a temática do teatro na Escola Municipal de Ensino Básico “Vereador Rodolfo Valter Kunze” oportunizou a compreensão da prática docente como um todo, pois ao fazer uso do teatro como uma forma de linguagem e expressão humana promovemos a interação dos acadêmicos/bolsistas com a escola, a comunidade e os docentes que ali trabalham, incluindo profissionais de outros projetos que já atuavam na escola e se mostraram mais receptivos após participarem como espectadores das nossas apresentações teatrais.

Entendemos que o nosso papel como bolsistas é o de proporcionar aos alunos experiências e condições que auxiliam no seu desenvolvimento. Os períodos vivenciados como bolsistas buscam o aperfeiçoamento da prática docente e são voltados para a compreensão das necessidades dos alunos, estabelecendo de forma lúdica e prazerosa uma relação entre o vivenciado pelo educando no seu cotidiano ou na sua comunidade e os conteúdos propostos pela escola.

> A escola enquanto instituição formal da educação é o local onde as crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do dia em contato com a produção cultural e intelectual da humanidade, ou seja, um contato com o conhecimento produzido no decorrer da história da humanidade. (SANTOS, 2003, p. 45).

Nosso trabalho divide se em ouvir as necessidades dos alunos e em contra partida as situações enfrentadas pelos professores e toda comunidade escolar, problemas que abrangem desde educação para cidadania, respeito mútuo, comportamento dos alunos dentro da escola até questões como assimilação de conteúdos. Também precisamos nos atentar aos aspectos relativos a cada ciclo, pois os alunos do 1º ao 3º tem um entendimento diferente dos alunos do 4º ao 5º ano. Após nos inteirarmos dos assuntos pertinentes a comunidade escolar,

buscamos de forma lúdica por meio do teatro desenvolver ações que possibilitem que o aluno se veja inserido naquele contexto e compreenda o propósito da escola e o quanto ele pode contribuir com sua comunidade.

## 2 Desenvolvimento das ações

O projeto foi concretizado nos meses de março a julho de dois mil e treze. As atividades teatrais/ dramatizações foram de contos clássicos a fábulas e o público atendido foram os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Um cronograma foi elaborado com o auxílio dos professores e coordenação, dentro do proposto realizávamos as ações teatrais duas vezes por semana, o tema da semana variava de acordo com sugestão e conteúdo que os professores estavam trabalhando.

Após uma reunião com a supervisora do PIBID atuante na escola ficava definido o tema da semana e assim começávamos a leitura e ensaio da história e a confecção dos materiais, fantasias e adereços necessários para realização da peça, como não tínhamos um espaço definido o teatro acontecia na biblioteca, na sala de aula ou no pátio.

Quando iniciamos o projeto encontramos dificuldades dentre elas podemos citar a resistência de alguns professores e alunos. O fato de ceder alguns minutos de suas aulas era algo que não agradava, para resolvermos esta questão buscamos dias, horários ou intervalos de aulas onde o professor considerasse que não haveria impacto no seu plano de ensino, quando o docente privava a turma de participar das apresentações os alunos ficavam visivelmente chateados. Alguns alunos também demostraram falta de interesse, pois acreditavam que "teatro era coisa de criança", não queriam socializar com os demais, na medida em que o projeto ganhava repercussão na escola e demostrou resultados positivos no comportamento dos alunos, começou a ser aceito por todos.

As ações teatrais tinham repercussão dentro da escola e também fora dela, os professores comentavam com certo entusiasmo os reflexos do projeto no cotidiano escolar dos alunos, os alunos por sua vez recontavam as histórias a partir de suas próprias conclusões para os pais que admiravam a capacidade de compreensão e atenção dos filhos para com as histórias, personagens, características e lições, desse modo percebemos que a arte se faz necessária no âmbito escolar, pois:

> [...] é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária. (OSTROWER, 1983).

Observamos um maior destaque em encenações como "O Jeca Tatu" do escritor Monteiro Lobato que conta a história de um trabalhador do campo, que não gostava de usar calçado e era vítima de amarelão e da falta de políticas públicas que proporcionassem

condições dignas de vida, e só teve tais condições quando um médico decidiu orientá- lo e examiná-lo, pois se comoveu com tanta pobreza. Através desta história trabalhamos a importância de cuidados com higiene, o perigo de se autodiagnosticar e se automedicar sem as devidas orientações de um profissional da saúde e que às vezes medidas simples podem ajudar as pessoas de forma muito significativa.

Outro tema de destaque foi a "A Mãe Natureza", ao dialogarmos com os docentes da instituição percebemos que durante todo o ano letivo são realizados trabalhos interdisciplinares para reforçar os conteúdos que objetivam a preservação e cuidados com o meio ambiente. Para colaborarmos com os temas abordamos de maneira simples e teatral questões como a preservação do meio ambiente, os lixões a céu aberto, a coleta seletiva de lixo, os aterros sanitários, a não contaminação das nascentes de água, questões de suma importância, pois a água especificamente é indispensável para sobrevivência de todos os seres vivos, e entendemos que esses temas são trabalhados continuamente por acreditar que quanto mais precocemente os alunos tem a oportunidade de desenvolver uma consciência ambiental, maiores às chances de envolvimento e interesse de se preservar o ambiente em que vivem, e através dessas ações e observações os educandos podem se perceberem como integrantes do meio, como agentes transformadores, com conhecimento e atitudes contínuas de preservação ambiental.

Ao trabalhar com essas encenações que envolvem os conteúdos ministrados em sala de aula, fazendo um entrelaçamento destas dramatizações com a realidade, percebe a construção destes conhecimentos, pois os alunos demonstram atitudes de que entenderam, cultivando ações que fortalecem esta constituição de relações entre o ambiente e os fenômenos da natureza e a sociedade, passam a conhecer situações que causam danos ecológicos como: poluição; desmatamento; queimadas; extinção de animais; assoreamentos das nascentes, despertando os alunos para conservação da natureza, neste enredo também teve uma abordagem sobre a problemática e a solução oferecida pela reciclagem, apresentamos durante o espetáculo diversos objetos feitos com materiais alternativos entre eles os brinquedos que confeccionamos para estimular brincadeiras mais interativas para o recreio dos alunos.

As demais dramatizações realizadas durante o projeto foram: "A Bailarina e o Palhaço", "O Rato e o Leão", "A Raposa e o Galo" e "Menina Bonita do Laço de Fita". Esses momentos reforçaram o fato de que os alunos podem:

> [...] conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. [...] uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (BRASIL, 1998, p. 143)

Os alunos e professores se envolviam nos espetáculos atentamente e aproveitavam cada instante com encantamento nas dramatizações. Cada atuação era momento de superação, autocontrole e estímulo para os bolsistas envolvidos no processo, nos identificamos com a ideia da autora Spolin precursora do teatro quando a mesma descreve:

> Atuar requer presença. Aqui e agora. Jogar produz esse estado. Da mesma forma que os esportistas estão presentes no jogo, assim também devem estar todos os membros do teatro no momento de atuar. [...] A presença chega através do intuitivo. Não podemos aproximar a intuição até que estejamos livres de opiniões, atitudes, preconceitos e julgamentos. O próprio ato de procurar o momento, de estar aberto aos parceiros de jogo, produz uma força de vida, um fluxo, uma regeneração para todos os participantes. (SPOLIN, 1999, p. 17)

Superar a timidez foi um dos maiores obstáculos para o grupo, inseridos em um ambiente totalmente novo, fazendo uso de muita criatividade para suprir a falta de recursos, aprendendo a envolver os alunos nas histórias interpretadas, aguçar sua curiosidade com o cuidado de entender as expectativas de cada ciclo, esses fatos exigiram tempo, erros e acertos pertinentes e indispensáveis a nossa formação humana e acadêmica.

A presença do teatro/dramatização no espaço escolar enquanto produto cultural a ser consumido em forma de espetáculo também se mostrou protagonista de um interesse especial pela leitura, muitos dos alunos que assistiam ou ainda quando por algum motivo perdiam a apresentação buscavam saber por meio de livros como era a história.

Projetos que envolvem teatro são fundamentais nas escolas, além de contribuir para socialização, propiciam momentos de autoconhecimento, ajudam na desenvoltura, na habilidade de se comunicar, de se fazer ouvir. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997, p. 57) discorrem que:

> O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O Trabalho com teatro na escola contribui com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais, motora e psicomotora. Oportunizando aos alunos mais tímidos se expressarem com mais facilidade é um momento de interação, prazer e ludicidade para todos os envolvidos.

## 3 Considerações finais

No decorrer do nosso trabalho podemos constatar que a prática do teatro no âmbito escolar de fato desperta no aluno uma curiosidade que vai além da sala de aula, enriquece seu desenvolvimento e sua leitura de mundo. O teatro é uma história contada onde muitas vezes não precisamos de muitas palavras, gestos, atitudes e caras e bocas deixam explícito a mensagem que queremos passar é uma arte fantástica, pois ali estamos aliando as histórias contadas e ouvidas com o nosso corpo e nossos sentimentos.

O Teatro na escola proporcionou aos alunos (as) e comunidade escolar um momento diferente da sala de aula, onde puderam envolver-se atuando em peças teatrais interagindo uns com os outros e conquistando a confiança do público escolar sendo um momento único, prazeroso para todos, principalmente para as bolsistas que envolviam-se em todos os momentos desde os ensaios, construção dos figurinos até a apresentação.

O currículo por si só, não supre todas as necessidades apresentadas pelos alunos durante seu trajeto escolar, para propiciar um desenvolvimento amplo, faz se necessário contarmos com o encanto da dramatização, ludicidade e uma linguagem não só falada, mas, também observada e vivenciada cotidianamente pelo aluno. O teatro proporciona a interação, aprender a socializar, "apoio e a confiança que permite ao individuo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo." (SPOLIN, 1987, p. 5-6).

Desenvolver e incorporar este tema na nossa prática pedagógica e trabalhar a cultura oportuniza e enriquece os processos de criação não só para quem realiza, mas também para o espectador independentemente de classes ou faixas etárias, qualquer espaço dentro ou fora da sala de aula pode ser considerado um palco para que o professor e os alunos enriqueçam o conhecimento já adquirido com a magia e a ludicidade da dramatização.

Os momentos vivenciados na escola propiciaram além de conhecimento, uma autoconfiança necessária para nosso crescimento profissional, a partir deste projeto, se envolver, criar e apresentar trabalhos acadêmicos ou até mesmo participar de comunicações orais, apresentação de artigos, trabalhar com o público passou a ser mais produtivo e menos apavorante, proporcionou um controle emocional que antes não era possível, e por mais que discorremos neste texto palavras nunca serão o bastante para traduzir a inteireza da experiência de se trabalhar o teatro como um canal de aprendizado.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **Processos Participativos na Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** Cáceres, MT: Ed. UNEMAT, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Jose de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

# POESIA E PINTURA PRODUZIDAS EM MATO GROSSO: MARCAS IDENTITÁRIAS DA TRANSCULTURAÇÃO[85]

Adriana PRECIOSO
Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Sinop
Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso

**RESUMO:** O presente trabalho traz resultados parciais do projeto intitulado: "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários da cultura de Mato Grosso" – financiado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Mato Grosso. A pesquisa tem como objetivo estudar o movimento de transculturação em obras pictóricas e poéticas na formação da identidade cultural em Mato Grosso. Investigando os traços formadores das identidades poéticas que divulguem a diversidade e o multiculturalismo como resultante dos processos migratórios e perpetuados pela arte desenvolvida nas diferentes regiões matogrossenses, tendo em vista o papel do artista enquanto sujeito transculturador, por meio de análise crítica e comparativa de obras que potencializem a expressão artística local e contemporânea, em diálogo com a cultura estabelecida pela tradição. Na voz poética serão apresentados poemas de Dom Pedro Casaldáliga, Aclyse de Mattos e Marli Walker. E para o traço pictórico obras de Cerezo Barredo e Mari Bueno. No jogo entre identidade e diferença, Hall (2009) salienta que a marca da diferença por meio de um "eu performativo" passa pelo sistema de representação cultural, ou seja, uma cultura nacional é compartilhada de forma coletiva e simbólica gerada a partir dos discursos que sugerem certa lealdade a essa ideia de identificação. Desse modo, a constituição de uma identidade está relacionada: "[aos] recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar" e "como essa representação afeta a forma de como nós podemos representar a nós próprios". (HALL, 2009, p. 109). A literatura, enquanto discursivo provido de uma linguagem artisticamente elaborada engendra em seu bojo o movimento de identidade e diferença. A expressão viva da língua em suas facetas oral ou escrita gera perspectivas identitárias pelo seu uso e é na literatura que essa expressão cria linhas imaginárias que se movimentam e dão contorno e forma a um povo, a uma determinada região ou país. Tal como ocorre com a pintura: traços, formas, cores também geram essa representação que identifica e marca a formação de um povo, um espaço ou uma região.
PALAVRAS-CHAVE: transculturação; identidade; Mato Grosso.

**ABSTRACT:** This text presents partial results of the project entitled: "transculturation and contemporary poetry: identifying features of Mato Grosso culture" - funded by FAPEMAT - Foundation for Research in the State of Mato Grosso. The research aims to study the transculturation of moving pictorial and poetic works in the formation of cultural identity in Mato Grosso. Investigating trainers traces of poetic identities announcing the diversity and

[85] Resultados parciais do projeto intitulado "Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários da cultura de Mato Grosso" fomentado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso, iniciado em 2013.

multiculturalism as a result of migration processes and perpetuated by the art developed in different regions Mato Grosso, in view of the role of the artist as subject transculturador through critical and comparative analysis of works leverage local and contemporary artistic expression, in dialogue with the culture established by tradition. In poetic voice will be presented poems of Don Pedro Casaldáliga, Aclyse de Mattos and Marli Walker. And for the trait pictorial works of Cerezo Barredo and Mari Bueno. In the game between identity and difference, Hall (2009) points out that the mark of difference through a "performative I" goes through the cultural representation system, ie, a national culture is shared collectively and symbolically generated from the speeches suggesting a certain loyalty to the idea of identification. Thus, the formation of an identity is related: "[the] resources of history, language and culture to produce not what we are, but what in which we become. It has to do not so much with the questions "who we are" and "where we come from", but more with the questions "who we can become" and "how this representation affects how we can represent ourselves" (HALL, 2009, p. 109). The literature as discursive provided with an artistically elaborate language engenders within itself the movement of identity and difference. The vivid expression of the language in their oral or written facets generates identity prospects for its use and is in the literature that this expression creates imaginary lines that move and give shape and form to a people, to a certain region or country. As with painting: strokes, shapes, colors also generate this representation that identifies and marks the formation of a people, a place or a region.
KEYWORDS: transculturation; identity; Mato Grosso.

## 1 Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais da investigação do projeto intitulado “Transculturação e poéticas contemporâneas: traços identitários da cultura de Mato Grosso” fomentado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo a Pesquisa de Mato Grosso, iniciado em 2013. A proposta da pesquisa é estudar o movimento de transculturação em obras pictóricas e poéticas que contribuem para o desenvolvimento da formação da identidade cultural do estado de Mato Grosso. Entende-se como transculturação, o fenômeno que “sugere o duplo movimento de assimilação e resistência que, além de agenciar o princípio de ‘plasticidade cultural’ (produtivo intercâmbio entre as partes envolvidas), constitui uma criativa resposta do continente latino-americano à modernidade europeia.” (FANTINI, 2001, p. 78). Sendo assim, o trânsito promovido pelo artista enquanto sujeito transculturador, dialoga tanto com a cultura local, regional de sua vivência, quanto à cultura da tradição europeia, fortemente marcada pelo cânone ou por obras clássicas.

Vale ressaltar que o fenômeno da resistência pode ganhar um efeito um pouco mais particular, relacionado ao novo contexto que coloca em debate a formação da identidade, fomentada por Stuart Hall, anuncia o surgimento do sujeito “pós-moderno”, como resultado da descentralização e fragmentação dos poderes e dos valores sociais, políticos, econômicos e religiosos da Modernidade. Soma-se a esse movimento, o fenômeno da globalização que auxiliou no processo de inversão dos padrões instituídos pela Modernidade e, consequentemente, abriu caminho para as diversas manifestações culturais, as quais passaram a ceder voz e espaço às minorias, à defesa do meio ambiente e aos marginalizados, valores atribuídos a pós-modernidade.

No Brasil, temos um marco histórico que auxilia na observação desses acontecimentos:

> Não foi por acaso que se instaurou, no cerne da inteligência dos anos 70, uma cultura de resistência [...]. A resistência prossegue apesar dos altos e baixos conjunturais. Meio ambiente, Direitos Humanos, Democracia como valor substantivo, Desarmamento, Renda mínima universalizada... Dir-se-ia que a luta para salvar as relações fundamentais entre o homem e a natureza, o homem e o homem, originou-se de uma reação interna às sociedades industriais contemporâneas que emitem anticorpos contra a patologia da modernização. (BOSI, 1992, p. 360)

A arte poética ganha força para reagir contra todas essas forças internas que adoecem o homem e a natureza. Apesar do desprezo contundente poesia vem como a voz da resistência e de conscientização de todo este processo de alienação e distanciamento para as massas.

> resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, 'esta coleção de objetos de não amor' (Drummond). Resiste ao contínuo "harmonioso" pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia. (BOSI, 2000, p. 169)

A força da poesia vem na resistência do embate, uma vez que:

> A luta é, às vezes, subterrânea, abafada, mas tende a subir à tona da consciência e acirrar-se porque crescem a olhos vistos, as garras do domínio. Em termos quantitativos, nunca foram tão acachapantes o capital, a indústria do veneno e do supérfluo, a burocracia, o exército, a propaganda, os mil engenhos da concorrência e a persuasão. (BOSI, 2000, p. 169-70)

Neste espírito de luta, o artista contemporâneo, que busca imprimir sua identidade ou sua marca na sua criação, necessariamente, considera os elementos imprescindíveis para a constituição dessa identidade. Stuart Hall chama a atenção para os elementos que convergem neste processo:

> [aos] **recursos da história, da linguagem e da cultura** para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar" e "como essa **representação** afeta a forma de como nós podemos **representar a nós próprios**. (HALL, 2009, p. 109 – grifos nossos)

A história, a linguagem e a cultura que servem de base para nos representar, tal como afirma Hall, são circunscritos a um espaço determinado, são condicionados a uma geografia específica. No fazer poético e na composição de imagens e figuras que anunciam um local ou espaço, se estabelece a tessitura de todos os elementos impregnados das marcas geográficas, que somados, criam uma identidade, diferenciando de qualquer outro. Desse modo, "identidade e diferença são criaturas da linguagem", como assevera, Silva:

> Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2009, p. 76)

Esse "ato de criação linguística" pode ser comparado a natureza da fala poética. O ser da poesia é "[um]a interação de sons, imagens, tom expressivo e perspectiva é um processo simbólico delicado, flexível, polifônico, ora tradicional, ora inovador, numa palavra, não mecânico." (BOSI, 200, p. 11-2).

O poema enquanto resultado desse fazer da poesia também mergulha na história, na linguagem e na cultura. Bosi, na obra *O ser e o tempo da poesia* (2000), atesta:

> Contextualizar o poema não é simplesmente datá-lo: é inserir as suas imagens e pensamentos em uma trama já em si mesma multidimensional; uma trama em que o eu lírico vive ora experiências novas, ora lembranças da infância, ora valores tradicionais, ora anseios de mudança, ora suspensão desoladora de crenças e esperanças. A poesia pertence à História Geral, mas é preciso conhecer qual é a história peculiar imanente e operante em cada poema. (2000, p. 13)

O eu lírico costura sua experiência individual com a vivência coletiva, ambas fortemente marcadas por um tempo e um espaço. Daí vem a construção da imagem: "Formada, a imagem busca aprisionar a alteridade estranha das coisas e dos homens. O desenho mental já é um modo incipiente de apreender o mundo." (BOSI, 2000, p. 20).

A presente pesquisa busca evidenciar a forma pela qual a imagem da construção de identidade se dá nos diferentes artistas que habitam o espaço do Mato Grosso, sendo eles, nativos ou não. Para isso, selecionamos três poetas e dois artistas plásticos para identificarmos, tal como aponta Bosi, "a costura dessa experiência individual com a vivência coletiva", ou seja, como que, metaforicamente, dentro da expressão individual de cada artista é possível resgatar a formação identitária de um estado, quais são as recorrentes formas e traços que anunciam o espaço as cores e imagens tão peculiares ao local vivido.

## 2 Os poemas

Em 1968, chega ao Brasil, Dom Pedro Casaldáliga, nascido em 1928 na Espanha, fixou residência em São Félix do Araguaia-MT, onde exerce a função de Bispo na Prelazia. O referido ano carrega as marcas da ditadura militar e o movimento de ocupação na Amazônia. Casaldáliga atua na defesa dos direitos humanos nesse período. Adepto e teórico da Teologia da Libertação, justificada por Leonardo Boff, uma nova vertente da Igreja Católica, propõe

uma revolução espiritual que culmina em uma participação ativa do povo na sociedade e na Igreja.

Selecionamos dois poemas de Pedro Casaldáliga para tentarmos apreender os valores contemporâneos dessa identidade:

Confissão de Latifúndio

Por onde passei,
plantei
a cerca farpada,
plantei a queimada.
Por onde passei,
plantei
a morte matada.
Por onde passei,
matei
a tribo calada,
a roça suada,
a terra esperada...
Por onde passei,
tendo tudo em lei,
eu plantei o nada.
(2006, p. 67)

Sendo o ato de confessar, uma prática de exame de consciência com o objetivo de se purificar para alcançar a bênção do perdão, o poema retoma este ato e o contextualiza, generalizando na ação de toda uma classe, a dos latifundiários. Suas ações são todas negativas, todas vão contra a natureza e a alteridade, contudo, há a conivência da lei, que ainda ampara os mais fortes. O paralelismo das estruturas denuncia o movimento "passei" e a ação "plantei", contudo, o resultado negativo é descrito por meio dos particípios adjetivados que resultam em consonância rítmica da repetição em "- *ada*": queim*ada*, cal*ada*, mat*ada*... até coincidir com o vazio maior do último verso "eu plantei o n*ada*".

O segundo poema, tem o título "E o verbo se faz classe":

No ventre de Maria
Deus se fez homem.
Mas, na oficina de José
Deus também se fez classe.
(2006, p. 43)

Ao retomar o texto bíblico e substituir a palavra "carne" por "classe", o poeta ilustra os ideais da Teologia da Libertação por meio das oposições construídas nos versos. O Deus divino declina-se em humano e também classe; a ação de "fazer" pode ser desdobrada no sentido divino, enquanto atividade sobrenatural, milagrosa, de fé: ventre / Maria / homem; e no sentido humano, enquanto labor, trabalho, realização pragmática: oficina / José / classe. A conjunção adversativa surge como um chamativo que adverte ao leitor da condição humana de Deus, ao lado, do tantas vezes esquecido e até mesmo desprezado José.

O segundo artista selecionado para este trabalho é o Aclyse de Mattos. Aclyse de Mattos é cuiabano, estudou em São Paulo e no Rio de Janeiro e, atualmente, é professor em Cuiabá. O percurso de sua vivência propiciou este trânsito anunciado por Rama e que se presentificou em sua poética. O duplo movimento da transculturação, de assimilação e resistência, como assevera Fantini, são trazidos por Mattos nesta obra, ao transportar para sua poesia a força mítica e mística da figura da Lua e do ciclo sazonal. Já a resistência é evidenciada ao imprimir valor, contorno e cor ao espaço local figurativizado pela presença dos elementos culturais e geográficos produzidos em Mato Grosso. Foram selecionados também dois poemas da obra *Quem muito olha a lua fica louco* (2000).

A homenagem ao Pantanal vem figurativizada no poema abaixo:

A
garça
e
s
t
i
c
a
-
s
e
toda
olhos e
atenção
quando
costura
mais um
peixe no
lago
b p
o r
r e
d g
a a
n n
d d
bot ões _____ (MATTOS, 2000, p. 12)

O jogo lúdico entre os espaços em branco do papel e os caracteres em preto minuciosamente escolhidos para a formação da imagem que recupera a figura do pássaro revela a capacidade de abstração, leveza e iconicidade do poeta. Nesse processo de abstração, até a experiência pessoal dialoga com o ciclo da natureza impregnada no espaço geográfico que o identifica, como se constata no trecho do poema abaixo:

"As chuvas cinzas-azuladas
do janeiro em que você nasceu
ficaram nos seus olhos

por um bom tempo
serenos, infantis
como dois filhotinhos de lago
meu amado, bem vindo e esperado
filho
Thiago"
(2000, p. 60)

Nossa terceira e última poeta é a escritora Marli Walker. Sua obra *Águas de encantação* (2009) mergulham tanto no universo feminino quanto na sedução do espaço cenário específico de cores e sabores do Mato Grosso. É o que se pode apreender do poema abaixo:

Sorvete de cupuaçu
Sorvendo o creme macio
Derreto o medo de ver
Na polpa nua da fruta
Teus olhos a me lamber
Paladar servido ao meio
Não sacia por inteiro
Teu anseio a escorrer
Desejo que já degusta
Fruta, calda e prazer... (2009, p. 87)

O saborear da fruta típica da região suscita prazeres que vão além do gustativo e sugerem o contato de um homem e uma mulher ao buscarem um ao outro para o jogo da sedução.

No poema a seguir, outra figura marcante se projeta:

Segredo
Hoje o sol delimitou
Os meus pedaços mulher
Deixou brancos os espaços
Do poema mal-me-quer
Tatuou em mim sinais
De poesia feminina
Verso claro que fascina...
E nessa marca sumária
De moreno deslimite
Sou rascunho de candura
Sou metáfora convite...
E o que era só rasura
É bronzeado segredo
É metáfora sem medo
É teu raio... sem limite...
(2009, p. 25)

Mais uma vez, a sedução e o universo feminino se fazem presente. Aqui o sol se desdobra no "moreno", no "bronzeado" e no "raio" e reproduzem o contorno de um corpo de mulher que ora se revela e ora se esconde. As cores preenchem o branco e delineiam o convite para o olhar.

É possível observar certa recorrência na valorização da geografia local com todos os elementos, sejam eles para um engajamento social por conta do espaço físico ocupado ou pela especificidade projetada pela peculiaridade do ciclo sazonal.

## 3 As pinturas

As artes plásticas também se valem desses mesmos elementos usando, contudo, o traço, a forma e a cor para expressar a formação da identidade local. É o que fazem Mari Bueno e Cerezo Barredo, ambos envolvidos com a arte sacra contemporânea.

A pintura da pia Batismal da Catedral Sagrado Coração de Jesus foi inaugurada dia 7 de dezembro de 2014, sendo parte de um projeto que teve início em 2006.




**Figura 01:** pia Batismal da Catedral Sagrado Coração de Jesus.
**Fonte:** Projeto Cores da Catedral (BUENO, s/d.)

O que chama a atenção são os tons terra que ocupam grande parte da pintura. No centro, a figura de Jesus recebe o Espírito Santo. Do lado esquerdo, João Batista ganha pele morena e barba, já do lado direito, os anjos representam as grandes etnias que formam o estado por meio da figura do branco, do negro e do índio.

A proposta da arte sacra contemporânea é atualizar o contexto bíblico conhecido por meio da valorização dos elementos locais. É o que faz também Cerezo Barredo, sacerdote da Teologia da Libertação.



**Figura 01:** Na ceia ecológica do reino.
**Fonte:** (BARREDO, 2005, p. 30).

Na pintura intitulada "Na ceia ecológica do reino", que consta na obra *Os murais da libertação – na prelazia de São Félix do Araguaia – MT* (2005), Barredo recriou o momento bíblico da ceia e colocou um Cristo negro ceiando em paz com os indígenas, os negros e os brancos. A cuia de chimarrão, as bananas, o pão e o vinho estão dispostos de forma harmônica, assim como as pessoas, ilustrando o desejo de paz entre as diferentes classes que compõem a cultura e a sociedade mato-grossense.

## 4 Considerações finais

Diante do exposto e dentro das limitações das normas da presente publicação, é possível traçar algumas considerações iniciais que servem para serem investigadas em publicações futuras, mas que aqui já formam uma consideração plausível. Há uma forte presença dos seguintes elementos tanto na produção poética quanto na pictórica:

- Valorização da geografia local;
- Especificidade do ciclo sazonal: chuva e seca;
- Engajamento com as causas sociais;
- Sensualidade;
- Metalinguagem;
- Cores, formas e tons da terra;
- Atualização dos mitos judaico-cristãos;
- Presença das etnias que formam a sociedade mato-grossense.

A especificidade do espaço geográfico com seus diferentes biomas e do ciclo sazonal marca profundamente a produção artística de Mato Grosso. O fenômeno da transculturação é

outro elemento que se soma a essa produção. A atualização dos mitos, nas artes plásticas, se dá através da junção dos personagens consagrados a outros que representam as etnias mais representativas no estado.

Sendo assim, possível propor o delinear da formação identitária da cultura de Mato Grosso por meio da convergência e recorrência desses elementos.

**Referências**

AGUIAR, F. VASCONCELOS, S. G. T (Org.). **Ángel Rama: Literatura e cultura na América Latina.** Tradução de Raquel la Corte dos Santos, Elza Gasparotto. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo, 2001.

BARREDO, C. CASALDÁLIGA, P. **Murais da libertação: na prelazia de São Félix do Araguaia, MT, Brasil.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

FANTINI, M. **Guimarães Rosa:** fronteiras, margens e passagens. Cotia: Ateliê; São Paulo: Ed. Senac, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATTOS, A. **Quem muito olha a lua fica louco**. Cuiabá: Oficina Mínima, 2000.

PRECIOSO, A. L. A voz da resistência na poesia de Dom Pedro Casaldáliga. **Revista Terra Rouxa e outras terras,** 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

WALKER, M. **Águas de encantação**. Sinop: Editora da Unemat, 2009.

# PRÁTICA DE CRÍTICA TEXTUAL E APONTAMENTOS PALEOGRÁFICOS EM TRÊS CÓDICES DE GARCIA DE RESENDE: 1521, 1529 E 1545

Arlete Tavares BUCHARDT
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
Grasiela Veloso dos SANTOS
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO**: A Crítica Textual é "[...] o estudo do texto escrito na perspectiva de sua produção material, da sua transmissão através do tempo e da sua edição [...]" (MARQUILHAS, 2010). É uma ciência que trata da fixação/edição de textos, antigos ou modernos, manuscritos ou impressos, buscando estabelecer a versão que mais se aproxime da última vontade lúcida do autor. Não trabalha autonomamente, pois necessita de ciências auxiliares à Filologia (termo que deu origem à Crítica Textual) como a Paleografia e a Codicologia. Tem como principal função preparar o texto para um público especializado como historiadores e linguistas, bem como outros estudiosos que podem encontrar nesses *corpora* uma fonte de pesquisa confiável. Este artigo é um relato dos resultados do minicurso ministrado no Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários, o IX CONAELL, ocorrido em Sinop, na Universidade do Estado de Mato Grosso, no qual trabalhamos com três códices intitulados: "*Breue memorial dos pecados & cousas que pertencem há cõfissam, hordenado por Garcia de resende, fidalguo da casa del Rei nosso senhor*". Seguimos a metodologia adotada na edição de manuscritos para a transcrição, conforme Mattos & Silva (2001, p. 553-555), para a edição semidiplomática. Juntamente com a análise comparativa, abordamos alguns aspectos paleográficos, codicológicos e gramaticais da língua portuguesa. Também fizemos um exercício de transcrição com os participantes, e posteriormente, uma análise para observação dos tópicos acima citados. O aporte teórico principal se fundamentou em: Acioli (1994), Spina (1977), Cambraia (2005), Flexor (2008), Silva (2010), Azevedo-Filho (1987), entre outros.
PALAVRAS-CHAVE: filologia; crítica textual; edição semidiplomática.

**ABSTRACT:** According to Marquilhas (2010), the textual criticism is the study of the text written from the perspective of its material production, its transmission through time and their issue. It is a science that deals with the establishment / edition of texts, ancient or modern handwritten or printed, seeking to establish the version that most closely matches the last lucid author's will.It does not work autonomously because it requires the auxiliary sciences to Philology (term that gave rise to the Textual Criticism) as the Paleography and Codicology.Its main function is to prepare the text for a specialized audience as historians and linguists and other scholars who can find these corpora a reliable source research.This article is an account of a short course results that was developed in the IX CONAELL held in Sinop, at the State University of Mato Grosso, in which we worked with three codices entitled: "Breue memorial dos pecados & cousas que pertencem há cõfissam, hordenado by Garcia de resende, fidalguo da casa del Rei nosso senhor". We follow the methodology adopted in editing manuscripts for transcription, according to Mattos & Silva (2001, p. 553-555) for the semi-diplomatic edition. We also use the comparative analysis, we discuss some paleographic, codicological and grammatical aspects of the English language.We also did a transcription exercise with participants, and subsequently an analysis for observation of the above topics.

The main theoretical contribution was based on: Acioli (1994), Spina (1977) Batiste (2005), Flexor (2008), Silva (2010), Azevedo Filho (1987), among others.
KEYWORDS: philology; textual criticism; semidiplomatic edition.

## 1 Introdução

Crítica textual tem sido uma paixão, por anos temos nos envolvido com este ramo da ciência, encontrando no estudo, análise e edição de manuscritos um dos maiores prazeres enquanto profissionais da área de Letras. Por experienciar tal trabalho e saber de sua importância e valor é que planejamos socializá-lo com a sociedade de nosso entorno, comunidade em geral, mas, especialmente os alunos e alunas do curso de Letras da Universidade de Mato Grosso, *campus* de Sinop, local onde residimos.

O presente texto tem por objetivo central divulgar o trabalho com a Filologia/Crítica Textual por meio de resultados do minicurso realizado no "XII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários: Multiletramentos: educação linguagem e sociedade", promovido pelo curso de Letras.

A ideia do minicurso surgiu do desejo e da necessidade de divulgar a Filologia/Crítica Textual no contexto norte mato-grossense. Reunimos experiências adquiridas no curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* das Universidades Federais do Mato Grosso e da Bahia, instituições das quais advém às ministrantes do minicurso.

Traçamos as descrições e os resultados alcançados com uma experiência inédita nessa área do conhecimento com os acadêmicos do curso de Letras e comunidade local. Optamos por apresentar algumas conceituações teóricas relacionadas à definição de Filologia e Crítica Textual, bem como de algumas ciências que lhe são auxiliares como a Paleografia e a Codicologia. Para além dos aspectos teóricos, priorizamos também a prática de edição de texto, seguindo algumas normas previamente estabelecidas.

## 2 O minicurso

O evento teve duração de 5 dias, porém o minicurso só ocorreu no último dia do evento com carga horária de 4 horas apenas. Para a realização deste, escolhemos um documento com três testemunhos[86] denominado "Breue memorial dos pecados & cousas que pertencem há cõfissam, hordenado por Garcia de resende, fidalguo da casa del Rei nosso senhor" 1521, 1529 e 1545. As três versões estão disponíveis para *download* em bibliotecas digitais de Portugal[87]. Escolhemos esse documento por já ter tido um contato anterior com ele no curso de Pós-Graduação e também pelo fato de apresentar um estilo de letra que se presume de maior facilidade de leitura, inclusive para alunos iniciantes na prática de leitura de textos antigos.

O objetivo do minicurso era o de aproximar e despertar nos alunos e alunas da UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) de Sinop, especialmente aqueles e aquelas do curso de Letras, a apreciação pelo trabalho de edição de manuscritos, assim como para a

[86] Testemunho é cada registro de um texto escrito (CAMBRAIA, 2005, p. 63)
[87] Disponíveis em: < (http://purl.pt/109> <http://bdalentejo.net/BDAObra/obras/305/PDF/305.pdf> e<http://purl.pt/16741> Acesso em 05 de out. de 2014.

importância da Filologia/Crítica Textual para os estudos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

## 3 Material e metodologia adotada

Dividimos o minicurso em duas etapas, sendo a primeira composta de exposições teóricas relacionadas às definições dos termos Filologia, Crítica Textual, Paleografia, Codicologia entre outros, para facilitar a segunda etapa, com proposta de atividade prática.

### A. Indagações iniciais

Cientes de que muitas pessoas não possuem definição adequada de Crítica Textual, julgando que esta se refere à análise e interpretação de textos, domínios da Linguística Textual, iniciamos o minicurso questionando os participantes sobre as razões de sua opção pelo minicurso e seu entendimento de Crítica Textual, como seguem: O que levou você a escolher esse minicurso? O que você entende por Crítica Textual e/ou Filologia?

Desejávamos realizar um trabalho que realmente contemplasse a construção de conhecimentos nessa área, mostrando sua importância, seu valor e motivando a comunidade, os alunos e alunas a apreciarem tal ramo da ciência. Buscando alcançar esse objetivo oferecemos aos cursistas um fac-símile de um dos fólios da Carta de Pero Vaz de Caminha; uma das cursistas, por solicitação e convite, aceitou ler o texto. Este momento foi marcante, pois todos os inscritos ficaram sem ação ao verem que o texto era de impossível leitura aos olhos destreinados para a escrita cursiva de 1500. Em seguida oferecemos a transcrição do fólio da Carta, a qual foi lida pela pessoa que se oferecera anteriormente.

As discussões posteriores trouxeram à tona a importância do trabalho do filólogo ao realizar edições de textos históricos, destacamos também, nesse momento, todos os tipos de textos que podem se tornar alvo do trabalho de crítica textual e edição.

### B. Apresentação de itens relacionados ao campo da Crítica Textual/Filologia

A fim de chamar a atenção e motivar os cursistas passamos um vídeo sobre "A evolução do livro: da pedra ao e-book"[88] o qual destaca a história da escrita e seu suporte.

Ainda objetivando mostrar a atratividade dessa área do saber trouxemos vários fac-símiles de manuscritos medievais, mato-grossenses e baianos os quais socializamos com o grupo.

Passamos em seguida, às explanações teóricas sobre a definição de Crítica Textual, suas origens, as ciências auxiliares que colaboram no trabalho de edição de manuscritos, os critérios adotados nesse processo. Assuntos sobre os quais passamos a falar agora, conforme seguem:

### C. Filologia e/ou Crítica Textual

[88] Vídeo disponível para visualização em < http://www.youtube.com/watch?v=eXGnO-jT5YQ> Acesso em 07 de out. de 2014.

A Filologia é uma ciência antiga que remonta o período alexandrino da Grécia antiga (séc. III a. C.). Atribui-se aos filósofos da Biblioteca de Alexandria as primeiras práticas filológicas, pois a preocupação de preservar obras importantes da literatura, como as de Homero deram início à manutenção e transmissão dos textos pautados na originalidade. Entende-se que

> A filologia é a ciência do texto e, neste sentido, tem como labor fixar, reconstruir, criticar etc., os textos transmitidos através dos tempos. O labor filológico consiste na recuperação das informações contidas nesse patrimônio a partir da realização de edições semidiplomáticas, as quais permitem a leitura dos textos sem a necessidade de manuseá-los (QUEIROZ, 2012, p. 252).

O termo Filologia apresenta várias definições, principalmente relacionado ao seu campo de atuação, para alguns teóricos é sinônimo de Crítica Textual, termo mais modernizado nascido da filologia, para outros tanto um como o outro, possuem distinções muito claras. Adotamos aqui uma postura de utilização dos termos como convergentes por não desenvolvemos no curso análises aprofundadas e pelas duas terminologias estarem em consonância com a prática de edição de textos, foco da atividade do minicurso. Em relação às terminologias destaca Santiago-Almeida:

> Filologia, e por extensão crítica textual, não é um termo de pouca idade. Então não é de se estranhar que leiam-se nele, à primeira vista, dessemelhantes conceitos. Por consequência, assim a prática como a teoria podem embicar por caminhos diversos. Mas, focando o todo, conceitos, práticas e teorias se tangem (SANTIAGO-ALMEIDA, 2011, p. 1).

A Filologia é uma ciência interdisciplinar, pois no processo de estudo e edição de textos exige do filólogo que recorra a outras disciplinas que lhes são auxiliares,

> Principalmente associada ao estudo dos textos antigos, a Filologia anda, cada vez mais, de mãos dadas com a Paleografia, a Diplomática, a Ecdótica, a História (inclua-se aí a história da tipografia e da imprensa). Num registro documental o filólogo pode extrair diferentes informações, dando um olhar abrangente sobre o objeto, pois nele ele reconhece o suporte, a letra, o tipo gráfico, as abreviaturas, os matizes da língua da época do documento (LOSE, 2012, p. 198).

Deixamos claro para os cursistas que o trabalho filológico é de suma importância para empreendimentos investigatórios relacionados à Língua, à História, a Literatura, à Diplomática entre outros, pois fornece material mais confiável e com rigor metodológico. Cambraia (2012, p. 138) destaca que os estudos filológicos no Brasil ganharam mais espaço a partir da década de 80, quando a Linguística Histórica e a Crítica Genética necessitaram de corpora para estudos aprofundados do português brasileiro.

Resumindo, o trabalho do filólogo se condensa no texto e sua atividade está no ato de ler, interpretar e editar textos, antigos, modernos, manuscritos ou impressos de qualquer natureza.

**D. Paleografia e Codicologia**

Um dos campos apresentados aos participantes de forma muito breve, foi a Paleografia, ciência de suma importância para a leitura e interpretação dos tipos de escrita. Mendes (1953, p. 11) explica que na "etimologia da palavra têm-se de imediato o seu significado: *paleos* = antigo; *graphein* = escrever. Paleografia é, portanto, escrita antiga, ou seja, o estudo da escrita antiga". Em Acioli (1994, p. 6) temos o seguinte:

> [...] a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e lugar em que foi redigido o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à História, à Filologia, ao Direito e a outras ciências que tenham a escrita como fonte de conhecimento.

Assim como a paleografia, a codicologia também é uma ciência que pode auxiliar a Filologia. Achamos importante também contextualizar um pouco dessa área para os participantes. Cambraia (2005, p. 26) assim a define:

> A codicologia consiste basicamente no *estudo da técnica do livro manuscrito* (...) Dain (1975, p. 77) considerava como missões e domínio da *codicologia* a história do manuscrito, a história das coleções de manuscritos, problemas de catalogação, repertórios de catálogos, o comércio dos manuscritos, sua utilização, etc (...) Lemaire: (1989, p. 3) postula dever a codicologia fixar-se sobretudo em compreender os diversos aspectos da confecção material primitiva do códice."

Socializamos em seguida os fólios selecionados para o trabalho de exemplificação de edição, apresentando brevemente autor e período histórico como convém a uma edição semidiplomática. Procuramos ainda destacar alguns aspectos paleográficos presentes no manuscrito utilizado.

**E. Edição semidiplomática do Breue Memorial**

Para contextualizar, apresentamos o fac-símile da página inicial dos três testemunhos: (1521, 1529, 1545 - Fólios 2*r*[89]) e o fólio dos três testemunhos da página 3 (3*v*) utilizados para exemplificação de edição semidiplomática.

[89] Diz-se *recto* ou frente da página 2 do documento.



**Figura 01**: Fac-símile do fólio inicial dos testemunhos de 1521, 1529 e 1545.

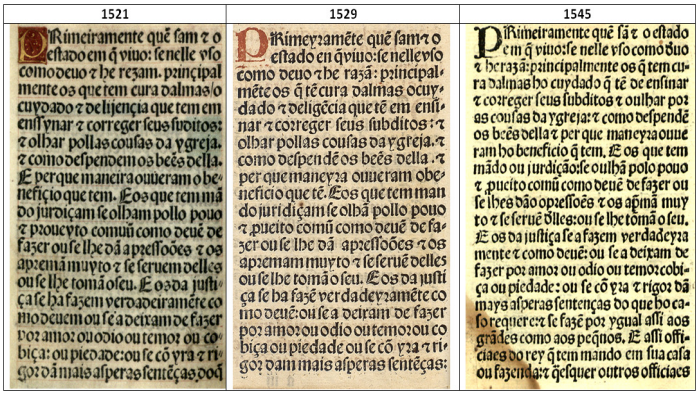



**Figura 02**: Fac-símile do fólio 3v dos testemunhos de 1521, 1529 e 1545.

## Contextualização do autor

Segundo informações retiradas de *sites* da internet como *infopédia, wikipédia*, Garcia de Resende nasceu em Évora aproximadamente no ano de 1470. Filho de humanistas ilustres da época, sendo André de Resende e Falcão de Resende. Devido a sua origem, esteve em contato frequente com a corte, local em que desenvolveu talentos na área poética, musical, também atuou como desenhista e cronista. Tantos talentos acabaram por lhe conceder a designação de homem culto. Em 1536 faleceu, vindo a ser sepultado na capela Nossa Senhora.

Ainda que tenha desenvolvido e utilizado inúmeros talentos artísticos, Garcia destacou-se como escritor e compilador. Foi a partir de 1530 que fixou residência em Évora para finalizar seus escritos, dentre estes, o "Cancioneiro Geral", obra que aborda a temática do amor sublime e da vassalagem amorosa a qual destaca o amor trágico.

Os poemas presentes no *Cancioneiro* também abordam composições de cunho social, os quais revelam postura crítica em relação à sociedade, às transformações históricas e políticas da época e ao descontentamento em relação aos desmandos da corte dando origem à afirmação individual "de um *eu* oposto aos *outros*"

Dessa forma, como nos afirma o *site infopédia* já citado:

> Prepara-se assim, o terreno para a composição de uma obra de espiritualidade que conheceu ainda em vida do autor três edições sucessivas, o *Breue Memorial dos pecados e cousas que pertencem há confissam hordenado por Garcia de Resende fidalgo da casa del Rei nosso senhor.*

O *Memorial* apresenta algumas características que nos chamam a atenção conforme explanado pelo *site infopédia*:

> Trata-se de um guia penitencial redigido provavelmente em coautoria com D. Jorge de Almeida, bispo de Coimbra, e que apresenta várias particularidades de especial importância para a história do sentimento religioso em Portugal no início do século XVI. Destinado a leigos, este primeiro "memorial dos pecados" em língua vulgar assume, no questionário, a enunciação do próprio penitente que, ao realizar o seu exame de consciência, percorre com minúcia todas as circunstâncias pelas quais poderia ter incorrido em pecado, oferecendo-nos em simultâneo, um testemunho do estado da disciplina penitencial em Portugal no momento da Reforma Protestante, e um eco dos problemas e inquietações da mentalidade quinhentista.

## Contextualização da época

O primeiro *Breve Memorial* data de 1521 e o último de 1545, isto nos leva ao período histórico do Humanismo (1418-1527) e do Renascimento (1527-1580).

O Humanismo se desenvolve no sentido da descoberta de que o homem tem em si grande força, sendo capaz de dominar o mundo, o universo e transformar o ambiente em que vive. Tal pensamento conduz ao desenvolvimento e ampliação da cultura, amplia-se também a visão do universo como algo dinâmico. Outro ponto importante é que nesse período predomina a coexistência da cultura religiosa, predominante no período Trovadoresco, com a cultura profana, devido ao desenvolvimento do comércio, ao estabelecimento das cidades e à expansão marítima.

Já o Renascimento/Classicismo, momento histórico e cultural seguinte traz em seu bojo o alargamento do conhecimento do universo, do mundo e do homem, assim como o avanço do saber em áreas como a matemática, medicina, astronomia e na navegação. Isto traz ainda maior valorização ao homem e seu potencial inventivo e criador, assim como da vida terrena, passando tudo, especialmente o mundo, o homem e a vida, pelos olhos do racionalismo. Nesse período o homem buscava entender como se processa a interação universal e isto tem estreita relação com a forma, com a noção de beleza, com o equilíbrio entre Bem e Verdade, razão e emoção.

É nesse contexto histórico/filosófico que Garcia de Resende traz a lume o *Breve Memorial*, sendo 1521, 1529 e 1545 os anos de suas versões/edições.

## Breves considerações sobre a obra *Breve Memorial*

Após breves explanações sobre período, autor e obra, socializamos a transcrição do *Breve* em seus três testemunhos/códices e abordamos algumas características presentes nos manuscritos, sendo que um *site* destaca que o *Breve Memorial* foi escrito com o objetivo de

ensinar o cristão a se confessar e apresenta algumas outras características da obra que merecem ser pontuadas, como segue:

> Em 1518, num período em que os confessores já desempenhavam um papel decisivo na sociedade laical, Garcia de Resende, funcionário do monarca D. Manuel (1469-1521), elaborou o Memorial dos pecados para ajudar o cristão a se confessar corretamente. A peculiaridade dessa obra é ser o único manual de confissão português dessa época escrito por um **leigo**. O memorial dos pecados é um curto opúsculo, de mais ou menos quarenta páginas, em que Garcia de Resende descreve um rol de frases que o penitente deveria proferir durante a confissão penitencial para externalizar suas dores e angústias. Essa obra também se notabilizou por tecer alguns comentários sobre os sacramentos da Igreja, os mandamentos sagrados, os pecados capitais e os artigos de fé. Ao longo do século XVI, ela foi editada quatro vezes – em 1518, 1521, 1529 e 1545.[90]

O *Breue Memorial* é tido como uma obra de caráter inerentemente normativo-religioso. Dentre os vários pecados citados na lista do texto de Resende, encontram-se os "sete pecados mortais", conhecidos hoje como os "sete pecados capitais". Ademais, consta no *Breue memorial* uma parte dedicada aos "dez mandamentos", aos "doze frutos do espírito" e às "bem-aventuranças", todos seguidos de orientações e prescrições (NASCIMENTO, 2009, p. 53).

**A transcrição**

Após abordar os aspectos históricos, de autoria e detalhes da obra *Breve Memorial* passamos a falar sobre os critérios a serem adotados, sendo que estes seguiram as Normas de Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português Brasileiro, acordadas no *II Seminário para a História do Português Brasileiro* ocorrido no período de 10 a 16 de maio de 1998, em Campos do Jordão, São Paulo, publicadas por Mattos e Silva (2001, p. 553-555). Seguem os princípios com algumas adaptações:

> i) As abreviaturas são desdobradas e os caracteres nelas omitidos são expressos em itálico.
> ii) A ortografia, letras maiúsculas e minúsculas, acentuação, pontuação etc. são mantidas como no original.
> iii) As linhas são numeradas e indicadas de cinco em cinco, com os testemunhos lado a lado (1521, 1529, 1545) para facilitar o cotejo.

Socializamos em seguida a transcrição do fólio selecionado em seus três testemunhos a fim de que os cursistas pudessem visualizar e observar as diferentes versões com seus detalhes paleográficos.

**F. Considerações sobre os aspectos gramaticais e linguísticos**

[90] Disponível em < http://acervo.cedaph.org/items/show/1590> Acesso em 05 de out. de 2014.

Durante a exposição dos manuscritos, apontamos aos alunos vários aspectos de ordem gramatical e linguística, tais como tipos de letras, pontuação, ortografia, acentuação e até mesmo aspectos discursivos da linguagem atrelados ao contexto sociocultural da época.

Referimos-lhes que os excertos dos documentos de 1521/1529/1545 apresentam escrita bem cuidada e produzida por mãos hábeis. O traçado das letras é regular e há homogeneidade no tamanho das letras, respeito à pauta e às linhas imaginárias.

Foi utilizada a escrita gótica librária de formas arredondadas nos três fólios. A escrita gótica predominou em Portugal até o século XVI, época em que começa a competir com ele a escrita humanista ou italiana (SPINA, 1977, p. 35). A gótica libraria é própria de manuscritos litúrgicos, letras de módulo grande e formas geometrizadas.

Os manuscritos trazem sinais estigmológicos de pontuação. Sendo que pudemos observar, apenas nesses excertos dos três testemunhos, ocorrências de sinais de pontuação na forma de ponto moderno ( . ), o hífen ( - ) dois pontos ( : ), traçado de uma barra inclinada ( / ), e, por fim um sinal semelhante as aspas modernas ( ” ).

As barras inclinadas à direita serviam para indicar uma pausa mais breve no texto, eram chamadas de *vírgulas supensivas* (NASCIMENTO, 2009, p. 57).

Os dois pontos, que na verdade não tem nada a ver com a função desse sinal na contemporaneidade, servia, por exemplo, para separar um sintagma nominal, usado antes da aditiva *e*, e da alternativa *ou*. Hoje seria substituído pela vírgula. Esse tipo de sinal também era chamado de *comma* (NASCIMENTO, 2009).

Para separação vocabular no final de linha, visualizamos o hífen.

Vale salientar a presença das letras ramistas, as quais são assim denominadas em razão do nome do humanista francês, do século XVI, *Petrus Ramus ou Pierre de la Ramée* (1515-1572), que as propôs em razão de “os escribas da Idade Média, tanto quanto os latinos, não distinguirem I e J e U e V” (HIGOUNET, 2003, p. 105). O J e V não pertenciam ao alfabeto latino, foram letras criadas para representar valores consonantais do I e U, antes usadas indistintamente como vogais (ACIOLI, 1994, p. 29).

Quanto aos aspectos ortográficos observamos a presença das consoantes geminadas, dobradas ou duplicadas.

## G. A atividade prática dos cursistas e Avaliação do minicurso

Como desejávamos desenvolver a apreciação pelo trabalho do filólogo e como acreditamos que isso só se dá na atividade interativa, no contato real com o manuscrito, organizamos uma atividade prática que seguiu a estrutura de exercício e avaliação do minicurso a fim de podermos observar se realmente alcançamos os objetivos propostos inicialmente.

Foi solicitado aos participantes que fizessem a edição semidiplomática[91] dos fólios 3r e 3v do manuscrito utilizado no minicurso. Os critérios adotados seguiram as Normas de

[91] A edição semidiplomática possui um grau médio de intervenção do editor com o texto (CAMBRAIA, 2005, p. 95), pois se desdobram as abreviaturas, não se estabelece fronteira de palavras, mantêm-se os sinais de pontuação e realizam-se conjecturas devidamente sinalizadas pelo editor. Essa definição é similar à de outros autores que também a chamam de *paradiplomática*, *diplomático-interpretativa* ou *paleográfica*, conforme Spina (1977) e Azevedo Filho (1987).

Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português Brasileiro, acordadas no *II Seminário para a História do Português Brasileiro* conforme já foi dito e especificado acima, sendo que cada cursista elencou os critérios que utilizaria no exercício de edição semidiplomática dos fólios 3*r* e 3*v* (1521).

Apresentamos a lupa como um dos instrumentos necessários ao trabalho do editor, deixando que os cursistas manuseassem os fac-símiles e utilizassem a lupa. Foi um belo momento.




**Figuras 03 e 04**: Participantes fazendo a edição do texto.

## 4 Resultados e considerações finais

Ao final das atividades solicitamos aos cursistas que fizessem uma breve avaliação do minicurso a fim de visualizar se nossos objetivos foram alcançados. Estes expuseram oralmente e por escrito, alguns pontos que pensamos serem importantes e dignos de destaque. Em seguida, expomos algumas das falas registradas por eles.

Ao serem questionados quanto às contribuições do minicurso para a formação intelectual/educacional/profissional destacaram alguns pontos dignos de ressalva como se podem observar nas falas abaixo:

**Cursista 1:** *"A contribuição do minicurso para mim foi muito rica, porque não tinha noção do que seria essa disciplina no entanto foi muito prazerosa."*
**Cursista 2:** *"Poderia haver uma oportunidade de podermos participar de mais aulas dessas para acrescentarmos os nossos, aprendizado."*
**Cursista 3:** *"O material foi importante para entender o significado da Crítica textual."*
**Cursista 4:** *"O vasto conhecimento que se pode adquerir com textos antigos atraves de sua análise."*
**Cursista 5:** *"Maior compreensão do que é filologia."*
**Cursista 6:** *"Possibilitou uma visão mais ampla e aberta em relação a lingua."*

Conforme podemos perceber pelas exposições dos cursistas verificamos que muitos deles não sabiam o que era Filologia/Crítica Textual, termos totalmente desconhecidos para a

maioria, pois essa área não é estudada no contexto norte mato-grossense. Inclusive, salientamos que muitos dos inscritos escolheram participar do minicurso por associar a área apenas com a literatura, pensando se tratar de Crítica Literária ou Linguística ou algo semelhante. Termos como Paleografia e Codicologia também causaram muita estranheza aos participantes, antes de conhecê-los durante o minicurso.

Acreditamos que a oportunidade que tivemos de ministrar um minicurso dessa natureza só veio contribuir para a divulgação e ampliação do conhecimento sobre Crítica Textual/Filologia na cidade de Sinop. Pensamos ainda que houve um despertar dos presentes para essa área do conhecimento. Esperamos promover novas formas de difusão desse trabalho que ainda é insipiente em Mato Grosso e mais ainda em Sinop.

**Referências**

ALMADA, Marcia. **Das artes da pena e do pincel [manuscrito]: caligrafia e pintura em manuscritos no século XVIII.** 2011. 413 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ACIOLI, V. L. C. **A escrita no Brasil Colônia: Um guia para a leitura de documentos manuscritos.** Recife: Ed. Massangana/ Fundação Joaquim Nabuco. 2003.

AZEVEDO FILHO, L. A. **Iniciação à Crítica Textual.** Rio de Janeiro: Presença Edições; EDUSP, 1987.

CAMBRAIA, C.N. Perspectivas para a crítica textual no Brasil: ultrapassando fronteiras. In: **Filologia críticas e processos de criação.** Curitiba: Editora Appris, 2012, p. 275-283.

CAMBRAIA, C. N. **Introdução à Crítica Textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLEXOR, M. H. O. **Abreviaturas:** Manuscritos do século XVI ao XIX. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

LOSE, A. D.; MAZZONI, V. S. Arquivos eclesiásticos: a filologia como porta de entrada. In: **Filologia críticas e processos de criação.** Curitiba: Editora Appris, 2012.

MATTOS E SILVA, R.V. (Org.). Normas para transcrição de documentos manuscritos para história do português do Brasil. In: **Para a história do português brasileiro.** V. II, Primeiros estudos. Tomo II. São Paulo: FFLCH/USP: FAPESP, 2001, p. 553-555.

NASCIMENTO, H. I. O. Edição e estudo da pontuação em uma obra de Garcia de Resende. In: OLIVEIRA, K.; SOUZA, H. F. C.; GOMES, L. (Orgs.). **Novos tons de Rosa... para Rosa Virgínia Mattos e Silva**. Salvador: EDUFBA, 2009. 52-61p.

MENDES, U. D. **Noções de paleografia.** São Paulo: Arquivo público do Estado de São Paulo, 1953.

QUEIROZ, R. C. R. Edição de documentos manuscritos baianos: autos de defloramento. In: **Filologia críticas e processos de criação.** Curitiba: Editora Appris, 2012.

ROSA, B.; SOUZA, A. S. de. Filologia e edição de texto. In: **Edição de texto e crítica filológica.** Salvador: Quarteto Editora, 2012.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Para que Filologia/Crítica Textual? **Revista Acta.** Revista do grupo de pesquisa "A escrita no Brasil colonial e suas relações. Assis, v. 1, 2011. Disponível em:<http://www.assis.unesp.br/Home/SitesInternos/RevistaActa/PARAQUEFILOLOGIACRiTICATEXTUAL%28revistoISSN%29.PDF> Acesso em 28 de Nov. de 2014.

SPINA, S. **Introdução à Edótica**. São Paulo: Cultrix, 1977.

**Sites consultados**

<http://www.infompedia.pt/$garcia-de-resende.> Acesso em 03 de setembro de 2014.

<pt.wikpedia.org/wick/Garcia-de-resende> Acesso em 03 de setembro de 2014.

<https://www.youtube.com/watch?v=r7yeiRtc1fA> Acesso em 03 de setembro de 2014.

< http://acervo.cedaph.org/items/show/1590> Acesso em 05 de outubro de 2014.

# RESSIGNIFICANDO O RECREIO ESCOLAR: AÇÕES INTERDISCIPLINARES DIRIGIDAS

Eva Vilma PEREIRA
Escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena
Tânia Batista de Mendonça da SILVA
Ana Lúcia Ponciano RIBEIRO
Universidade do Estado de Mato Grosso
Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência/CAPES

**RESUMO:** O objetivo deste projeto consiste em desenvolver atividades de incentivo a socialização para melhor convivência entre os colegas de escola, estimulando o processo educativo, divulgando e incentivando com jogos e brincadeiras para toda comunidade escolar. Procuramos cooperar intervindo com a socialização, desenvolvimento motor, social e intelectual, fazendo com que através das brincadeiras no recreio dirigido as crianças se socializem, interajam e se divirtam, tendo momentos prazerosos, adquirindo formação de valores e de cultura. No desenvolvimento deste projeto, buscamos incentivar a criança a socializar de forma natural e sem violência. O projeto é desenvolvido nas quartas e quintas-feiras, no pátio da Escola Municipal de Educação Básica Professora Ana Cristina de Sena, com a participação dos bolsistas dos Cursos de Letras e Pedagogia da UNEMAT/Sinop que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, numa perspectiva interdisciplinar, que veio a contribuir com a formação docente dos mesmos, relacionando a teoria à prática acadêmica da realidade escolar. Quanto às atividades propostas pelo PIBID, jogos e brincadeiras são trabalhados a partir da necessidade da escola. Buscamos fazer um recreio prazeroso, com descontração e ao mesmo tempo incentivando a criança a aprender a se comunicar com os demais colegas, levando-os a compreensão de uma boa convivência para com o próximo, proporcionando participação ativa no recreio para uma melhor socialização e também contribuindo no seu dia a dia para que venham a ser um cidadão de bem, para que saibam respeitar as regras na sociedade em geral. Percebemos que, no início do projeto, alguns alunos que no momento do recreio não queriam brincar, ficavam observando a participação dos colegas nas atividades compartilhadas no recreio. No geral, as crianças demonstram empolgação e são bem participativas nas atividades propostas.
PALAVRAS-CHAVE: interação; recreio; socialização.

**ABSTRACT:** The objective of this project is to develop activities to encourage socializationfor better coexistence among classmates, stimulating educational process,disseminating and encouraging with games and activities for all schoolcommunity.We seek cooperate with intervening socialization, motor, social and intellectualdevelopment, making through play at recess directed the children to socialize,interact and have fun, having pleasant moments, acquiring training in valuesand culture. In developing this project, we seek to encourage the child tosocialize naturally and without violence.The project is developed on Wednesdays and Thursdays, in the courtyard of theMunicipal School of Education Básica Professora Ana Cristina de Sena, withthe participation of scholars Course of Literature and Pedagogy UNEMAT/Sinop which are part of the Scholarship Program of the Initiation teaching froman interdisciplinary perspective, which contributed to teacher training thereof,relating theory to

practice academic school reality.On activities proposed by the PIBID, games and activities are worked from thenecessity school. We seek to make a enjoyable recreation with relaxation whileencouraging the child to learn to communicate with other peers, leading them tounderstand a good living for our neighbor, providing active participation inrecreation for better socialization and also contributing in their day to day so thatwill be a good citizen, to know how to respect the rules in society generally.We realize that at the beginning of the project, some students who at the timeethey didn't want to play in the playground, were observing the participation ofcolleagues on the shared playground activities. In general children show enthusiasm and are well participative in the proposed activities.
KEYWORDS: interaction; recreation; socialization

## 1 Introdução

O recreio é uma pausa entre as aulas na qual os alunos se socializam e brincam com os demais colegas, e para os professores descansarem. Visando um melhor aproveitamento desse tempo (recreio), busca-se proporcionar aos alunos algumas atividades lúdicas direcionadas, para evitar que os alunos dispersem e acabem se machucando ou até mesmo evitando desentendimento entre alunos de anos diferenciados em busca de uma socialização entre eles. A ideia do recreio, é que ele seja mais do que divertido, seja prazeroso. Pensamos também em uma reformulação no projeto recreio, fazendo com que as crianças venham a refletir e interagir uns com os outros, incentivando-os a desenvolverem brincadeiras que instiguem os interesses de cada uma das crianças, como uma das estratégias do recreio dirigido é impulsionar o desenvolvimento da criança através de regras às atividades intelectuais, considerando como uma das maneiras necessária de participação social.

No ambiente em que vive o ser humano há objetos que podem ser utilizados como brinquedos/jogos e que contribuem para a socialização da criança. Os jogos/brincadeiras têm essa importância na medida em que despertam o interesse pela cultura e esta, por sua vez, contribui na vida social e na compreensão do ambiente em que se vive sendo, ambas, cultura, vida social e interação ambiental, influências necessárias para a formação do indivíduo.

Vemos a socialização como um processo que permite criança se associar à vida social e aprender seus códigos que ajudam a comunicação com outros membros da sociedade. Em nossa sociedade os objetos são cada vez mais numerosos e indispensáveis para a comunicação.

## 2 Aporte teórico

Na verdade, a presença do jogo, brinquedo e brincadeiras na história da humanidade remonta centenas de anos antes de Cristo, testemunhados por Carneiro: "Os povos antigos ao praticarem os jogos desenvolveram suas culturas, seus costumes" (2003, p. 12). Estas descobertas revelaram que, no Antigo Egito, os jogos de tabuleiros com certa complexidade nas regras estavam presentes na vida das pessoas. Historiadores acreditam na existência de jogos mais antigos no Irã, e atribuem, com base nas características do tabuleiro e das peças encontradas, que tais jogos sejam antecessores do jogo do Gamão, comuns por volta do ano 600 a. C. entre os romanos e presentes até a atualidade com algumas variações nas regras.

Além dos tabuleiros, estes jogos eram compostos por peças individuais, variando a quantidade e também por peças que lembram os dados da atualidade.

O estudioso português João Amado apresenta em sua obra "Universo dos brinquedos Populares" uma série de jogos, brinquedos e brincadeiras produzidos com matérias da natureza, como pedaços de madeira, folhas e frutos, com o objetivo de valorizar a cultura popular. Entre eles, um dos mais antigos é um exemplar de reco-reco, com cerca de 15 mil anos, encontrados por arqueólogos nos Pirineus. Objetos similares estão em gravuras da Idade Média na Itália e na França. Outro destaque de uso de pedaços de madeira como suporte de atividade lúdica está em um mural na Índia, com figuras humanas simulando cavalgada em pedaços de pau; rolar arcos com varetas é outra brincadeira que aparece em mosaico num palácio de Constantinopla e em diversas obras da Idade Média; ramos de árvores também são largamente utilizados para representar animais e utensílios domésticos, fatos que podem ser constatados na obra do escritor grego Luciano (120-180 d. C.); representações de barcos e carriolas, feitas em madeira de miniaturas, por crianças, estão documentadas em escritos de Aristófanes (879-881 a. C.).

Estes relatos demonstram que o imaginário infantil é caracterizado na transformação de matérias disponíveis na natureza, por meio da destreza e criatividade dos protagonistas ao lúdico.

O comportamento entre estudantes quando reunidos, muitas vezes, tem tendências para a violência. Esta é uma situação universal, admitida como natural pelos adultos e pouco reconhecido.

Estudos realizados nas duas últimas décadas demonstram que a sua prática pode ter consequências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos. Além do mais, a violência é um problema de saúde pública importante e crescente, com sérias consequências individuais e sociais.

Quando abordamos a violência e a vinculamos aos ambientes onde ela ocorre, a escola surge como um espaço a ser mais explorado no combate a essa prática, principalmente com relação ao comportamento agressivo existente entre os próprios estudantes. O termo "violência escolar" diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais bem como danos ao patrimônio, entre outros.

Muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade da escola e de seus funcionários. Porém, para um grande número delas a solução possível pode ser obtida no próprio ambiente escolar.

A brincadeira para muitos adultos é sinônimo de passatempo, coisa de criança, infantil e sem valor. A criança já nasce com a capacidade de inventar e de mudar o mundo. Brincar não é apenas coisa de criança, mas de infância, a brincadeira integra no processo de aprendizagem e do crescimento por toda a vida.

A brincadeira em ação torna-o real, o imaginário e o simbólico. O professor deve orientar as crianças a brincar com ideias, palavras e a deixar usar a sua criatividade. A brincadeira para a criança é um meio de expressão que sempre diz alguma coisa. Como expressa Henrique (2005 p. 29):

> Falando e ouvindo, brincando com a linguagem, a criança amplia o vocabulário, aprende a expressar-se, a estabelecer vínculos e amizades, a dar e pedir a palavra, a perguntar, a tirar duvida, a esperar sua vez, a escutar, a

> interferir, a esclarecer, defender ou esclarecer seus pontos de vista. Disso ela se cansa. Como já escutei de alguém "todas as palavras [criança], já foram ditas, mas como ninguém as ouve, sempre é tempo de recomeçar".

A brincadeira é um desenvolvimento fundamental para um aluno. O brinquedo representa um mundo que ela quer conquistar e assim ela irá compreender sua cultura na sociedade. As crianças têm interpretações e significados que se adaptam em diversas realidades.

Quando a criança brinca, ela vive num mundo faz de conta, tudo que ela monta é imaginário, baseado num mundo cheio de invenções e novidades. As fantasias que elas usam são cheias de criatividade.

O termo faz de conta pode ser visto como sinônimos, a brincadeira gera grandes aprendizados, porque através de brincadeiras, há vários significados. Para o ensino de aprendizagem acende a condição prazerosa que a criança tem dentro de si. Por isso pode ser usada como atividades pedagógicas no cotidiano escolar:

> Salve-se que não existe ensino se não há aprendizagem, e essa não acontece se não pela transformação do educando, pela ação facilitadora pelo professor no processo de buscar a construção do conhecimento, que deve sempre partir do aluno. A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico (ANTUNES, 2000, p. 37).

Em relação à brincadeira, estamos longe de situar num campo de cartazes. Recusamos saber o valor positivo que a brincadeira atribui dentro da sala de aula. Nos dias de hoje atribuímos facilmente o valor a brincadeira infantil que se relaciona com método fácil e criativo para ensinar.

Neste sentido, o recreio escolar deverá ser como uma forma de lazer para a criança principalmente nos anos iniciais de seus estudos, em que irá interagir no cotidiano escolar. A criança sempre aprende melhor brincando, e todas as atividades também pode ser através de jogos e brincadeiras, junto com as atividades lúdicas. Entendemos o verdadeiro significado da palavra recreação ou recreio como divertimento, brincadeira, aquilo que alegra e diverte no período de descanso entre as aulas, num dia letivo.

Na maioria das vezes a criança aprende melhor brincando. O professor deve ensinar também através de jogos e brincadeiras que para a criança é um grande desafio.

Existem regras e hábitos que são necessários para a formação da criança, um exemplo de hábito de brincar, são as regras sociais que são muito importantes na convivência social, como exemplos, o hábito de higiene e alimentares. Esses hábitos são formados pela repetição e à medida que as crianças vão crescendo, irão entender porque é dessa forma e não de outra, mediante esquemas de assimilação.

> Usar, pois, os esquemas de assimilação da criança para uma aprendizagem mais eficaz é garantir, simultaneamente, a generalização do conhecimento (aplicação de um esquema a diversas situações) que, em última instância, é o objetivo da aprendizagem e da educação de maneira geral (ADRIANA, 1986, p. 32).

Como se pode observar nestas teorias, é na cultura e nas suas ramificações linguísticas, sociais e ambientais que os jogos e as brincadeiras se materializam. Na questão cultural, o jogo é um de seus elementos centrais, pois que, em seus estudos, identifica-se comportamentos lúdicos na lei, na guerra, nas ciências, na poesia e na filosofia. Para Vygotsky (*apud* KISHIMOTO, 1998a) o jogo é o elemento que impulsiona o desenvolvimento humano. Ele pontua dois elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. Para o autor, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e tem a função de criar zonas de desenvolvimento proximal. A interação social da criança, ao brincar com seus parceiros, permite a ampliação gradual do conhecimento infantil.

Jerome Bruner também oferece sua contribuição na investigação da brincadeira utilizando-se da linguagem. Para esse autor, a mediação do adulto durante o jogo, permite à criança a aquisição de um sistema de signos importantes para sua interação social e resolução de problemas. Brincadeiras como esconder o rosto, tornam-se ações comunicativas entre um bebê e a mãe, com suas significações próprias.

Para Brougére, o jogo é um produto das relações sociais, onde há necessidade de decisão e sua existência se caracteriza por regras. Apresenta caráter fútil, não tem consequências sobre a vida em si, é certo, não se sabe como ou quando terminará. Para ele, o conceito de jogo e o espaço que ocupa nas relações sociais estão diretamente ligados à cultura: por ser o jogo uma atividade de segundo grau, ou seja, aprendida por meio de inter-relações sociais, é, ao mesmo tempo, um "mecanismo psicológico" que garante aos indivíduos a possibilidade de certo afastamento da realidade para recriação dessa realidade.

Johan Huizinga refere-se ao jogo como um elemento da cultura, identificando características relacionadas a aspectos sociais. Observa que a atitude dos participantes pode ser desinteressada, livre, voluntária e imaginária, ou seja, a atividade lúdica de divertimento e competição considera o prazer do jogador. Para esse autor, no jogo existem regras que acontecem com limitações de tempo e espaço, ou seja, dão materialidade ao jogo, porém o jogo também possui aspectos imateriais, onde: "Reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material (...). Se brincamos e jogamos e temos consciência disso, é porque somos mais que simples seres racionais, pois o jogo é irracional" (2001, p. 6).

Froebel foi um dos primeiros a enfatizar a importância do brinquedo e da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança. Idealizou recursos sistematizados para as crianças expressarem criativamente os dons, e utilizou em sua pedagogia, materiais diversos como: blocos de construção, papel, papelão, argila e serragem. Para ele, o desenho as atividades que envolvessem movimentos e ritmos eram muito importantes. Valorizava também a utilização da história, mitos, lendas, contos de fadas, fábulas **e** excursões para contatos com a natureza.

O psicólogo Jean Piaget foi um grande estudioso do desenvolvimento infantil e também interessado na contribuição da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança. Para ele, o jogo, ou atividade lúdica, é fundamental no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Na sua opinião, o jogo começa quando a criança deixa de realizar uma atividade pelo simples prazer de fazer e passar a realiza-la com um sentido, ou seja, joga simbolicamente. Assim, é por meio do jogo simbólico que a criança passa a assimilar o que é real ao "eu", de forma a permanecer centrada sobre si mesma.

Na questão ambiental, os jogos/brincadeiras se fazem presentes não só para revelar as riquezas naturais da biodiversidade com objetos que retratam florestas, animais e rios, mas principalmente o ambiente humano. O brincar é uma atividade espontânea e natural da criança e é benéfico por estar centrado no prazer, desperta emoções e sensações de bem estar. Brincando a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade e experimenta sentimentos básicos como o amor e o medo. Para muitos o brincar é tido como mero passatempo, mas são atividades fundamentais para a construção de *conhecimentos sobre o mundo*.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como, a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p. 110).

Já Dewey (1952), pensador norte-americano, afirma que o jogo "faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança." Em suas palavras somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro. A criança aprende pelo corpo, é através dele que se relaciona com o meio circundante. É observando, olhando, conhecendo, tocando, manipulando e experimentando que se vai construindo conhecimento. Brincando a criança vai, lentamente estabelecendo vínculos, brinca com os objetos externos e internos num processo de trocas intensas com a realidade e com a fantasia. O brincar proporciona ao sujeito liberar o medo do novo, do desconhecido. A criança brinca com o desconhecido para torná-lo conhecido, brinca com o medo para que possa dominá-lo. É na exploração do mundo, do meio conhecimento, para mais tarde poder internalizá-lo.

Os jogos/brincadeiras também influenciam significativamente na formação linguística da criança, quando, por exemplo, são feitas brincadeiras com letras formando palavras. É através dos jogos/brincadeiras que a criança vai tendo sua consciência linguística. Entende-se por consciência linguística, a capacidade que exige a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo.

As capacidades infantis para pensar sobre as propriedades formais da língua (consciência linguística) começam a desenvolver-se, ainda que de forma rudimentar, no final dos anos pré-escolares. À medida que progridem os conhecimentos sobre a língua materna, as crianças começam a tomar a língua como objeto de reflexão.

Concluindo, o que caracteriza a atividade lúdica é mais o significado do comportamento e do "estado de espírito" de quem está brincando do que a atividade em si. A aceitação ou não dessa atividade depende diretamente da interpretação do contexto cultural onde a atividade lúdica está acontecendo. A cultura lúdica compreende um conjunto de atividades, procedimentos, a palavras, gestos e silêncios que permitem interpretações comuns, dentro de um determinado grupo social.

## 3 Procedimentos metodológicos

Trata este trabalho de uma proposta de intervenção (estudo qualitativo) do tipo pesquisa-ação junto à comunidade escolar da EMEB Professora Ana Cristina de Sena, em Sinop-MT. Esta metodologia é a que mais se ajusta aos nossos objetivos, pois que articula a produção de conhecimentos com ação educativa: se por um lado investiga e produz

conhecimentos sobre a realidade a ser estudada, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa realidade. Para Brandão (1981, p. 9), "é uma modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida das pessoas, grupos e classes populares". Por outro lado, "a pesquisa-ação se apresenta como uma alternativa de pesquisa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo duplo desafio: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando a articulação entre teoria e prática no processo educativo." (DEMO, 1992). Os fundamentos da pesquisa-ação referem-se à possibilidade de radicalizar a participação dos sujeitos, valorizando suas experiências sociais, a ponto de tomá-las como ponto de partida na produção de conhecimentos para a educação.

Como já foram definidos o ambiente (EMEB Ana Cristina de Sena), o contexto (ambiente de alunos do 1º ao 5º ano) e propósitos da pesquisa (desenvolver atividades interdisciplinares com brincadeiras lúdicas durante o recreio) e diagnosticada a situação, vamos definir temas e interessados em participar.

Assim, elaboradas jogos, brinquedos e brincadeiras. Estas brincadeiras acontecerão dois dias da semana, quarta e quinta-feira, durante os 15 minutos de intervalo (recreio), coordenados pelos bolsistas do PIBID. Os mesmos irão interagir com os alunos com atividades lúdicas que atuarão na parte psicomotora, auxiliando assim o seu desenvolvimento intelectual.

Para a concretização da pesquisa usarei as seguintes técnicas: observação, pesquisas bibliográficas, análise do espaço físico do ambiente escolar, leitura de textos, realização de jogos educativos, sondagens através de questionamentos dos participantes.

Os sujeitos da pesquisa serão do Ensino fundamental do 1º ao 5º ano com idade entre 5 a 13 anos, da EMEB Professora Ana Cristina de Sena, município de Sinop – MT.

## 4 Considerações finais

Lembramos que o recreio dirigido tem o objetivo primordial de possibilitar a formação de um cidadão de bem, como o do aluno através das atividades propostas para que obtivesse uma socialização melhor. Consiste em um conjunto de ações diferenciadas do trabalho desenvolvido no recreio dirigido pelas bolsistas, desenvolvimento que vem de encontro com o acesso ao conhecimento, que com as regras aprende-se que o respeito é essencial para uma boa convivência na sociedade, vindo ajudar na progressão do aluno, seja ela física e/ou intelectual.

Tendo em vista o acesso ao conhecimento da importância da socialização para que o recreio seja mais prazeroso, com muito mais alegria. Neste sentido, os bolsistas da UNEMAT assegura para os alunos a oportunidade de interação com todos da instituição, dando auxílio e participando ativamente do desempenho na comunicação, socialização e inclusão das crianças.

Compete aos educadores, gestores  e familiares criar as condições para a concretização deste projeto.

## Referências

ADRIANA, Flávia de S. de O. L. **Pré-escola e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1986.

ANTUNES, Celso. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lLúdico.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
CAMPOS, Marília Freitas de. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.
CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras.** Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2010.
DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1999.
DEWEY, John. **A ciência da educação.** São Paulo: Losada, 1951.
HENRIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.
KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.
LOPES, Vanessa G. **Linguagem do corpo e movimento.** Curitiba: FAEL, 2006.
MEDRADO, Juliana F. M.; SOUZA, Nivanete Lima. Projeto Recreio Dirigido/E.M. Carmem Maria Andrade Nogueira. Disponível em: http://assimemaisdivertido.blogspot.com.br/2010/05/projeto-recreio-dirigido-e-m-carmem.html. Acesso em 28 de Junho de 2014.

**Anexos:**



**Figura 01:** Alunos interagindo no recreio.



**Figura 02:** Alunos ajudando no recreio



**Figura 03:** Alunos jogando pega-vareta no recreio.



**Figura 04:** Bolsistas ensinando a brincar.



**Figura 05:** Alunas pulando elástico.



**Figura 06:** Alunos jogando dama com bolsista.




**Figura 07:** Jogando pega-vareta.



**Figura 08:** Bolsista PIBID direcionando atividades.

# SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM LITERATURA INFANTIL

Edinéia TEIXEIRA
Geliane Espósito BURIN
Maiane DEBASTIANI

**RESUMO:** Ler, pensar, sentir, ouvir, falar, sonhar, fantasiar, conhecer, experimentar, tudo isso faz parte do nosso dia a dia e nos dá sentido a nossa vida e só acontece por meio da literatura então proporcionei uma seqüência de atividades e a obra escolhida foi branca de neve e os sete anões no primeiro momento foi dada elas há história fizemos uma leitura em grupo como todas conheciam a história o nosso debate foi maravilhoso todos participaram com algum relato bem interessante cada um deu seu parecer diferenciando um do outro, segundo momento foi a interpretação da história com atividades sobre a mesma, terceiro momento o filme completo e o último desenhar o que mais gostaram do filme e recontar o que desenhou pra eles essa troca de informações proporciona a elas o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo é possível também afirmar que, quando mais cedo elas tiverem contato com a literatura, de forma oral "contação de histórias" ou impressa "livros" maior será sua possibilidade de se tornar um adulto leitor enfim acredito que com tudo isso que proporcionei as crianças ampliarem seus olhares para literatura e para arte e a se transformarem em leitores. Portanto eu como professora do primeiro ciclo terceiro ano B da Escola Nossa Senhora da Glória sei a importância de desenvolver o senso crítico e a criatividade das crianças na escola além de enriquecer o seu imaginário realmente dá acesso a elas ao conhecimento e se tornarem leitores assíduo.
PALAVRAS-CHAVE: história; possibilidades; leitores.

**ABSTRACT:** Read, think, feel, hear, talk, dream, fantasize, to know, to experience, it's all part of our daily lives and the meaning to our lives and only happens through literature proporcionei then a sequence of activities and the work was chosen snow White and the Seven Dwarfs at first they were given no story did a reading group as all knew the story our debate was wonderful all participated with some very interesting report each gave its opinion differing from each other, according moment was the interpretation of history with activities on the same third time the full movie and the last draw they liked the film and retell what drew them to this exchange of information gives them their emotional, social and cognitive development is can also say that the sooner they have contact with literature, orally "storytelling" or printed "books" the greater your chance of becoming an adult reader finally believe that with all that proporcionei children broaden their looks to literature and art and to turn into readers. So I as a teacher of the first third year cycle B School Our Lady of Glory know the importance of developing critical thinking and creativity of children in school as well as enrich your imagination really the access to knowledge and they become avid readers.
KEYWORDS: history; possibilities; readers.

## 1 Introdução

Este trabalho se trata de uma seqüência de atividades com o uso de uma obra literária, desenvolvido na escola estadual Nossa senhora da Glória, com os alunos da 3ª Fase do 1º ciclo, sob a orientação da professora Edinéia Teixeira no período de 15 dias.

Atualmente nossos alunos convivem cada vez mais com novas e atraentes tecnologias e os métodos e técnicas arcaicas de ensino da escrita ou exercícios de prontidão para o ensino da leitura e escrita podem não apresentar mais os resultados de antes, o que torna o contato e interação com a linguagem escrita algo ainda mais difícil e trabalhoso para o professor.

É preciso pensar e planejar atividades que motivem as crianças, um instrumento importante que pode auxiliar tanto professores como crianças no processo de construção do conhecimento são o uso da literatura e o livro infantil.

A literatura infantil é necessária para que os estudantes tenham uma formação crítica e uma conseqüente melhora no processo de leitura, interpretação e aquisição da apropriação da escrita.

Neste sentido, utilizamos a obra literária "Branca de Neve e os sete Anões" para trabalhar a leitura, interpretação e apropriação da escrita.

**O**bjetivos: Abordar de forma lúdica a apropriação do sistema da escrita alfabética, leitura, interpretação e oralidade com o uso de uma obra literária, onde a criança aprende brincando.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada varias atividades de interpretação da história "branca de neve e os sete anões" e outros procedimentos como o vídeo da história supracitada.

Assim, o objetivo principal é mostrar como são escritas as histórias e como posso recontá-las. As referências utilizadas se basearam nos estudos dos autores...

Este é um trabalho tem como principal objetivo melhorar a interpretação de textos, leitura de imagens e transmitir uma obra literária conhecida para sua vivência.

## 2 Metodologia

Levando em consideração a faixa etária das crianças nessa fase de 8 a 9 anos elas ainda se fascinam pelos contos de fada, como a maioria já domina o mecanismo da leitura e toda a leitura de imagens aumenta assim o seu interesse pelas atividades que foram aplicadas sendo elas:

No primeiro momento foi dada aos alunos a história em forma de texto, fizemos uma leitura em grupo, como todas conheciam a história o nosso debate foi proveitoso, todos participaram com algum relato bem interessante, cada um deu seu parecer diferenciado um do outro.

Segundo momento foi à interpretação da história com atividades sobre a mesma, e atividades de apropriação da escrita.

No terceiro momento assistimos ao filme Branca de Neve e os Sete Anões comparando com o texto lido seguido do desenho da parte que mais gostaram do filme. No decorrer das atividades aplicadas e dentro das muitas definições e controvérsias da verdadeira história lida o filme teve seu papel entre a imagem e o texto um complementou o outro.

Por último relataram oralmente aos colegas o que desenhou.

## 3 Resultados

Essa troca de informações proporcionou aos alunos um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Houve um grande interesse dos alunos ao realizar as atividades, tanto de leitura, oralidade e apropriação da escrita. Considerando também que quanto mais cedo elas tiverem contato com a literatura, de forma oral ou impressa, maior será sua possibilidade de se tornar um adulto leitor.

## 4 Conclusão

É evidente que um texto não pode ser somente lido, acredito que pude promover com estas atividades um aprendizado diferenciado, pois a leitura de obras infantis nas mais variadas manifestações só tem a contribuir com o imaginário e a construção do conhecimento das crianças.

## Referências

ALMEIDA, Veridiana. **Literatura infanto-juvenil.** Curitiba, PR: Editora Fael, 2011.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

## Anexos



**Figura 01:** leitura da história.

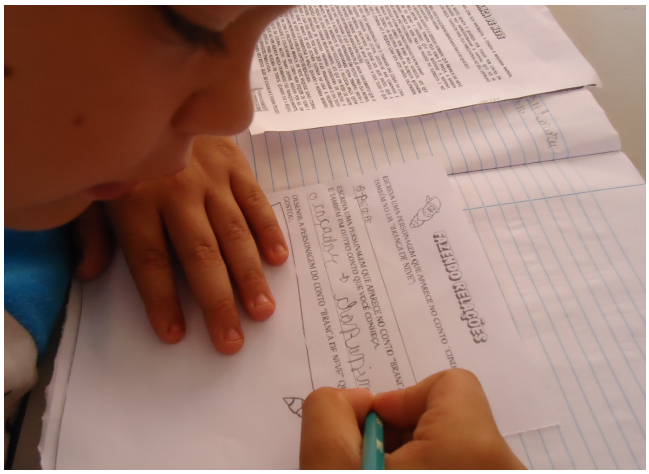


**Figura 02:** interpretação do texto Branca de Neve.



**Figura 03:** caça- palavras.



**Figura 04:** liga-liga.



**Figura 05:** assistindo ao filme.



**Figura 6**: atividade de ficção no livro.

# TECNOLOGIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O USO DE *NOTEBOOK* POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SINOP

Ana Paula de Souza PEREIRA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Bolsista do projeto Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente
Sandra Wrobel STRAUB
Universidade do Estado de Mato Grosso/Professora da Faculdade de Educação e Linguagem

**RESUMO:** O presente texto procurará mostrar os resultados de pesquisa "Tecnologia, linguagem e educação: o uso de notebook por professores de língua portuguesa em Sinop", realizada em duas escolas públicas em que buscou analisar como o notebook está sendo inserido no âmbito escolar em Sinop, e como os professores de Língua Portuguesa utilizam essa ferramenta como apoio pedagógico. Como bolsista de iniciação científica e com o projeto maior "Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente" (MULTIFOR) buscamos entender, por meio de pesquisa de campo, como essas tecnologias estão sendo utilizadas. Como apoio teórico utilizou-se as reflexões dos autores, tais como, José Armando Valente, Cristiane Dias, Eni Orlandi e Roxane Rojo.
PALAVRAS-CHAVE: tecnologia; multiletramentos; análise de discurso.

**ABSTRACT:** This text will seek to show search results "Technology, language and education: the use of notebook of teachers Portuguese language in Sinop", held in two public schools as he sought to analyze the notebook being inserted under school in Sinop, and as the Portuguese language teachers use as tool pedagogical support. A scholarship of scientific initiation of largest Project "Multiletramentos e tecnologia: formação e prática docente" (MULTIFOR), we seek to understand, through field research, how these technologies are being used. How theoretical support we used the reflections of authors such, as José Armando Valente, Cristiane Dias, Eni Orlandi e Roxane Rojo.
KEYWORDS: technologies; multiletramento; discourse analysis.

## 1 Introdução

A tecnologia está cada dia mais indispensável para o homem, o mundo moderno vem sofrendo constantes transformações com a evolução da ciência. Cada invenção tecnológica surgiu conforme a necessidade do homem, o computador também se derivou de uma necessidade de praticidade e como uma ampliação na comunicação.

Os avanços na informática tomaram um rumo ainda mais avançado no começo do século XXI, pois hoje em dia, o uso da internet é constante para a maioria da população brasileira, como ressalta Dias (2011, p. 3), apontando que "o surgimento da informática e, mais tarde, o da Internet, foi produzindo efeitos de sentido na vida do sujeito contemporâneo, pouco a pouco, ao mesmo tempo em que a globalização se consolidava sustentada pelo imaginário da interconexão planetária". No entanto, mesmo diante dessa nova realidade virtual ainda há um *déficit* no uso das tecnologias para o ensino-aprendizagem. No Projeto de Pesquisa, buscou-se compreender como o docente de Língua Portuguesa emprega as tecnologias na aprendizagem do aluno, identificando quais as mudanças ocorridas com o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC). Assim, trazemos os

resultados da pesquisa no intuito de averiguar as melhorias e as dificuldades encontradas por intermédio das mídias virtuais, presentes na nova concepção de ensino que se baseia nos conceitos dos Multiletramentos.

## 2 Multiletramento e a mudança do caráter ideológico do professor

Um assunto amplamente discutido hoje em dia, é o conceito de Multiletramentos, e os principais teóricos brasileiros que discutem esse termo são Roxane Rojo e Eduardo Moura que trazem em sua obra *Multiletramentos na Escola*, a conceituação e as implicações dessa teoria educacional. Dentro das reflexões dos autores, destaca-se que o Multiletramento é muito mais que os múltiplos letramentos, e que geralmente são acompanhados dos usos das tecnologias da comunicação, que tem como objetivo estimular o aluno a aprimorar seu senso crítico. Rojo e Moura (2012, p. 8) reforçam essa ideia, e relatam que o Multiletramento caracteriza-se:

> Como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Diante dessa concepção, as tecnologias possibilitam aos alunos o acesso à diversas fontes de pesquisas, já que com o auxílio dessas ferramentas o discente consegue navegar por vários *links,* utilizando-se de hipertextos. Os hipertextos possibilitam ao estudante informações instantâneas e variadas que fornecem vários pontos de vistas sobre os mais determinados assuntos.

O multiletramento e as TICs alteram um pouco a tradição de que o professor é o "detentor do saber". A posição assumida pelo aluno e o professor são questões ideológicas que estão enraizadas na a memória histórica e social, na qual constituem os discursos, que segundo Orlandi (1996, p. 46), "[...] colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência." sendo assim, existe uma imagem pré-estabelecida pela sociedade que impõe os papéis distintos ao aluno e ao professor. O uso das tecnologias está provocando transformações nessas posições, já que o computador possibilita ao aluno ser "autor" na busca pelo conhecimento, e o professor passa a não ser mais o único possuidor do saber, esta nova visão propicia uma interação mútua e de qualidade.

## 3 A tecnologia inserida no espaço escolar

Para a inserção dos alunos na tecnologia, são distribuídos equipamentos para compor laboratórios de informáticas nas escolas por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, (PROINFO), que é um programa criado pela Portaria n° 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino.

Entendemos que o professor que associa as TIC aos métodos de aprendizagem desenvolve um trabalho que possibilita ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia. Por

meio da pesquisa "Tecnologia, linguagem e educação: o uso de notebook por professores de língua portuguesa em Sinop" podemos dizer que as professoras participantes de nossa investigação, destacaram as vantagens de utilizar o notebook dentro da sala, e evidenciaram algumas mudanças positivas nas aulas e manifestaram descontentamento com a falta de suporte do governo no uso das TIC, e algumas atribuem a isso a não utilização do computador em sala de aula com os alunos.

Quando questionadas sobre a disponibilização de ferramentas, tais como o notebook e o tablet, recebemos as seguintes repostas das professoras: a professora 1 respondeu que:"O município me forneceu um notebook". A professora 2: "O estado forneceu um tablet, mas a qualidade do mesmo é ruim, eu não vi nenhuma serventia, não uso ele, está em casa guardado, quem sabe um dia eu use". A professora 3: "Não, o Estado não fornece para o professor, se o professor quiser tem que custear por conta própria". E a professora 4: "Não, o estado não oferece eu tenho o meu particular".

Com base nessas respostas, podemos dizer que existe uma disponibilização parcial de equipamentos móveis de informática para uso dos professores da rede pública de ensino, ou seja, alguns professores receberam os equipamentos e outros não. A professora da rede pública municipal afirmou ter recebido um notebbok, , no entanto, duas professoras que trabalham nas escolas estaduais relataram que não receberam equipamentos de informática móvel para uso com os alunos, e uma professora, que também ministra aulas em uma instituição estadual, relata que recebeu um tablet, porém enfatiza sobre a qualidade ruim do equipamento recebido e de que não faz uso dele..

De acordo com Rojo (2013, p. 7). "É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital, e também para buscar no Ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica diferenças e identidades múltiplas". Seguindo essa nova realidade, o computador traz para a sala uma maior dinâmica no ensino e aprendizagem do aluno, chama mais atenção e provoca a estimulação para a aprendizagem, porque de acordo com estudos, quanto mais estímulos melhor a aprendizagem, e algo visual, como o que é possibilitado com o uso das TIC, acreditamos que seja melhor assimilado pela criança.

Quanto aos pontos positivos do uso do notebook em sala de aula, uma das educadoras participante de nossa pesquisa, destacou que quando usa o notebook, a aula se torna mais produtiva: "Quando vou explicar conteúdos, eu uso slides, fica mais fácil, eu faço um resumo com o auxílio dos slides, principalmente para os nonos anos, pois as informações no ensino fundamental são muito fracas e o livro usado é pouco atrativo, e o slide é uma forma deles lembrarem de conteúdos antigos" (Professora 2). Dentro dessa mesma perspectiva, a professora 3 disse que o notebook: "Acaba sendo uma ferramenta básica que utilizo dentro da sala de aula para me aperfeiçoar".

Observamos, assim, que a professora 2 usa o notebook em sala de aula que adquiriu com recursos próprios, pois essa mesma professora destaca que recebeu um *tablet* do governo, mas que não o usa pela má qualidade do mesmo. A professora destaca como é importante o uso das TIC para o desenvolvimento de suas atividades, uma vez que a tecnologia disponibilizada pelo estado (livro) é pouca atrativa.

A capacitação de professores para uso das tecnologias, assim como a qualidade dos equipamentos disponibilizados devem ser um ponto relevante de discussão junto às

instituições/órgãos responsáveis pelo ensino para que o desenvolvimento de atividades seja realmente de qualidade.

## 4 Qualificação do professor

Na disciplina de língua portuguesa, as TICs são muito importantes nos estudos dos gêneros textuais e nas leituras, pois dão mais acessibilidade ao aluno no estudo de jornais, revistas, contos, crônicas e nas demais pesquisas. Em uma das escolas investigadas a docente 4 mencionou que também fazem uso do celular do aluno para desenvolvimento das atividades em sala de aula, ou seja, o aluno pode, por exemplo, pesquisar palavras no dicionário *online* e para pesquisas em geral. A professora 4 explicita que: "na língua portuguesa eu uso o Google para pesquisas da nova lei ortográfica, dicionário online para palavras, a gente usa também o celular para essas atividades mais até que o notebook, pois a maioria dos alunos tem celulares com internet."

Contudo se o professor soubesse utilizar a tecnologia em toda a sua potencialidade, entendemos que a conexão com o aluno poderia ser bem mais produtiva, de forma autônoma e que tivesse como foco a construção do conhecimento, pois como enfatiza Valente (1999, p.84): "A preparação desse professor é fundamental para que a Educação dê o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão da informação e na realização de atividades para ser baseada na construção do conhecimento pelo aluno". Ainda, o autor (*ibid, ibid*) enfatiza a importância e a necessidade de utilização das TIC pelo professor nas atividades com os alunos, pois para o uso das tecnologias o professor necessita:

> Ser formado para assumir o papel de facilitador dessa construção de conhecimento e deixar de ser o "entregador" da informação para o aprendiz. Isso significa ser formado tanto no aspecto computacional, de domínio do computador e dos diferentes softwares, quanto no aspecto da integração do computador nas atividades curriculares. O professor deve ter muito claro quando e como usar o computador como ferramenta para estimular a aprendizagem.

Mesmo com as dificuldades de conseguir computadores e com a falta de técnicos nos laboratórios, os professores participantes de nossa pesquisa reconhecem os benefícios das tecnologias, tanto nas facilidades dos planejamentos das aulas quanto na interação do aluno com o professor. A professora 1 diz que: "Uma das vantagens é que prende mais a atenção do aluno, mas pelo outro lado ficar expondo textos ao aluno, em que não haja o ato de copiar torna-se um processo vicioso pois o aluno deixa de copiar a matéria se estiver exposta em slide." A professora 2 diz que: "Ficaram mais atentos com o uso da tecnologia.", já a professora 3 diz que: "Seria ótimo, maravilhoso se o estado desse esse material, eu acho que ficaria mais dinâmico. Os alunos gostam muito, os alunos gostam de usar essa tecnologia, então acho que os envolvimentos deles seriam maior." A professora 4 diz que: "Olha, os alunos ficam mais independentes e saem daquela rotina de só ficar nos livros, porque eles conseguem pesquisar, tem uma dependência na construção do conhecimento. "

As docentes salientam que as TICs são a nova realidade da educação, e trazem em seus comentários o uso da tecnologia na sala de aula como algo indispensável e importante, como

podemos verificar nos depoimentos a seguir, mas no entanto, ainda seu uso apresenta dificuldades que precisam ser superadas. A professora 1 argumenta: "Sinceramente está muito longe ainda da tecnologia ser uma coisa maravilhosa, pois a própria sala de aula não está preparada para receber, e outra, é muito trabalho para o professor ficar carregando aparelhos de sala em sala por isso nem sempre é viável. Até que você ligue, até que você conecta, e é muito pesado para ficar carregando de um lado para outro, acho que deveria ter uma maneira mais fácil mais moderna."

A professora 2 traz a reflexão que a tecnologia traz muitas vantagens à aprendizagem e afirma que: "O uso da tecnologia é ótima para o aluno, pois dá a ele novas formas de aprender sobre um mesmo conteúdo sem deixar a aula cansativa, e para o professor a praticidade., E essa geração de agora está muito tecnológica, por isso temos que nos adaptar a essa realidade". A professora 3 afirma que seria uma regressão na aprendizagem não utilizar as TICs: "Olha, nesse momento em que estamos não podemos isolar os alunos dessa tecnologia pois seria um atraso, pois fora da sala eles tem contato com a tecnologia o tempo todo e não usá-las na sala de aula seria regredir porque eles têm contato com a tecnologia o tempo todo, faz parte da nossa realidade., Eu vejo o uso da tecnologia como algo natural, como algo necessário. Eu vejo não como uma novidade eu vejo como parte da rotina do aluno e do professor". E a professora 4 reforça que para ter um bom rendimento com o computador, o educador deve ter uma boa preparação: "A ajuda é clara para a pesquisa, a resposta é bem maior, mais tem que ser usado da forma correta, para dar continuidade no planejamento do professor, porém os alunos aprendem mais. É fundamental para a aprendizagem."

As professoras do ensino fundamental, participantes de nossa investigação, mencionam que o uso do notebook em sala de aula torna a aula mais interessante, prende a atenção e estimula a participação dos alunos, e ainda, contribui para que o professor não adquira o LER (Lesão por esforço repetitivo), como podemos verificar nos depoimentos das professoras. A professora 2 diz que o computador: "Prende a atenção dos alunos, pois a sua aula tem que ser mais atrativa do que a conversa com o colega, eles são muito elétricos, por isso tem que se chamar a atenção. ", A professora 3 aponta que "Acaba sendo uma ferramenta a mais na vida do professor, você consegue fazer as atividades de maneira diferente, você acaba mudando sua metodologia e deixa a aula mais dinâmica mais interativa, chama mais a atenção do aluno".

Verificamos que as professoras consideram que o computador vem operando mudanças significativas no processo de ensino, pois conforme a docente 2 :"As aulas ficaram mais práticas, todos veem e eu não preciso ficar levando um monte de livros para a sala. Faço as atividades, e, até baixei um livro didático para passar para eles, e evita também o desenvolvimento de LER por movimento repetitivo por ficar escrevendo no quadro." A docente 3 : "Olha, os alunos ficam mais independentes e saem daquela rotina de só ficar nos livros, porque eles conseguem pesquisar, tem uma dependência na construção do conhecimento." A docente 4: Eu uso desde o início da minha formação, então eu não sei trabalhar sem essa ferramenta, mas tem professor que não tem esse suporte por conta do estado não fornecer." As três professoras tiveram discursos semelhantes sobre as vantagens das TICs, porém a docente 1, como pode-se observar a seguir, teve uma resposta distinta, ao afirmar que: Pra mim, sei lá não vejo nenhuma mudança significativa, pois o computador só vem acrescentar o que já está predisposto, então não houve nenhuma mudança grande."

O uso do notebook e do tablet no processo educacional, de acordo com nossa investigação, trouxe mudanças de forma significativa, pois se verificou que nas escolas públicas de Sinop houve um acréscimo no desempenho dos alunos com o uso dessas tecnologias, no entanto é relevante enfatizar que ainda não se atingiu o resultado esperado, visto que os investimentos em materiais tecnológicos não são suficientemente disponibilizados, e ainda persiste a falta da capacitação dos profissionais da educação, além disso, há professores que não conseguem desvincular-se dos métodos antigos de ensino. Por esses fatores mencionados e outros é que limitam o uso das TICs na educação.

## 5 Considerações finais

Diante do estudo realizado, observamos que as TICs hoje são consideradas como um fator imprescindível nas escolas e na sociedade, e que o professor como orientador do conhecimento deve ser o primeiro a incorporar as mídias virtuais ao seu planejamento, visto que eles próprios concordam com as inúmeras vantagens dessas ferramentas. No entanto, como se revela na pesquisa o professor deveria ter um acesso de modo facilitado a esses meios tecnológicos e para desenvolver um bom trabalho com o notebook, o mesmo deveria ser capacitado de maneira satisfatória, para que assim pudesse desenvolver uma prática pedagógica mais eficiente e dinâmica.

Entendemos que temos a frente de nós uma transformação tecnológica já em curso, na qual já estamos inseridos, uma vez que as TICs são tão importantes como o lápis e o papel, tornando necessário deste modo à busca por uma nova concepção de letramento, a que entendemos que a melhor opção para o momento seja a do multiletramentos, que ajuda o aluno na construção de uma visão de mundo mais crítica, tendo como referência a multiplicidade cultural e os aspectos sociais. Considerando ainda que os alunos dessa geração são nativos das tecnologias, e que os mesmos encontram-se inseridos nessa nova realidade imposta, cada vez mais torna-se de fundamental importância o uso dessas ferramentas tecnológicas no processo educacional.

## Referências

BRASIL. Ministério da educação: **Programa Nacional de Tecnologia Educacional.** Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 22/04/2014

DIAS, Cristiane. **O sentido das cidades virtuais.** Campinas, 2011. Disponível em: revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2000. Acessado 10/04/2014

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

VALENTE, José Armando (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Informática Aplicada à Educação, 1999.

# TICS: UM CASO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elisangela Dias BRUGNERA
Universidade do Estado de Mato Grosso
Simone Simionato dos Santos LAIER
Universidade Federal de Mato Grosso

**RESUMO:** A informática educativa está cada vez mais presente na escola, o governo incentiva ações que visam à inclusão das tecnologias a escola, influenciando no processo de ensino. Desta forma se faz necessário uma mudança no docente, no sentido de conhecer e utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a fim de melhoras as suas práticas pedagógicas. Trabalhamos com a utilização do Objeto de Aprendizagem conceitos e operações aritméticas que buscavam a produção de significados para desenvolver habilidades que fizessem parte do conhecimento lógico matemático, tais como: agrupar, classificar, categorizar, sumarizar, reconhecer padrões, configurações e regularidades e desenvolver habilidades para as operações matemáticas. Para que o professor tivesse segurança ao desenvolver está atividade em sala de aula, trabalhando o ensino da matemática integrado a tecnologia. Torna-se evidente a importância do uso do computador como estratégia motivadora para os alunos e como uma ótima ferramenta nas atividades em classe. Para isso, tivemos como objetivo analisar as concepções dos professores da 1° fase do 1° ciclo do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino sobre a utilização do Objeto de Aprendizagem intitulado Fazenda do repositório RIVED (Rede Internacional Virtual de Educação) como um instrumento pedagógico nas aulas de Matemática. Neste trabalho utilizamos como aporte teórico os seguintes autores: Silva (2004), Moran (2000), Penteado (2009), Almeida (2000), Soares (2006), entre outros. Sendo uma pesquisa qualiquantitativa utilizamos as seguintes ferramentas de pesquisa: observação, questionário e entrevista com os sujeitos. Constatamos que a utilização de recursos tecnológicos como os softwares educativos dinamizam as práticas docentes favorecendo o processo de ensino-aprendizagem
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, matemática, Objeto de Aprendizagem.

**ABSTRACT:** The educational computing is increasingly present in school; the government encourages actions aimed at inclusion of technologies to school, influencing the educational process. Thus a change in teaching is necessary in order to know and use Information and Communication Technologies -TICs in order to improvements their pedagogical practices. We work with the use of Object Learning concepts and arithmetic operations seeking the production of meanings to develop skills that were part of the mathematical logical knowledge, such as group, sort, categorize, summarize, recognize patterns, settings and regularities and develop skills to mathematical operations. For the teacher had to develop security is activity in the classroom, working teaching mathematics integrated technology. It is clear the importance of using the computer as a motivating strategy for students and as a great tool in the activities in class. So we had to analyze the conceptions of the teachers of the 1st phase of the 1st elementary school cycle of a school state schools on the use of Object entitled Learning Treasury RIVED repository ( International Virtual Education Network ) as a pedagogical tool in Mathematics classes. In this work we use as theoretical support the

following authors: Silva (2004), Moran (2000), Hairstyle (2009), Almeida (2000), Soares (2006) among others. Being a qualitative-quantitative research used the following research tools: observation, questionnaires and interviews with the subjects . We found that the use of technological resources as educational software streamline teaching practices favoring the teaching-learning process.
KEYWORDS: continuing education; math; learning object.

## 1 Introdução

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC´s) podem ser consideradas um importante recurso didático, pois criam condições para o aluno aprender fazendo, ou seja, aprender com os próprios erros. A inserção das TIC´s nas escolas já é uma realidade e este processo tenderá a mudar o processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentamos a nossa pesquisa a partir de estudos de Silva (2004), Sancho (2006), Borba e Penteado (2010), Laborde (2005) entre outros que mostram a utilização das TICs como forma de facilitar o aprendizado.

A metodologia utilizada foi à abordagem qualia-quantitativa, sendo um estudo de caso. Observando como os professores concebem a utilização das TICs, em do Objeto de Aprendizagem denominado Fazenda do repositório RIVED, no ensino de matemática. A pesquisa foi realizada após um levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica e a formulação do problema da pesquisa.

A partir deste Objeto de Aprendizagem trabalhamos conceitos e operações aritméticas que buscavam a produção de significados para desenvolver habilidades que fizessem parte do conhecimento lógico matemático, tais como: agrupar, classificar, categorizar, sumarizar, reconhecer padrões, configurações e regularidades e desenvolver habilidades para as operações matemáticas. Para que o professor tivesse segurança ao desenvolver está atividade em sala de aula, trabalhando o ensino da matemática integrado a tecnologia.

Como ferramentas da pesquisa utilizamos questionário, observação e entrevista com os sujeitos da pesquisa sendo 4 os professores atuantes na 1° fase do 1° ciclo do ensino fundamental , dois efetivos e dois interinos.

As observações foram realizadas durante as aulas de matemática das quatro turmas sendo um total de 10 horas aula em cada turma. Os questionários e entrevistas foram aplicados com o intuito de verificar a caracterização de formação profissional dos professores e para averiguar a utilização das tecnologias em suas práticas docentes. Apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções que os professores têm sobre a utilização de Objetos de Aprendizagem como instrumento pedagógico nas aulas de matemática?

Para isso tivemos como objetivo analisar as concepções de ensino que os professores possuem sobre a utilização dos Objetos de Aprendizagem como instrumento pedagógico.

Sendo assim, ao refletir sobre a relevância deste trabalho, vale mencionar que essa pesquisa tem como responsabilidade social contribuir para repensar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática (licenciaturas), tendo em vista que tanto a formação inicial quanto a continuada seriam mais funcionais se fossem conduzidas em função das necessidades identificadas.

## 2 Referencial teórico

Hoje o grande desafio docente é ensinar na era da tecnologia. Conforme destacam Borba e Penteado (2010, p.56) "...as inovações educacionais, em sua grande maioria, pressupõe mudança na prática docente, não sendo uma exigência exclusiva daquelas que envolvem o uso da tecnologia informática." Os autores colocam ainda que "À medida que a tecnologia informática se desenvolve, nos deparamos com a necessidade de atualização de nossos conhecimentos sobre o conteúdo ao qual ela está sendo integrada". (BORBA; PENTEADO, 2010, p. 64)

O fato da disponibilidade da tecnologia na escola não garante o seu uso pedagógico, muitas vezes o seu uso é apenas instrumental, ou seja, os recursos mudam se modernizam, mas as práticas são ultrapassadas.

As TICs no processo de ensino-aprendizagem tem um papel muito mais abrangente. Segundo Ponte, Oliveira e Varandas as TICs:

> ...não são apenas ferramentas auxiliares de trabalho. São um elemento tecnológico fundamental que dá forma ao ambiente social, incluindo o ensino da matemática. Como tal, influenciam a evolução do conhecimento e da identidade profissional do professor de matemática. Os futuros professores precisam de desenvolver confiança no uso destas tecnologias e uma atitude crítica em relação a elas. Precisam de ser capazes de as integrar as nas finalidades e objectivos do ensino da matemática. A tarefa dos programas de formação não é ajudar os futuros professo res a aprender a usar estas tecnologias de um modo instrumental, mas considerar como é que elas se inserem do desenvolvimento do seu conhecimento e identidade profissional. (PONTE; OLIVEIRA e VARANDAS, 2003, p. 23)

Assim por considerarmos que a utilização das tecnologias vai além do ambiente social e que é importante integrá-las ao ensino de matemática o seu uso vai além do instrumental. Neste caso o professor precisa ir além dessa instrumentalização para criar um espaço de reflexão, discussão e aprendizagem, com vista à articulação da tecnologia e dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Cabe salientar que esta compreensão abarca um novo papel do professor, que supera o de transmissor e passa a mediador do conhecimento (LIBÂNEO , 2001).

Neste contexto percebemos que o professor mediador é aquele que está a par dos conhecimentos técnicos e também das tecnologias que podem contribuir para a melhora no processo de ensino aprendizagem para que exista a integração dessas duas áreas e a aplicação em sala de aula.

Conforme Moran (2000, p. 152)

> [...] tecnologias cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial (fisicamente), uma vez que podemos usá-las para dinamizar nossas aulas em nossos cursos presenciais, tornando-os mais vivos, interessantes, participantes e mais vinculados com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos.

Uma das ferramentas que frequentemente é apontado como colaborador no desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvem o uso do computador na área de matemática são os Objetos de Aprendizagem, mas para que eles sejam eficientemente utilizados em sala de aula é necessária à realização de cursos de formação docente que discutam a utilização dessa tecnologia, as suas potencialidades e funções assim como trabalhar as diferentes metodologias que favorecem essa integração matemática e tecnologia.

Porém, devemos levar em conta que a prática que o professor adota em sala de aula está relacionada com a sua postura diante das tecnologias. Tal postura pode variar entre a zona de conforto, na qual as práticas antigas são as mais seguras e a zona de risco, na qual o desconhecido gera insegurança e o medo em perder o controle da sala de aula (BORBA; PENTEADO, 2010).

Acreditamos que uma das formas de auxiliar o professor a transcender da zona de conforto para a zona de risco é a disponibilização de espaços que promovam discussões sobre o uso pedagógico das tecnologias e promovam a formação com o uso integrado das TICs.

A universidade tem um papel fundamental neste processo, sendo responsável pela formação inicial dos professores, ser promotora de espaços de reflexões e incentivadora de ações que promovam essa mudança, através de projetos de extensão e projetos de pesquisa.

## 3 Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Conforme Bogdan e Biken (1994, p. 47) "Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas."

A pesquisa consiste em um estudo de caso por se tratar de um contexto específico. Segundo Bogdan e Biken (1994, p.89) "O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico."

Abordamos a utilização das TICs, em especial de objetos de aprendizagem na formação de professores. Este esta pesquisa é fruto de um projeto de extensão denominado TICS e a formação continuada de professores, desenvolvido a partir de março de 2014, na Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Sinop. O projeto visa atender professores da rede estadual de ensino desenvolvendo cursos que utilizam Objetos de Aprendizagem contextualizados com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

O nosso universo de pesquisa são 10 professores da rede estadual de ensino de Sinop, Mato Grosso, que participam do projeto. Como sujeitos selecionamos 10 professores que atuam no 1° e 2° Ciclos do Ensino Fundamental.

Para desenvolvermos as atividades separamos os professores por fases do ciclo de ensino, ou seja, 1° fase, 2° fase e 3° fase do 1° e 2° Ciclos do Ensino Fundamental. Desta forma desenvolvemos atividades que correspondessem a casa fase de cada ciclo utilizando objetos de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Para que os professores efetivamente colocassem em prática suas atividades primeiramente desenvolvíamos em conjunto o plano de aula onde abordávamos o conteúdo, a metodologia de ensino e os recursos tecnológicos que iriam ser utilizados. Neste momento os

professores discutiam sobre a forma de trabalhar o conteúdo integrado com o objeto de aprendizagem e de que maneira poderiam realizar essas ações. Posteriormente colocávamos em prática as ações discutidas utilizando os objetos de aprendizagem, buscando um posicionamento onde o aluno construísse suas próprias conclusões.

Acompanhamos os professores durante 20 horas de curso e posteriormente utilizamos uma entrevista semiestruturada para verificar se de fato os professores estariam utilizando os recursos tecnológicos como metodologia de ensino em suas aulas.

## 4 Considerações finais

Nosso estudo integra tanto professores efetivos como professores interinos que possuem formação em diversas áreas do conhecimento Pedagogia, Matemática, Biologia entre outras e que estão em efetivo exercício de sua carreira docente na Rede Estadual de Ensino do município de Sinop.

A partir da oferta de cursos de formação, e de promover um espaço de reflexão e diálogo entre os professores, auxiliando-os no desenvolvimento de atividades que busquem a instrumentalização de ações que visam à utilização de Objetos de Aprendizagem nas suas práticas em sala de aula.

Os primeiros indícios apontam comentários positivos dos professores em relação às atividades realizadas, pois os professores relataram que estão ampliando as percepções e relações do uso de softwares no ensino de matemática, português e biologia, por exemplo, vislumbrando novas possibilidades não imaginadas antes do projeto.

Os professores apontaram vários fatores como para a não utilização do laboratório de informática tais como: a escola não possui um técnico responsável pelo laboratório de informática que acompanhe o professor em suas aulas e na instalação e configuração dos softwares de matemática no laboratório da escola, número insuficiente de máquinas do laboratório, os computadores que estão com problemas ou não funcionam.

Destacam ainda a questão da agitação dos alunos por estar em um ambiente que não é a sala de aula, a distração frente ao uso do computador como acessar a internet e jogos on-line. Como a maioria dos alunos não possuem acesso aos computadores fora do ambiente escolar é necessário que o professor trabalhe com os alunos no laboratório de informática em um primeiro momento para que estes tenham maior familiaridade com o computador, para que consigam desenvolver as atividades propostas com maior familiaridade aumentando desta forma o seu desempenho na aula.

Os professores relatam também que após o curso o processo de integração das TICs com o conteúdo em sala de aula ficou mais fácil, devido ao olhar diferenciado com relação a essa metodologia, além de ressaltarem maior segurança ao adotar essa nova prática em sala de aula.

Embora por ser um estudo de caso com uma amostra bastante limitada, nos permita apenas fazer colocações pontuais, acreditamos nas condições reais de trabalho, no trabalho de formação dos professores que atuam nas escolas. Ressaltamos que este trabalho teve um significado muito importante visto que essa capacitação desenvolveu a confiança desses professores em trabalhar com o auxílio das tecnologias, vencendo a insegurança perante os alunos e mostrando que a utilização de uma nova proposta metodológica de trabalho em sala de aula faz parte do processo de formação continuada.

**Referências**

ALMEIDA, M. Elizabeth; VALENTE, José. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Ed. Paulus, 2011.

BORBA, Marcelo C, PENTEADO, Mirian G. **Informática e Educação Matemática.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.(Coleção Tendências em Educação Matemática).

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

LORENZATO, Sérgio. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** SP: Autores Associados, 2012.

MORAN, José Manuel (et all). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Ed. Papirus, 2000.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Ed.). **Formação de professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras. p. 159-192, 2003. Disponível em < http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte-Oli-Var(TIC-Dario).doc>. Acesso em 13 jun. 2014.

# TRADIÇÕES DISCURSIVAS: UM ESTUDO HISTÓRICO DA LÍNGUA E DOS TEXTOS

Patrícia Celene Senna da SILVA
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem

**RESUMO:** Com o objetivo de apresentar o conceito de Tradição discursiva (TD, a partir daqui), neste trabalho[92], realizamos uma revisão bibliográfica a partir de textos de Kabatek (2005a, 2005b, 2005c), Koch (2008) Oesterreicher (1997), Coseriu (1979), Lopes-Damasio (2011, 2013), Longhin (2014). Peter Koch (1997 apud KABATEK, 2005c), fundamentado na teoria coseriana da linguagem, introduz o conceito de TD, que foi pesquisado, nas últimas décadas, principalmente no âmbito da linguística românica, e, mais recentemente, serve de arcabouço teórico no âmbito dos estudos históricos do português brasileiro e do Espanhol da América, em trabalhos que buscam tratar de mudança linguística, pragmática discursiva e gêneros textuais (LOPES-DAMASIO, 2013). De modo geral, uma TD consiste na repetição de um texto ou de uma forma textual que são convencionalizados social e historicamente, cuja repetição estabelece um laço entre atualização e tradição e evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados (KABATEK, 2005c). Desse modo, falar/escrever não é só falar/escrever algo a alguém de acordo com as regras de uma língua (seu sistema e sua(s) norma(s)), mas é também falar/escrever algo segundo uma determinada tradição textual, que mostra como fazê-lo. Por isso, uma das justificativas para o desenvolvimento de pesquisas dentro da perspectiva das TDs é a de que esses estudos são fundamentais para uma abordagem histórica da língua – lembrando que "histórico" aqui não é equivalente a "diacrônico", na perspectiva coseriana –, sendo que estudar uma língua é estudar a história dos textos dessa língua. Assim, de acordo com Kabatek (2005c), considerar a história da língua do ponto de vista das TDs amplia, de forma significativa, e inova os estudos da linguística histórica e mesmo da linguística, de uma perspectiva mais geral. Nessa direção, as TDs transcendem as línguas, enquanto idiomas históricos. Para exemplificá-las, trazemos textos extraídos do Banco de dados sobre aquisição de escrita infantil, constituído para subsidiar os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a linguagem* (GPEL/CNPq processo 400183/2009-9), coordenado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon. Expomos, portanto, TDs equivalentes a gêneros (receita, cartão de natal, lista de compras), TDs equivalentes a tipos textuais (narração, descrição, injunção, argumentação) e TDs equivalentes a combinação particular de elementos (como "Era uma vez..."), atos de fala (como "Bom dia"), e usos mais específicos (como pronomes de tratamento e outros). É importante destacar que o conceito de TD não é sinônimo do de gêneros ou de tipos de textos. Na verdade, engloba essas diferentes correntes linguísticas, tanto de uma perspectiva mais discursiva quanto mais textual. Portanto, os gêneros, bem como os tipos de textos, ou seja, uma carta e uma narração, constituem, da mesma forma, TDs (KABATEK, 2005c).
PALAVRAS-CHAVE: tradição discursiva; historicidade; texto.

[92] Este trabalho se insere no GPEL (CNPq) e se filia ao projeto maior "Aspectos sintomáticos da junção na delimitação de Tradições Discursivas", coordenado pela profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio. Apoio: CAPES - Processo 23108.013964/14-0.

**ABSTRACT:** With the aim to present the concept of discursive tradition (TD, from here), in this paper, we performed a literature review from texts Kabatek (2005a, 2005b, 2005c), Koch (2008) Oesterreicher (1997), Coseriu (1979), Lopes-Damasio (2011, 2013), Longhin (2014). Peter Koch (1997 apud KABATEK, 2005c), the author based in coseriana theory of language, introduces the concept of Discursive Tradition, which was researched in recent decades, especially in the context of Romance linguistics, and more recently, serves as a theoretical background in the context of historical studies of Brazilian Portuguese and Spanish America, in studies that search explain linguistic change, pragmatic and discursive genres (LOPES-DAMASIO, 2013). In general, a Discursive Tradition is the repetition of a word or a textual form that are socially and historically conventionalized, whose repetition establishes a link between update and tradition and evoke a certain textual form or certain linguistic elements employed (KABATEK, 2005c). This way, speaking / writing is not only speak / write something to someone in accordance with the rules of a language (your system and your standard), but also speak / write something in a particular textual tradition, showing how to do it. So one of the reasons for the development of research within the perspective of Discursive Tradition is that these studies are key to a historical approach to language - remember that "history" here is not equivalent to "diachronic" on coseriana perspective - and to study a language is to study the history of these language texts. So according to Kabatek (2005c), consider the history of language from the point of view of Discursive Tradition increases significantly, and innovates the study of historical linguistics and even the language in a more general perspective. In this sense, the Discursive Tradition transcend languages, as historical languages. In order to illustrate them, we bring texts taken from the database on the acquisition of children's writing, set up to support the work of the Research Group *Estudos sobre a linguagem* (GPEL/CNPq process 400183/2009-9), coordinated by Prof. Dr. Lourenço Chacon. We expose therefore Discursive Traditions equivalent to genres (recipe, Christmas card, shopping list), Discursive Tradition equivalent to text types (narrative, description, injunction, arguing) and equivalent Discursive Tradition the particular combination of elements (such as “Once upon a time ...”), speech acts (such as" Good morning "), and more specific uses (such as pronouns treatment and others). Importantly, the concept of Discursive Tradition is not synonymous with genres or types of texts. In fact, encompasses these different linguistic chains, both in a more discursive perspective the more textual. Therefore, the genres and types of texts, means, a letter and a narration, are, likewise, TDs (KABATEK, 2005c).
KEYWORDS: discursive tradition; historicity; text.

## 1 Conceitualizando as Tradições Discursivas

Fundamentado na teoria coseriana da linguagem, nasce o conceito de TD, introduzido por Peter Koch (1997) e pesquisado, nas últimas décadas, principalmente no âmbito da linguística românica, e também, mais recentemente, no âmbito dos estudos históricos do português brasileiro e do Espanhol da América em trabalhos que buscam tratar de mudança linguística, pragmática discursiva e gêneros textuais (cf. LOPES-DAMASIO, 2013).

Koch (2008, p. 54), baseia-se em Schlieben-Lange (1983) que afirma existir uma história dos textos independente da história das línguas particulares. Dessa forma, segundo Kabatek (2006), o ato comunicativo é sistematizado da seguinte maneira:

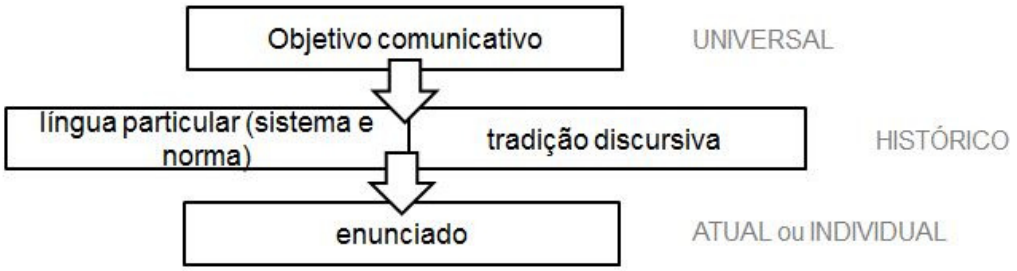



**Figura 01:** Tradições Discursivas (adaptado de KABATEK, 2005a, p. 161)

A fala, portanto, corresponderia a:

> Uma atividade universal, cuja prática atravessaria um duplo filtro de tradição, i. é., o objetivo do ato comunicativo precisaria sempre ser filtrado pela organização linguística, em que os signos são escolhidos seguindo as regras sintáticas de uma língua particular (...) e, concomitantemente, pela ordem textual, responsável pela atualização de determinadas TDs. (LOPES-DAMASIO, 2011, p. 65-66)

Nessa perspectiva, numa abordagem geral, a TD pode ser entendida como modos tradicionais de dizer as coisas, sendo que esses modos podem ir desde fórmulas simples até um gênero complexo. Podemos citar, como exemplos, os trabalhos de Araújo e Martins (2011) e Lopes-Damasio (2013) que tiveram como objeto de pesquisa TDs complexas, que equivalem a gêneros, e TDs que não equivalem a gêneros, mas que constituem essas TDs complexas. No primeiro estudo, as autoras analisam a TD complexa *bando*, bastante utilizada no Brasil colonial, e verificam que, por meio dela, também são evocadas fórmulas textuais que se repetem e que podem ser caracterizadas como TD simples, como, por exemplo: o *protocolo inicial* do *bando*, caracterizado pelo nome próprio e titulação do autor, e o dispositivo que encerra o *texto propriamente dito* do *bando*, caracterizado pela indicação de protocolo de leitura. Já Lopes-Damasio (2013) destacou, no interior da TD complexa *carta*, outra TD, menos complexa formalmente, identificada como "N=Cuiabá det.". Trata-se do uso do nome próprio Cuiabá em sintagmas preposicionais, exclusivamente determinados. Essa TD é responsável, de acordo com a autora (2013, p. 202), por estabelecer uma relação entre textos, que tem como função transmitir uma informação que, ao superar o conteúdo estritamente proposicional, estabelece um vínculo de tradição entre a enunciação atual, outras anteriores e aquelas que ainda virão, enquanto "projeto de dizer".

É importante, portanto, entender o conceito de TD de acordo com toda a sua generalidade, referindo-se a todos os tipos de tradição de textos, não unicamente as complexas. Nesse sentido, é ilustrativo o trecho de Lopes (2008, p. 22):

> O emprego de *Vossa Excelência* no discurso parlamentar, mesmo sendo empregado com palavras injuriosas para destratar um opositor no parlamento, também seria uma tradição discursiva por evocar um discurso que unifica os políticos como pertencentes a um mesmo grupo cultural.

As TDs complexas, que podem coincidir com gêneros discursivos, podem abrigar uma ou mais tradições de falar/escrever, o que mostra que "os gêneros são tradições de falar, mas nem todas as tradições de falar são gêneros", segundo Kabatek (2006, p. 509).[93]

Fundamentado nessa discussão, Kabatek formula uma definição geral do que são TDs:

> Entendemos por Tradição discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou de falar que adquire valor de signo próprio (portanto é significável). Pode-se formar em relação com qualquer finalidade de expressão ou com qualquer elemento de conteúdo cuja repetição estabelece um laço entre atualização e tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados. (KABATEK, 2005c, p. 139) [94]

Por ser muito ampla, Kabatek ressalta três questões importantes a respeito dessa definição. Ele deixa claro que nem toda repetição pode ser uma TD, já que toda TD deve ser discursiva. Apesar disso, nem toda repetição discursiva, ou melhor, nem toda repetição de um elemento linguístico forma uma TD, mas a formação de uma TD exige a repetição de algo (KABATEK, 2005c). Por último, a mais complexa das questões acerca do tema diz respeito à repetição de conteúdo que não necessariamente será uma TD, mas que, provavelmente, estará ligada a uma TD. Essa ligação é chamada de evocação, ou seja, "a relação de tradição de uma TD tem então duas faces, a TD propriamente dita e a constelação discursiva que a *evoca*" (KABATEK, 2005c, p. 138, grifo meu).[95]

Dessa forma, os traços fundamentais para o estabelecimento de uma TD são a *repetição* e a *evocação*. Para exemplificar essa afirmação, Lopes (2008, p. 22) traz um exemplo simples e ilustrativo: "o emprego, no português brasileiro, do tratamento *senhor/senhora* para uma pessoa mais velha e desconhecida com quem não se tem nenhum tipo de intimidade". Acrescentamos que esse emprego ocorre também em relação a pessoas conhecidas que, por serem mais velhas, são tratadas com respeito, mesmo por aqueles com quem há intimidade. Nesses casos, nossa tradição recomenda o uso dessas formas mesmo não havendo nenhum impedimento gramatical para a utilização de *você/tu*.

De acordo com a perspectiva adotada aqui, essas estratégias de tratamento são *evocadas* por situações concretas que se *repetem*; a situação *evoca* outros encontros semelhantes em que se pronunciam as mesmas estratégias. Assim, Kabatek (2005c, p. 161) afirma: "uma TD é mais do que um simples enunciado; é um ato linguístico que relaciona um

[93] Não estamos considerando, neste trabalho, fala e escrita de forma dicotômica, mas como modos de enunciação heterogêneos (cf. CORRÊA, 2001).

[94] "Entendemos por Tradición Discursiva (TD) la repetición de un texto o de una forma textual o de una manera particular de escribir o de hablar que adquire valor de signo própio (por lo tanto es significable). Se pueder formar en relación con cualquier finalidad de expresión o con cualquer elemento de contenido cuya repetición establece un lazo entre actualización y tradición, es decir, cualquer relación que se puede establecer semióticamente entre dos elementos de tradición (actos de enunciación o elementos referenciales) que evocan una determinada forma textual o determinados elementos lingüísticos empleados."

[95] "La relación de tradición de uma TD tiene entonces dos fases, la TD propriamente dicha y la constelación discursiva que la evoca."

texto com uma realidade, uma situação etc., mas também relaciona esse texto com outros textos da mesma tradição." [96] A construção de um enunciado, portanto, se dá por meio da união entre textos já ditos, que são evocados e repetidos, total ou parcialmente, em uma situação concreta nova, fazendo com que toda enunciação seja um evento único, embora histórico. Neste mesmo sentido, "uma TD não é um texto repetido sempre da mesma maneira, pode ser também uma forma textual ou uma combinação particular de elementos". (KABATEK, 2005c, p. 161),[97] como, por exemplo, o uso da expressão *Era uma vez*, em um texto, que remete à tradição de contos infantis.

Vale destacar, recuperando a afirmação de Kabatek (2005c, p. 155-156), já apresentada, que relaciona TD e gênero, que o conceito de TD não é sinônimo de gêneros ou de tipos de textos. Na verdade, engloba essas diferentes correntes linguísticas, tanto de uma perspectiva mais discursiva quanto mais textual. Portanto, os gêneros, bem como os tipos de textos, ou seja, uma carta e uma narração, constituem, da mesma forma, TDs.

Considerar a história da língua[98] do ponto de vista das TDs amplia, de forma significativa, e inova os estudos da linguística histórica e mesmo da linguística, de uma perspectiva mais geral. Para comprovar isso, Kabatek (2005b, p. 34) distingue três enfoques fundamentais: o primeiro se refere a fatores históricos que levam à criação ou à adoção de novas TDs; o segundo se refere à descrição das características particulares das diferentes TDs, e o terceiro, à relação entre as TDs e a história da língua em geral.

No primeiro enfoque, Kabatek (2005b, p. 34-37) apresenta a relação mútua entre história e TD. Nessa relação, é possível buscar TDs novas quando se produzem constelações históricas que fazem supor a existência de necessidades para a sua criação ou adoção e, também, observar as TDs existentes em uma determinada época e, a partir dessa constatação, perguntar pelas circunstâncias históricas que levaram à criação do que se observa.

No segundo enfoque, Kabatek (2005b, p. 37-38) demonstra que é possível enumerar fatores que podem ser descritos, em relação a uma TD, e determinar a inserção de um texto numa TD. Esses fatores se agrupam em conjuntos identificáveis e próprios de diferentes TDs, porém, como são muitos fatores, a combinação entre eles, é estável apenas até certo ponto e uma série de transformações podem tomar lugar em relação a eles. Kabatek destaca ainda a importância da escolha metodológica para o planejamento da busca de elementos comparáveis entre TDs. Para ele, é mais apropriado escolher alguns elementos sintomáticos para se chegar a uma classificação coerente das diferentes TDs do que elaborar listas de características entre as TDs, pois isso dificulta a comparação entre as tradições. É a partir dessa preocupação teórico-metodológica que o autor elege, como elementos sintomáticos de diferentes TDs, os mecanismos de junção.

O último enfoque trata da relação das TDs com a história da língua. Lopes-Damasio (2011, p. 73), fundamentada em Kabatek (2005b, p. 37-39), esclarece que, inicialmente, é possível dizer que uma coisa é a evolução da língua, a mudança linguística, e outra, diferente, é a questão dos textos que são produzidos nessa língua e, consequentemente, as tradições às

[96] " [...] una TD es *más* que un simple enunciado; es un acto lingüístico que relaciona un texto con una realidad, una situación, etc. pero también relaciona esse texto con otros textos de la misma tradición."
[97] "Una TD no es siempre un texto repetido constantemente de la misma manera, puede ser también una forma textual o una combinación particular de elementos."
[98] Neste trabalho, consideramos a língua como histórica. De uma perspectiva coseriana (COSERIU, 1979), sua historicidade está presente em quaisquer recortes; diacrônico e sincrônico.

quais esses textos pertencem. Essa visão é a que prevalece nas escolas linguísticas que entendem que a língua é autônoma em relação aos textos, ou que defendem a pré-existência dela como condição para a criação destes, os quais se inserem, assim, numa TD.

Deve ficar claro que o objetivo do autor não é negar a possibilidade de existência de áreas do sistema linguístico em que haja certa autonomia, mas reafirmar a necessidade de precisar "qual área" e, consequentemente, defender a importância da consideração das tradições de falar/escrever em todas as outras, a fim de alcançar resultados de análise que, de fato, reflitam o uso da língua concreta, para além dos limites de consideração de uma língua abstrata.

A observação dos momentos em que novas tradições são criadas pode explicar, por exemplo, a ampliação do léxico e a elaboração sintática e, ainda, pode relacionar isso com suas reais motivações sócio-históricas e culturais. De acordo com Kabatek (2005b, p. 41), a história da língua em geral se enriquece e a abordagem da língua usada em perspectiva sincrônica ganha/reflete traços dessa história. Com isso, fica evidente que a relação entre a história das línguas e das TDs é de interdependente, pois as TDs, quando evocadas, pelos contextos comunicativos (relação entre os interlocutores, o tema, o objetivo comunicativo e as formas de enunciação), repetem, assim, o já dito ou escrito, determinando a escolha de variedades e formas linguísticas.

## 2 Análise de dados

Para entender melhor o conceito de TD, trouxemos textos extraídos do Banco de dados sobre aquisição de escrita infantil, constituído para subsidiar os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a linguagem* (GPEL/CNPq processo 400183/2009-9), coordenado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon. Como vimos, as TDs podem ir desde fórmulas simples até aos gêneros mais complexos. Nos exemplos (1) a (5) trouxemos exemplos de TDs mais complexas, que equivalem a gêneros e a tipos textuais, já nos exemplos (6) e (7) demostramos TDs mais simples, mas que fazem parte da constituição de TDs complexas.

(01) [11/07/01] [99] – TD equivalente ao gênero receita

Bolo de chocolate

Uma colher de sopa de manteiga
uma xícara de açúcar depois coloque duas xícaras de farinha de trigo uma ou duas xícaras de leite
modo de fazer
mexer todos os ingrediente que você colocou em uma hora e coloque em uma assadeira untada espere assar e bom apetite

arroz

[99] O *corpus* está organizado da seguinte maneira: [proposta/escrevente/ano de produção].

coloque uma cebola picada em uma panela com óleo em seguida coloque o alho e deixe fritar depois coloque o arroz escolhido põe sal mexer um pouco e põe a água ø tire os grãos de arroz do canto da panela e pegue a tampa e tampe mas não pode fechar tudo tem q deixar um buraco depois do ponto tampe isso é só

Nesse dia, o pesquisador levou um bolo. Ele perguntou, inicialmente, quais os ingredientes que as crianças acreditavam que eram utilizados para fazer aquele bolo. As crianças deram algumas sugestões e, em seguida, leu a receita do bolo Nega Maluca. Posteriormente, solicitou que as crianças escrevessem uma receita de algo que elas gostassem. Esse texto, portanto, se insere na TD receita, pois o escrevente separa prototipicamente em ingrediente e modo de fazer. Na segunda parte, mesmo que ele tenha misturado os ingredientes ao modo de fazer, permanece como TD receita, pois entendemos que a criança ainda não possui, neste período de aquisição do modo de enunciação escrito (cf. CORRÊA, 2001), domínio sobre as características das TDs escritas, por isso ela vai fazendo arranjos/combinações de acordo com os conhecimentos que ela possui sobre a TD estudada.

(02) [09/13/01] – TD equivalente ao gênero lista de compras

Essa pessoa que vai fazer compra pra mim é a camila então camila você tem cem reais então você gasta só trinta reais você vai comprar no laranjão
cebola1
cenoura 3
abacaxi 1
maçã 2
banana 3
pera 2
bolacha 1
babalu 2
coco 1
carne 1 quilo
morango 1 caixa
costela de porco 1 quilo
bisteca 1 quilo
café 1 pacote
óleo 1 litro
bombom 1 caixa
tomate 2 quilos
todi 2
feijão 1
uva 1
laranja 1
guaraná 1

Nessa proposta, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem um texto no qual dessem orientações a uma terceira pessoa para fazer compras. Neste texto, as crianças

deveriam: (a) escolher um supermercado e indicar a sua localização; (b) explicar quais produtos e a quantidade destes que a pessoa escolhida deveria comprar; (c) estabelecer a quantia que esta pessoa poderia gastar; e, por último, (d) indicar o lugar onde a pessoa deveria entregar as compras. Neste caso, temos, portanto, uma TD bilhete, que ao mesmo tempo comporta a TD listagem. A estrutura vertical do texto e a quantidade referente a cada alimento demonstram a inserção desse texto na TD listagem.

(03) [05/12/01] – TD equivalente ao tipo textual narração

Era uma vez um rato muito pobre
ai veio uma carta pra ele sobre o amigo
dele falando eu te convido para uma
festa ai o rato do campo foi na festa
do rato da cidade chegando lá eles brindaram
com champanhe ai ouviram um barulho
na porta ai o rato da cidade correu para
sua toca ai depois ele saiu ai ouviu ou-
tro barulho na porta
ai de novo o rato da cidade correu para
sua toca ai o rato do campo falou
eu vou pra minha casa  um dia você também
pode ir em casa tchau.

Nesse dia, o pesquisador leu, duas vezes, a fábula "O rato do campo e o rato da cidade" e, posteriormente, pediu a uma das crianças que contasse, a seu modo, a história para seus colegas. Logo após, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem a história. Pelas características, como a sucessão de eventos, espaço físico, presença de personagens e diálogo, esse texto se enquadra na TD narrativa.

(04) [07/18/01] – TD equivalente ao tipo textual descrição

Usando óculos
Anta.
A fêmea é maior do que o macho os filhotes são que nem a mãe a
anta não enxerga direito ela fica trombando nas
árvores ela gosta de coisa salgada os caçadores.
põem sacolas de sal e quando chove molha o sal
e as coisas que ela come ficam salgadas e também
ela é muito grande ela é grande do tamanho de
um elefante ela é mamífera.

Nesse dia, o pesquisador perguntou, inicialmente, se as crianças gostavam de bichos e se tinham algum. Em seguida, disse-lhes que havia encontrado uma revista que continha uma reportagem descrevendo um animal que, com certeza, eles não teriam em casa: a anta. O texto foi lido duas vezes pela pesquisadora, que, posteriormente, solicitou-lhes escreverem aquilo

que haviam entendido do texto. Esse texto faz parte da TD descritiva pelo fato do escrevente se atentar em descrever as características da anta, para isso, ele fala do que o animal gosta, do seu tamanho e faz comparação com outro animal para facilitar na descrição.

(05) [04/12/01] – TD equivalente ao tipo textual argumentação

Renata por favor coloque o seu
filho aqui nessa escola por favo
porque essa escola é boa sabe porque
não tem escola mais boa que essa
escola sabe porque sempre eu venho
e os dias eu não venho porque eu chego
atrasado e por muitas coisas
que eu faço na escola.

Para a produção desse texto, o pesquisador levou uma carta da mesma aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp/Marília, que havia ministrado uma palestra sobre audição. Esta carta foi enviada como resposta às cartas escritas pelas crianças em outra proposta. O pesquisador pediu a uma das crianças que lesse a carta para a classe. No entanto, como a leitura pareceu insuficiente para o entendimento da carta, o pesquisador releu-a. No momento da produção do texto (resposta à carta), o pesquisador procurou lembrar às crianças da solicitação feita pela aluna na carta: contar como era a escola, o que elas estavam aprendendo e o que mais gostavam de fazer. Ao utilizar "por favor", "porque", sabe porque", o escrevente inclui o seu texto na TD argumentativa, pois ele buscou levantar razões para que a Renata colocasse seu filho na escola dele.

(06) a – [06/06/01] – TD equivalente a construções

O diário do lobo
A verdadeira história dos três porquinhos
Era uma vez um lobo eu estou fazendo o
bolo da minha querida vovozinha e estava precisando
de uma xícara de açúcar e fui pedir para o meu vizinho
açúcar para meu vizinho porco acredita que ele
construiu uma casa de palha eu fui lá para pedir açúcar
o porco me disse vai embora lobo e senti um espirro
e atim e a casa derrubou e o porco lá no chão morto da silva
eu fui na casa do irmão do porco era um pouco mais esperto
fez uma casa de lenha e pedi açúcar para ele ele
disse não e espirrei atim e a casa desmoronou e o porco mor-
reu. Eu repeti o prato eu fui no outro porco eu espirrando ele falava
e fiquei bravo e a polícia me prendeu me dá uma xícara de açúcar fim.

b – [04/10/01]

Renata eu escrevo está carta porque você é
muito legal você é muito bonita e a professora
também conta histórias nós também estamos fazendo um teatrinho e também nós vamos ter educação física e eu também estou sentindo muito a sua
falta ø volte algum dia e eu te acho muito
linda e seu filho também alguma vez se
você vir traz o seu filho Dudu que Deus
venha te dar muita alegria além da vida que
Jesus te abençoe ainda mais e seu filho Dudu

Em (a), o pesquisador, inicialmente, perguntou às crianças se elas conheciam a história "Os três porquinhos". Em decorrência das respostas afirmativas, o pesquisador pediu a uma das crianças que a contasse para o restante da classe. Logo depois, o pesquisador disse às crianças que aquela não era a verdadeira história dos três porquinhos, e acrescentou que havia encontrado o diário do lobo, no qual ele contava a verdadeira história . O pesquisador, após essas afirmações, leu-lhes a história e, por fim, perguntou se haviam gostado. Pediu, então, que escrevessem uma das versões da história ou criassem uma nova. Já em (b) a proposta é a mesma do exemplo (5).

Nesses dois exemplos, temos TDs simples que fazem parte da constituição de TDs mais complexas. No caso (a), a TD narrativa inicia-se com a fórmula textual "era uma vez", apenas por essa expressão remetemos a tradição de contos infantis. Por essa expressão ser responsável por estabelecer uma relação entre textos ela é considerada também como uma TD. Da mesma forma ocorre em (b), quando o escrevente faz o fechamento da TD carta com a expressão "Jesus te abençoe", sendo possível enquadrá-la como uma TD religiosa, pois:

> [...] estabelece um vínculo de tradição entre a enunciação atual, outras anteriores e aquelas que ainda estão por fim (sic.), enquanto "projeto de dizer". Não é no repertório das regras sintáticas da língua que se busca, portanto, o presente arranjo, mas em uma tradição de dizer/escrever que se repete ao ser invocada por determinada situação de enunciação, marcada por condições sócio-históricas e culturais bastantes características. (LOPES-DAMASIO, 2013, p. 202)

(07) [14/20/01 ] – TDs equivalentes a usos mais específicos

Querida e cara cris estou escrevendo
este cartão porque você mandou
um para a gente e também porque
é dia de natal é por isso que estou
mandando este cartão para você
e para as outras amigas também
é tudo o que eu tenho para
vocês espero que vocês tenha gostado.
Assinado

Esse último exemplo foi retirado da proposta em que o pesquisador solicitou que as crianças produzissem um cartão de natal que seria enviado para as fonoaudiólogas que ministraram as palestras de audição e voz. Na mesma linha do exemplo (06), temos um TD mais complexa, a TD cartão, que é composta por outras TDs mais simples, como a TD saudação. Para saudar sua destinatária, o escrevente escolheu as formas de tratamento "querida e cara". Como já tratamos no decorrer da exposição sobre TDs, essas formas de tratamento e de saudação são *evocadas* por situações concretas que se *repetem*; a situação *evoca* outros encontros semelhantes em que se pronunciam as mesmas estratégias. Nessa situação, a criança sabendo que uma das características da TD cartão é a saudação e sendo a destinatária alguém que ela gosta e respeita muito, acabou escolhendo as estratégias de tratamento que remeteria esses sentimentos.

Diante desses exemplos, percebemos que uma TD pode ser composta por outras TDs também, i. é., há uma mescla de TDs, mas pelos objetivos desse trabalho, não exploramos essa composicionalidade. Podemos verificar também, pelos exemplos, que a construção de um enunciado, ou seja, de uma TD, se dá, por meio da união entre textos já ditos, que são evocados e repetidos, total ou parcialmente, em uma situação concreta nova, fazendo com que toda enunciação seja um evento único e, da mesma forma, histórico. De acordo com as propostas, TDS eram evocadas, com isso, a historicidade e a tradicionalidade dos textos está na reiteração no tempo de um elemento de forma ou de conteúdo, guardado na memória (LONGHIN, 2014, p. 21-22).

**Referências**

ARAÚJO, N. M. S.; MARTINS, C. S. O gênero bando: uma Tradição Discursiva do Brasil Colonial. **Filología y linguística histórica.** Fortaleza, p. 2465- 2474, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, p. 135-66, 2001.

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. **Linha d'água**, v.17, p. 157-170, 2005a.

_____. **Las tradiciones discursivas del español medieval: historia de textos e historia de la lengua Iberoamericana**, 62, p. 28-43, 2005b.

_____. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. **Lexis XXIX.** 2, [S.l.], p. 151-177, 2005c.

KOCH, P. Tradiciones discusivas y cambio lingüístico: el exemplo del tratamiento vuestra merced em español. In: KABATEK, J. (ed.). **Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas.** Madrid: Iberoamericana, 2008.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de Tradições Discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **Alfa.** São Paulo, p. 225-248, 2011.

LONGHIN, S. R. **Tradições discursivas: conceito, história e aquisição.** São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, C. R. dos S. "Tradição Textual e mudança linguística: aplicação metodológica em cartas de sincronias passadas". In: Marco Antonio Martins e Maria Alice Tavares. (Org.). **História do Português brasileiro no Rio Grande do Norte: análises linguística textual da correspondência de Luís Câmara Cascudo a Mário de Andrade 1924 a 1944.** v.1, Natal: EDUFRN, 2012, p. 17-54.

LOPES-DAMASIO, L. R. **Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim: um novo enfoque da gramaticalização.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. Uma tradição discursiva em cartas mato-grossenses. **Revista Diadorim,** Rio de Janeiro, v. 14, p. 179-204, 2013.

OESTERREICHER, W. Zur Fundierung von Diskurstraditionen. In: BARBARA, F; THOMAS, H.; TOPHINKE, D. (Hrsg.): **Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit.** Tübingen: Narr, 1997.

# TRILHANDO OS CAMINHOS DO LUGAR ONDE VIVO: OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Arlete Tavares BUCHARDT
Luiz Garcia JÚNIOR
Ketheley Leite FREIRE
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

**RESUMO:** Este texto tem por objetivo socializar os resultados da formação "Trilhando os Caminhos do Lugar onde vivo" realizada pelos professores do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) de Sinop da Área de Linguagens. A formação ofertada aos professores(as) de Língua Portuguesa que participaram da OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa) foi estruturada na metodologia da "trilha urbana/campesina ecológica e interpretativa" a qual tinha por objetivo despertar nos participantes do processo de escrita do texto observações consistentes sobre o lugar onde vivo (tema da Olimpíada) as quais favorecessem o trabalho de escrita dos gêneros textuais presentes na OLP, sendo: poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião. Adotamos a abordagem metodológica qualitativa, utilizando técnicas do Estudo de Caso com entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observações de campo, pautando-nos sobre o aporte teórico das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso da área de Linguagens (2012), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dos teóricos que discutem as sequências didáticas e gêneros textuais Dolz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Rojo (2000). Constatamos que a metodologia da trilha ecológica e interpretativa possibilitou inovações e contextualizações significativas, gerando produções textuais que apresentam e ressaltam a realidade do entorno da comunidade escolar do lugar onde vive o aluno e aluna e que os profissionais, a partir da formação e das orientações recebidas, perceberam possibilidades metodológicas contextualizadas para o desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais trabalhados na Olimpíada de Língua Portuguesa 2014.
PALAVRAS-CHAVE: olimpíada de língua portuguesa; gêneros textuais; trilha urbana/campesina ecológica e interpretativa.

**ABSTRACT:** This text aims to socialize the Education course results "Walking the paths of the place where I live in" conducted by teachers of CEFAPRO (Centre for Professional Development and Updating of Basic Education in the State of Mato Grosso) of Sinop-MT in Language Area. The Education course offered to teachers of Portuguese Language who took part of OLP (Portuguese Language Olympiad) was structured through the methodology to "ecological and interpretative countryside/urban walking" which aimed to awake participant's writing process through consistent observation about the place where I live in (theme of Olympiad) which facilitates writing work to text genres in OLP, such as: poem, literary memories, chronic and opinion article genres. We adopted qualitative methodological approach, using techniques of case study with semi-structured interviews, document analysis and field observation, guiding us on theoretical framework to Curriculum Guidelines for Basic Education of the State of Mato Grosso to Language Area (2012), National Curriculum Parameters (1998), by authors who discuss didactic sequences and text genres by Dolz and

Schneuwly (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Rojo (2000). We note that the methodology to ecological and interpretative walking provided meaningful innovations and contextualization, generating text productions that present and emphasize reality surrounding the school community of the place where the student live in, and from the Education course and guidance received, professionals noticed possibilities of contextualized methodologies for working with text genres developed at the Portuguese Language Olympiad in 2014.
KEYWORDS: portuguese language olympiad, text genres, ecological and interpretative countryside/urban walking.

## 1 Introdução

Vivemos hoje num mundo extremamente globalizado e no qual a comunicação eficaz é imprescindível para interação social. Nesse processo de interação utilizamos uma infinidade de gêneros textuais disponíveis e utilizados por nós nas mais diversas práticas comunicativas. O simples fato de adentrarmos uma farmácia nos coloca em contato com a receita médica, a bula do medicamento, o cupom fiscal de venda, a forma utilizada para realizar o pagamento, o diálogo com o atendente, mas é preciso estar cientes que antes desse momento houve a consulta médica, o traslado casa/consultório/farmácia (repleto de gêneros textuais). Isso apenas para exemplificar o fato de que é imprescindível se comunicar de forma eficaz em toda e qualquer esfera da sociedade.

A escola carrega consigo uma grande responsabilidade quanto à construção e ao desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas do aluno e o trabalho com os gêneros textuais facilita a mobilização dos saberes do aluno numa perspectiva sóciointeracionista. Vygotsky pontua de forma enfática que a aprendizagem se dá mediante o contato e interação com o outro, ou seja, que o homem, mediante ações propositivas e relacionais, provoca modificações no ambiente, assim como o ambiente também gera modificações no homem. O pensador afirma que "Na ausência do outro, o homem não se constrói" (VYGOTSKY, 1988, p. 33).

O Governo Federal, visando contribuir para esse processo de construção das capacidades linguísticas e interacionais organizou o Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa o qual trabalha especificamente com gêneros textuais em circulação na sociedade.

Objetivando implementar este programa no Estado de Mato Grosso, os profissionais do Cefapro (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) de Sinop desenvolveram uma formação destinada aos professores e professoras de Língua Portuguesa que iriam desenvolver a OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa) junto aos seus alunos da rede pública de ensino. A formação seguiu uma metodologia diferenciada a qual versou sobre a realização de uma trilha ecológica e interpretativa que possibilitou uma melhor visualização do lugar onde vivo, tendo em vista ser esse o tema da OLP.

Para a construção desse texto adotamos a metodologia qualitativa com técnicas do Estudo de Caso, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Após organizada a formação enviamos convite a cada unidade escolar, assessorias e secretariais municipais do polo do Cefapro de Sinop.




**Figura 01:** Folder utilizado para divulgação

A formação se organizou em 24 horas, sendo 12 presenciais e 12 à distância e objetivou propiciar aos educadores e educadoras das escolas uma possibilidade metodológica a ser utilizada no desenvolvimento das sequências didáticas dos gêneros textuais presentes na OLP. Como o tema da OLP é "o lugar onde vivo", escolhemos o trabalho com a trilha ecológica e interpretativa a fim de possibilitar melhor visualização do espaço em que o aluno vive e desenvolver nele o olhar sensível a fim de facilitar o processo criativo de escrita dos gêneros poemas, memórias, crônica e artigo de opinião.

Vejamos o depoimento presente no blog "Agentes Marginais":

> A pé e de skate, sempre um grupo, por aí vamos olhando, escutando, pintando, vibrando com a cidade que queremos. As Trilhas Urbanas são um convite para a percepção mais sensível e atenta dos bairros. Os percursos inusitados e as dinâmicas coletivas de apreciação estimulam uma investigação do contexto local, suas peculiaridades, fragilidades e potencialidades. Caminhando fortalecemos vínculos afetivos com o território e com seus habitantes.

Segundo o depoimento dos trilheiros urbanos podemos visualizar as contribuições da realização da trilha para o despertar e aprofundar a sensibilidade do olhar o espaço, o lugar onde vivo com um olhar mais sensível, o que favorecerá o ato da escrita.

Nosso texto se organizou da seguinte forma: abordamos primeiramente os dados gerais e introdutórios da formação "Trilhando os caminhos do lugar onde vivo: Olimpíada de Língua Portuguesa". Em seguida, sendo esta uma ação de formação continuada, destacamos alguns pontos sobre o processo de formação reflexiva indispensável a todos os profissionais, destacamos após o histórico da OLP. Como o programa da OLP adota a perspectiva do trabalho com gêneros textuais, abordamos alguns pontos sobre isso e sobre a sequência didática utilizada para estudo e organização do trabalho com os gêneros. Por fim, analisamos e discutimos os dados alcançados durante o desenvolvimento dessa ação formativa e tecemos algumas considerações finais.

## 2 Formação continuada para a prática reflexiva

Sabemos que o profissional professor se forma através de um processo dinâmico de interações e experiências, na qual os saberes vão se construindo, para resolver problemas na sua prática pedagógica ou para reorganizá-la. E nesse processo de construção destes saberes é que o professor vai se construindo na profissão docente, dominando uma série de saberes, capacidades e habilidades específicas que o tornam competente para o exercício da docência.

Dessa forma, a prática desenvolvida pelo professor se caracteriza como função social, sendo o educador principal agente do processo educacional e para se alcançar uma educação de qualidade, temos a formação profissional como uma das principais estratégias, e a formação continuada emerge, nesse contexto, como uma necessidade da profissionalização.

Assim, a formação continuada apresenta-se como fator relevante, possibilitando ao docente maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação as exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O docente que participa de atividades de formação continuada está imerso em momentos oportunos para refletir sobre sua prática, além de lhe possibilitar a busca pela autonomia. Nesse sentido, entendemos a formação continuada como um processo constante e inacabado.

Em um sentido mais amplo, Day (2001), no seu livro "Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente" nos diz que o desenvolvimento profissional do professor, se trata de um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planejadas e conscientes) trazendo-lhes benefícios direto e indireto. Nessa perspectiva, o professor, individualmente ou com outras pessoas revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino, adquirindo e desenvolvendo de forma crítica o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afetiva) essenciais a uma prática profissional de qualidade no contexto escolar. Faz-se necessário, portanto, que o professor se perceba como um permanentemente aprendiz.

No intuito de nos fazer refletir sobre o desenvolvimento da profissão professor ao longo dos séculos, Nóvoa (1995) nos faz perceber a afirmação profissional dos docentes como um percurso repleto de lutas e conflitos, na qual gradualmente o campo educativo vai deixando de ser ocupado por diversos agentes (igreja, estado, dentre outros), para na atualidade passar a ser responsabilidade do educador.

Surge então, uma questão que merece ser refletida pelo docente, a profissionalidade. Termo este que engloba comportamento, conhecimentos, atitudes e valores que são próprios

da profissão. E promover a profissionalização docente é tarefa difícil, uma vez que lidamos com muitas pessoas com perfis e interesses diferentes.

Sacristán (1995) entende profissionalidade como "(...) a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, um conjunto de conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor." (SACRISTÁN, 1995, p. 65). No mesmo sentido que para Contreras (2002), a profissionalidade significa "(...) não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão" (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Questões essas que são consideradas pertinentes no momento de se estruturar cada formação proposta pelo Cefapro de Sinop, que neste caso, não se limitaram a reprodução do "pacote de formação" padronizado a nível nacional, mas que a mesma se tornasse significativa aos participantes e proporcionasse reflexões sobre a sua prática, considerando o contexto local. Day (2001) lembra que

> Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional), necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de ser tornar investigadores individuais e colaborativos. (DAY, 2001, p. 53)

Nesse sentido, pensando em contemplar os aspectos que contemplem as questões apresentadas anteriormente, é que a ofertou-se a formação "Trilhando os Caminhos do Lugar onde vivo" aos professores(as) de Língua Portuguesa que participaram da OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa). Para melhor entendimento da proposta consideramos pertinente apresentar na sessão abaixo como a formação proposta pelo Governo Federal vem sendo pensada e reestruturada desde a sua criação e quais os encaminhamentos que o Cefapro de Sinop fez ao longo de 2014 para que a formação chegasse com nova roupagem ao grupo de professores participantes.

## 3 Trilha histórica da Olimpíada de Língua Portuguesa

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*[100] desenvolve ações de formação de professores em todo o país, sendo que seu principal objetivo é o de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas. Tem caráter bienal de realização e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas, a nível nacional. Nos anos ímpares, propõe ações de formação presencial e a distância, além da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos.

[100] Uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro tem como parceiros na execução das ações o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura.

Criado no ano de 2002 era voltado inicialmente para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, com o tema "O lugar onde vivo". No início a proposta era trabalhado em três gêneros textuais: Reportagem, Texto de Opinião e Poesia. O ano seguinte a sua criação foi dedicado à formação de professores e marcado pela elaboração do *Kit Vozes*, com as publicações "Voz do Aluno", "Voz do Professor" e o vídeo "Escrevendo na sala de aula". Nesse ano, além da entrega de materiais de apoio pedagógico, foram realizadas atividades de formação presenciais e a distância para os professores.

Conforme narrado no início desta seção, o programa continuou sendo realizado em duas vertentes: o concurso, nos anos pares, e as ações de formação presenciais e a distância, nos anos ímpares. Dois anos após a criação do programa, foram necessários realizar ajustes em relação ao gênero Reportagem que foi substituído por Memórias Literárias.

Seguindo a linha do tempo da Olímpiada, no ano de 2006, houve a revisão do *Kit Itaú de Criação de Textos* e o programa passou a premiar também os professores na categoria Relato de Prática. Ressalta-se que até 2007, podiam participar do *Escrevendo o Futuro* escolas, professores e alunos das 4ªs e 5ªs séries do Ensino Fundamental, escolhendo apenas um dos gêneros: Poesia, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião. Porém em 2008, foi firmada parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. O programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Cabe ressaltar que em 2011 ocorreram três grandes ações de formação: o Seminário "A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes", que reuniu professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades; o curso virtual "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas", oferecido para professores e técnicos de todo o Brasil, e o curso presencial "Caminhos para o ensino da escrita", com encontros presenciais realizados nas 27 UFs.

Considerando que o acesso à internet está disponível em muitas escolas do país, a Olimpíada, lançou em 2012 o Caderno Virtual *Pontos de Vista*, com a sequência didática do gênero Artigo de Opinião adaptada para o meio digital, áudios, vídeos e jogos e em 2013 ofereceu mais turmas dos cursos on-line e participou de encontros de formação presencial realizados pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais. Além disso, também organizou o "Seminário Nacional Olimpíada em Rede", que reuniu educadores e especialistas, envolvidos com políticas públicas para o ensino da língua portuguesa, e que atuam nas ações de formação presencial e a distância.

Em 2014 considerações em relação a tecnologia digital continua sendo pensada pela equipe da Olimpíada, que realiza adaptação da Coleção ao suporte digital, com linguagem hipertextual e diversos recursos multimídia (áudios, textos para projeção, vídeos e jogos). E foi considerando todo esse contexto histórico em que a Olimpíada veio se constituindo, que o Cefapro de Sinop organizou a proposta de formação continuada "Trilhando os Caminhos do Lugar onde vivo".

## 4 Concepção de gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa

Os gêneros textuais se fazem presente sempre que a linguagem se manifesta mediante a interação humana em suas relações sociais de trabalho e nas relações afetivas. Há uma quantidade inumerável de gêneros textuais que podem ser encontrados em todas as ações humanas. Cada esfera da sociedade produz, de acordo com a necessidade comunicativa, os gêneros que propiciam a comunicação humana.

O primeiro escritor a enunciar a denominação de gênero foi o autor russo Mikhail Bakhtin o qual disse que os gêneros discursivos são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2010, p. 262). Ainda segundo ele os gêneros circulam na sociedade de formas diferenciadas e variadas na forma de enunciados, (BAKHTIN, 2010, p. 262). Os gêneros que circulam na sociedade carregam em si os temas e interesses presentes nas relações humanas. Portanto os enunciados discursivos se manifestam nos gêneros presentes no dia a dia, nas relações cotidianas sendo denominados gêneros primários e nas relações formais, sendo intitulados gêneros secundários. Todo ato comunicativo produz uma forma de escrita que utiliza um determinado gênero enunciativo discursivo. Ao fazer uso de determinado gênero o fazemos com um objetivo, temos uma finalidade específica. Quanto a isso é importante ressaltar que

> os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: 'querida mamãe'. (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dão especial destaque à importância do ensino mediante a utilização dos gêneros textuais, pois, segundo os mesmos o estudo a partir dos gêneros possibilita trabalhar com a leitura, com a escrita e com a análise linguística imprescindíveis para que o homem possa compreender a língua. Rojo (2005) complementa isso ao dizer que a utilização dos gêneros textuais possibilita a realização de uma "leitura pragmática ou funcional do contexto / situação de produção" (p.193).

Os gêneros e seu ensino têm sido alvos de muitos debates no âmbito da educação básica, assim como nas universidades e em outros contextos sociais. Marcuschi (2010, p. 22) assim define, conceitua e apresenta a finalidade dos gêneros textuais:

> Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto, denominando então os gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.

Dessa forma a escola tem desenvolvido o ensino mediante a utilização dos gêneros textuais os quais possibilitam o aperfeiçoamento da escrita, favorecendo a construção das capacidades linguísticas, inserindo o aluno e aluna na sociedade letrada fazendo uso eficaz dos gêneros em atos concretos de comunicação e interação social.

## 5 Sequência didática: uma ferramenta de trabalho

O ato pedagógico com os gêneros textuais tem se organizado em torno da utilização da sequência didática (SD), pois esta possibilita ao professor e à professora de Língua Portuguesa distribuir as atividades de tal forma que a construção de conhecimentos em torno de um gênero se dá numa sequência de ações e atividades que favorecem o domínio das capacidades cognitivas do conteúdo e das estruturas de cada gênero, assim como dos espaços sociais letrados em que tal gênero se manifesta. Desta forma, podemos conceber a SD, de acordo com Araújo (2013, p. 326) como:

> É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem como objetivo favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio da escrita, da leitura, da análise linguística e das situações de comunicação.

A respeito desse conjunto de atividades proposto pela SD assim nos assevera Schneuwly e Dolz (2004, p. 43):

> A concepção de conjunto proposta neste trabalho funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dará possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

A estratégia de utilização da sequência didática possibilita ao aluno o domínio das estruturas comunicativas orais e escritas necessárias ao convívio em sociedade. Portanto, seguindo os passos ou etapas de uma SD é possível ampliar os conhecimentos do mundo letrado e utilizá-los de forma adequada a cada contexto ou esfera da comunicação humana.

## 6 Resultados

A formação "Trilhando os caminhos do lugar onde vivo: Olimpíada de Língua Portuguesa" possibilitou a construção das capacidades linguísticas dos alunos e dos professores, A partir da sugestão metodológica da trilha ecológica e interpretativa foi possível favorecer o processo de contextualização do aluno e do espaço, propiciando maior facilidade

produtiva. Ressaltamos as produções dos professores mediante o olhar para o lugar onde vivo tendo ao seu redor uma infinidade de ruídos e imagens do mundo urbano.

**A Visão Urbana**
No trajeto da cidade urbana,
Analisando com visual bacana.
O agito dos automóveis
com suas buzinas, motores
autofalantes,
Sons com vários ritmos
Fazendo suas propagandas.
Aff! Que calor intenso!
E o ser humano se vê a descansar
Debaixo duma sombra da árvore frondosa.
E assim a vida urbana vai seguindo,
Com ritmo, melodia e sendo calorosa!



**Figura 02:** Foto que deu origem ao poema.

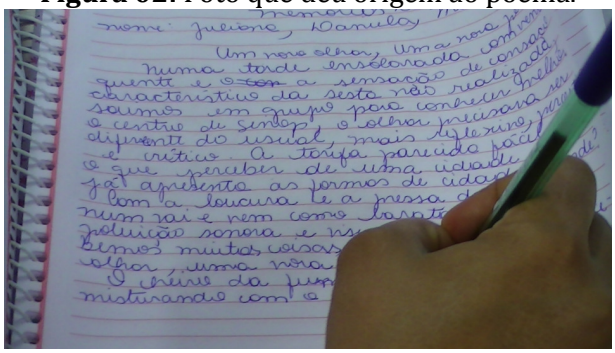


**Figura 03:** Produção textual dos professores.

É importante ainda pontuar os depoimentos dos professores os quais fizeram uso da metodologia proposta e realizaram a trilha ecológica e interpretativa junto aos seus alunos e

em seguida partiram para a realização das sequências didáticas e para a produção textual. Os professores destacam que a realização da trilha favoreceu o processo de escrita e de reescrita dos textos, desenvolvendo muito o olhar sensitivo e de observação atenta do contexto de vivência.

**Cursista 1:** *"...textos bastante criativos foram escritos. Por isso, acredito que tenha sido uma experiência diferente para os alunos."*

**Cursista 2:** *"...A Trilha Urbana levou os alunos a observarem cuidadosamente aquilo que passa despercebido quando andamos pelas ruas sem um objetivo. Segundo os alunos a trilha facilitou o desenvolvimento das oficinas."*

*"Trabalhar juntos ouvindo as ideias e opiniões de cada estudante tornou a escrita e reescrita dos poemas rica em detalhes que descrevem fielmente o lugar onde vivo instigando o leitor além de faze-lo viajar no tempo."*

Outro ponto relevante foi o fato de que a realização da trilha possibilitou que alunos mais quietos se abrissem para o diálogo de forma segura e sem timidez.

**Cursista 3:** *"...Alunos calados contribuíram com os colegas e expuseram suas ideais sem medo ou insegurança."*

E para finalizar é essencial pontuar o depoimento oral de uma professora a qual destacou o quanto a realização da trilha possibilitou o desenvolvimento das capacidades produtivas dos alunos.

**Depoimento oral:** *"Os alunos escreveram muito mais e melhor"*

O que pudemos perceber é que a utilização da metodologia da trilha ecológica e interpretativa favoreceu, em todos os sentidos, a efetivação do Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, ampliando as capacidades cognitivas dos alunos e alunas ao retratar o lugar onde vivo.

## 7 Considerações finais

Concluímos que a formação "Trilhando os caminhos do lugar onde vivo: Olimpíada de Língua Portuguesa" alcançou o objetivo proposto de propiciar aos professores uma estrutura metodológica diferenciada para introdução do tema da OLP, o lugar onde vivo, possibilitando desenvolver e aguçar o olhar de observação a fim de que o processo produtivo e criativo da escrita se desse de forma mais tranquila e eficaz.

Percebeu-se que a metodologia da trilha ecológica e interpretativa ofereceu aos professores e alunos a oportunidade de conhecer o espaço em que vivem de forma interativa e muito mais profunda. Tal conhecimento possibilitou uma vivência contextualizada gerando aprendizagem significativa e construção das capacidades linguísticas indispensáveis à vida em uma sociedade letrada e globalizada.

## Referências

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, jan/jul, 2013, p. 322-334.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

GAGLIARDI, Eliana. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú; Brasília, DF: MEC, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; ROTH, Mota. **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 184-207.

SACRISTÁN, J. Gimeno. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p. 63092.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-PI: revelações a partir de histórias de vida.** 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação -UFPI.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

http://agentesmarginais.blogspot.com.br/p/trilhas-urbanas_12.html. Acesso em 14 de janeiro de 2015.

# UMA LEITURA DE "CENTAUROS", DE SANTIAGO VILLELA MARQUES

Iouchabel Sarratchara de Fatima FALCÃO
Universidade do Estado de Mato Grosso

**RESUMO:** Os espaços, os personagens, os objetos e os eventos de certos textos narrativos contemporâneos ultrapassam as fronteiras das folhas dos livros e constroem imagens simbólicas que exigem a compreensão de aspectos que estão além do tempo presente, que voltam às fontes onde ainda se banham as ninfas, onde nascem as inspirações artísticas. Esses elementos são determinantes para a fruição e análise das produções literárias atuais, que resgatam no passado temas universais, sempre revisitáveis e atuais. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do conto "Centauros", de Santiago Villela Marques, através da leitura do tema mítico, que é tecido pela incerteza do discurso narrativo marcado pelos relatos populares e pelo misterioso desfecho. Como método, é utilizado o levantamento dos elementos textuais que evidenciam o intertexto mítico e o estilo narrativo que dialoga com o texto folclórico, assim como a apresentação dos pontos que particularizam as relações visadas, principalmente a metalinguagem. Para o apoio teórico desta leitura, estão sendo utilizados os pressupostos literários estruturais elencados por Italo Calvino e Tzvetan Todorov, os elementos de interpretação literária pelas vertentes míticas de Eleazar M. Mielietinski, assim como as definições de Salvatori D'Onofrio e as características simbólicas organizadas por Jean Chevalier. O texto apresenta uma releitura que une a história fantástica criada – inventada- pelo povo como o mito não mais vivido, mas representado artisticamente, o que agrega um critério de autenticidade artística à produção contemporânea e incita a busca pelos recursos que destacam esta atuação, principalmente pela escolha de elementos expressivos para a composição concisa exigida pelo gênero conto.
PALAVRAS-CHAVE: conto contemporâneo; estrutura narrativa; resgate mítico.

**ABSTRACT:** The spaces, characters, objects and events of certain contemporary narrative texts beyond the borders of the leaves of books and build symbolic images that require an understanding of aspects that are beyond the present time, returning to the sources where even bathing nymphs and where the new artistic inspirations comes. These elements are essential to the enjoyment and analysis of current literary productions that redeem last universal and current themes. The paper aims to present a analysis of the short story "Centauros", written by Santiago Villela Marques, through mythical reading that is woven by the uncertainty of narrative discourse marked by popular accounts and the mysterious outcome. As a method it is used the removal of the external textual elements that show the mythical intertext and the narrative style that speaks to the folk text, as well as the presentation of the points that particularize the targeted relationships, especially the metalanguage. For the theoretical support of this reading, are being used structural literary assumptions listed by Tzvetan Todorov and Italo Calvino, the literary interpretation of the mythical elements strands of Eleazar M. Mielietinski, and definitions of Salvatori D'Onofrio and symbolic characteristics organized by Jean Chevalier. The text presents a rereading that unites the fantastic story created by the people as no longer lived myth, but represented artistically, which adds an artsy authenticity criterion to contemporary production and

encourages the search for resources that highlight this initiative, primarily the choice of expressivity for the concise composition required by short story.
KEYWORDS: contemporary short story; narrative structure; mythical rescue.

A expressão estética do conto contemporâneo demonstra o quão fecundo é o campo da produção literária quanto ela se mune dos recursos simbólicos de que despõem os pensamentos do homem. A sensibilidade do escritor, que captura os fatos e fotografa as imagens cotidianas, é como engrenagens que movimentam o fazer artístico na direção do infinito, do múltiplo, do particular que universaliza os personagens em seus conflitos, em seus declínios e em suas ascensões.

Ao pensar a literatura como instrumento comunicativo, que usa a linguagem para captação e transformação dos eventos da realidade, o leitor e o crítico entra no processo de construção de mundos estruturados pela relação de seus elementos cuja principal base é a palavra que articula os laços semânticos que concretizam, entre outros aspectos, a permanência da tradição e, consequentemente, a cultura.

Sendo a mitologia, em sua formar típica na Antiguidade Clássica, "dominante da vida cultural [...] [e] reflexo original das formas adotadas da vida" (MIELIETINSKI, 1987, p. 189), após os tempos de reflexão e progresso científico na era moderna, o mito passou a ser uma atividade exercida pelos poetas e artistas, sendo definido, assim, como "a criação de uma história ficcional que estabelece parentesco entre realidades diferentes para captar parcelas de sentido do mundo, da mesma forma, todo texto literário encerra aspectos míticos pelo concurso da imaginação que desafia a lógica existencial" (D'ONOFRIO, 1999, p. 108). Utiliza-se para esta análise o mito como narração dos feitos divinos e heroicos e das representações fantásticas do mundo, priorizando os aspectos diretamente ligados à linguagem, ao gênero e a sua reprodução estética no conto contemporâneo.

Em reflexão sobre "o destino da literatura e do livro na era tecnológica", Italo Calvino (2007, p. 11) apresenta alguns valores ou qualidades para o futuro da produção literária projetada na virada do século XX para XXI. As especificidades são dividias em leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade, e constituem critérios críticos propostos e baseados em obras canônicas elencadas pelo autor. Dentre estas, destaca-se, neste trabalho, algumas modalidade que justificam a expressão autêntica de composição narrativa presente no conto "Centauros", do escritor e poeta Santiago Villela Marques, ganhador do prêmio Sesc de Contos Machado de Assis, em 2009, e publicado em sua primeira coletânea individual de contos intitulada *Correspondências,* em 2012, pela editora Carlini & Caniato.

Inicialmente, o que chama atenção ao conto é a sua curta extensão diante da multiplicidade simbólica e do encadeamento de eventos que o compõem induzidos pelo tema mítico. O enunciado apresenta a história de Manuel Epaminondas ou Manipo e de sua relação misteriosa com um cavalo que nasceu no mesmo instante que ele e que se tornou seu companheiro. Após roubar Zefa Pia do casamento dela, eles iniciam uma nova vida juntos, enfrentando a miséria que os envolvem e uma gestação cujo desfecho acontece com aparecimento de um potro onde, supostamente, deveria haver um bebê, determinando a única presença fantástica evidente dentro das várias possibilidades que permeiam todo o texto.

Ao tratar da rapidez como um dos elementos propostos para as produções futuras ao seu tempo, Calvino afirma que:

> O êxito do escritor, tanto em prosa quanto em verso, está na felicidade da expressão verbal, [...] que em regra geral implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de significados (CALVINO, 2007, p. 61).

Para complementar a visão da densidade de significados valorizada nas formas breves pelo autor, unida ao elemento anterior destaca-se a visibilidade, que envolve a capacidade do texto de produzir imagens e figuras de forma unificada e que gera efeitos segundo uma intenção racional (ibidem, p. 106). Quanto a isso, considera:

> a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento" (ibidem, p. 110).

Ainda na seleção elencada por Calvino, a exatidão como proposta relaciona as ideias de tempo/espaço – espaço/tempo como condição de totalidade finita, por sua ação seletiva e ainda racional dos elementos que constituem o texto, e infinitos pela carga simbólica que, na complexidade do pensamento humano, permanecem memoráveis na oscilação entre a limpidez e o mistério. Assim: "se reconstrói a fisicidade do mundo por meio da impalpável poeira das palavras [...] A palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo" (ibidem, p. 90).

A união desses três aspectos é aqui projetada ao conto contemporâneo como uma reflexão sobre pontos que evidenciam a autenticidade estética e temática que agregam valor artístico ao texto de Santiago V. Marques. Como exemplo, considera-se o seguinte excerto que inicia o conto: "O diabo baixou ao mundo. E não é certo dizer assim, que o mais próprio é imaginar que ele tenha subido. Isso de descer é coisa de anjo, ansioso de baixezas. O demo, o que quer, é sempre o alto, as nuvens que lhe negaram" (MARQUES, 2012, p. 17).

A escolha das palavras e das suas articulações materializa a imagem de dualidades que vão permear toda a trama: o maniqueísmo, o duplo presente nos personagens, o masculino e o feminino, os espaços (interno-externo, terra-céu), os ambientes (dia- noite, alto-baixo) e os seus elementos (sol – lua). Essas dicotomias determinam o equilíbrio do enredo que, encerrado em seu mistério e em seu tema mítico, principia com a imagem do mal em terra, presente na figura do diabo, e da batalha pressentida que o seu desejo de ascensão propicia, determinando um conflito inerente. Assim, a junção dos múltiplos elementos presentes em quatro períodos sintáticos caracteriza a exatidão que move a complexidade de imagens em um curto espaço narrativo.

Pensando pela perspectiva estética, a seleção desses elementos não é apenas determinada pela sua carga simbólica, mas também pelo ritmo que se destaca na composição, gerado nas conexões entre enredo, tema e estilo. Northrop Frye (2000, p. 21-22) em seu estudo crítico afirma que o movimento das artes pode ser concebido temporal e

espacialmente, e a tentativa de se aproximar da fronteira entre as partes é por ele usada com exemplo de escrita experimental, e complementa:

> O ritmo, ou o movimento recorrente, se funda fortemente no ciclo natural e tudo na natureza que pensamos ter alguma analogia com as obras de arte, como a flor, a canção e o pássaro, nasce a partir de uma profunda sincronização entre um organismo e os ritmos e de seu meio ambiente.

O sincronismo entre os elementos que compõem o ritmo de "Centauros" é representado tanto pelas imagens simbólicas quanto pela linguagem. No campo dos símbolos destaca-se a presença do cavalo que, dentro de outras dimensões significativas, está ligado ao próprio movimento, aqui delimitado ao espaço narrativo entre a forma breve e a densidade do conteúdo, critérios da rapidez e assim explorados por Italo Calvino (CALVINO, 2007, p. 52): "a narrativa é um cavalo: um meio de transporte cujo tipo de andadura, trote ou galope, depende do percurso a ser executado".

Assim, sua referência engendra todo o sistema de relações entre as partes do texto, agindo como personagem e como condutor metalinguístico, conforme exemplifica o excerto abaixo que mostra a ação que concretiza a presença do potro e o movimento que a relação entre homem e cavalo determina na trama desde o nascimento de ambos:

> Quando Manipo forçou-se ventre abaixo da jovem mãe agonizante com o primeiro parto, ouviu-se terrível relincho atravessando as porteiras da fazenda e estremecendo os peões mais intrépidos em suas redes de descansar a poeira. Gelou o pai, o caseiro da fazenda e os empregados que dividiam um cigarro de palha na espera do natalício. Tramou-se a lenda. E, enquanto, dentro, o pequeno era envolvido em panos que o protegessem da frialdade noturna que assusta deste lado da vida, cá fora já teciam sobre ele outra tapeçaria, tear ligeiro e criativo que sempre foi a língua dos homens (MARQUES, 2012, p. 18).

O outro campo que determina o movimento da narrativa é a linguagem que se destaca pelo discurso metalinguístico que trabalha o resgate mítico explorando a natureza de sua formação através da própria palavra, que concretiza o pensamento coletivo. Isso acontece nos caminhos discursivos e enunciativos traçados pela multiplicidade de vozes no enredo, como se pode observar nas seguintes passagens: "É isso que o *povo* comenta com sua trovejante *vox dei* de teólogo amador. Como foi também ele que atribuiu ao tinhoso o nascimento de Manipo" (ibidem, p.18, grifo meu); "Isto, este *povo*, que além de teólogo é sublimamente psicólogo" (ibidem, p.19, grifo meu); "*Narradores* antigos diriam que nunca se viu tanta comida e bebida juntas. [...] *Eu* posso dizer que se viu, sim, no casamento bem negociado de Zefa Pia" (ibidem, p. 21, grifo meu).

Os narradores conduzem a trama por uma ação que oscila entre a aproximação e o distanciamento, ao mesmo tempo em que são personagens pela presença na história. Assim, temos três focalizações distintas: sobre os personagens Manipo e Zefa Pia; sobre o *povo* que conduz a história; e uma focalização dada através de um narrador que atua tanto externa quanto internamente, conectando as partes que totalizam a trama, pois este, ao mesmo tempo em que desempenha o seu papel de narrador, também está inserido no povo. A própria

distribuição sintática, construída em períodos curtos em alguns momentos do texto, mistura e confunde a voz enunciativa diante da indeterminação dos sujeitos, como na seguinte passagem:

> Conta o povo, que tudo viu e ouviu e repete sempre o que vê e ouve. Que lutaram. Madrugada adentro. Madrugada afora. Até o dia amanhecer [...] Juraram todos, já despertos no fim da briga. Que o marido destratado estendeu, finalmente, a mãe ao rival. Disse-lhe que era um bravo. E a um bravo incomoda pouco confiar a noiva. Menos que confiar a vida, é verdade (ibidem, p. 27-28).

As articulações das subordinativas separadas por ponto determina uma forma de direcionar cada oração a sujeitos diferentes encerrados na figura do povo que carrega em sua esfera semântica uma carga plural num substantivo singular, criando assim a sensação da continuidade do discurso por vozes diversas. O emprego desses recursos gera um resultado estético autêntico determinado pela articulação simultânea de técnicas narrativas diversas que ampliam o alcance enunciativo, atingindo, assim, uma dimensão atemporal efetivada pelas constantes recriações discursivas.

É possível ainda analisar o uso da conexão entre os gêneros do conto erudito, do conto popular, da lenda e do mito. Abrangendo as definições, o primeiro é caracterizado pelo texto ficcional produzido pelo escritor intelectual; o segundo é a forma mais universal de transmissão cultural, que geralmente carrega um cunho moral dentro da ficção e que aceita, sem estranhamento, elementos fantásticos; o terceiro é muito próximo ao segundo, sendo que aquele, em sua raiz, tem por origem geralmente um fato histórico; e o último carrega histórias de divindades e heróis com o objetivo de explicar a origem das coisas e/ou justificar padrões de comportamento (D'ONOFRIO, 1999).

Esses conceitos, mesmo básicos, auxiliam na compreensão da estrutura multiforme de "Centauros" e reforça a singularidade de estilo que o caracteriza. Assim, tem-se um conto erudito construído pela articulação entre a realidade de um fato que subentende critérios fantásticos e que questiona alguns comportamentos fazendo alusão ao mito clássico. Isso se valida através dos mesmos recursos que foram utilizados para a composição da enunciação, ou seja, pela articulação entre a voz do narrador construído e do povo que se insere na trama como mediador e personagem.

Diante disso, infere-se que a natureza da ação que se denota no campo do enunciado não é determinada pela certeza e efetivação dos fatos e sim pelos discursos que os profetizam, como a seguir:

> A diversidade das *manifestações poéticas populares* aumentava, assim, dia a dia, alimentada com *novas notícias*. Como a da amamentação dos recém-nascidos, pois, com poucas semanas de *vida e lenda*, já o pequeno Manipo ficava sem o leite da mãe, inexperiente ainda esta em produzir, do próprio corpo, a nutrição da cria (MARQUES, 2012, p. 19-20, grifos meus).

O excerto mostra que os personagens principais são construídos pela fala do povo que agrega critérios dentro de seu ponto de vista, priorizando e minorizando o lhe convém e mexendo, assim, na sequência dos fatos que, ao mesmo tempo em que se transforma, se perpetua, no famoso jogo do "quem conta um conto, aumenta um ponto". O posicionamento

do narrador se distancia no momento que revela que a natureza de seu conhecimento vem das "manifestações poéticas populares" e das "novas notícias" que condicionam a relação mútua entre "vida e lenda", caracterizando uma onisciência seletiva externa e múltipla[101], presente não somente nele, como também no povo, o que expande mais a complexidade da arquitetura do texto já que o personagem/narrador povo engloba várias vozes em uma só.

E aqui, novamente, retoma-se a leitura à aplicação da metalinguagem que conecta o resgate mítico tanto ao tema como ao próprio processo de produção estrutural da narrativa. Para isso, toma-se o critério de origem do mito partindo da ideia de criação e transformação de tudo o que é bruto através da linguagem, em que a palavra é o fundamento de todas as instituições humanas, ou seja, as coisas só passam a existir depois de nomeadas.

Tzvetan Todorov (2003) expõe nas propriedades narrativas de *Odisseia*, de Homero, o que divide em "fala-ação" e "fala-narrativa". A fala-ação "trata-se sempre de realizar um ato que não é simplesmente a enunciação dessas palavras" (p. 83), apresentando um risco a quem enuncia; a fala-narrativa "é uma *arte* – do locutor –, bem como um prazer para os dois que se comunicam" (p. 84). A primeira tem o aspecto referencial e informativo, enquanto o da segunda é mais literal e discursivo. As contradições presentes nessas premissas consistem naquela apresentar um modo performativo enquanto o desta ser constativo. O teórico enfatiza que os modos se interpenetram, gerando o que define como "fala simulada" em que há uma defasagem visível entre a referência e o referente:

> Assim que se toma consciência desse tipo de discurso, percebe-se quão frágil é a concepção segundo a qual a significação de um discurso é constituída por seu referente [...] Por um lado, ela [a fala] só pode pertencer ao constativo: somente a fala constativa pode ser verdadeira ou falsa, o performativo escapa a essa categoria. Por outro lado, falar para mentir não equivale a falar para constatar, e sim para agir: toda mentira é necessariamente performativa. A fala simulada é a um só tempo narrativa e ação (ibidem, p. 87).

É importante destacar que, dentro da narrativa, a atuação mútua de narrar e agir é o que movimenta a trama. Dentro do conto, isso não se restringe apenas à voz do narrador que constrói a ação. Assim como em *Odisseia,* ambos determinam não só a sobrevivência dos personagens como da própria história, que é alimentada pelo desejo do povo: "Mesmo depois de crescidos, agora um sobre o outro. Embaixo o cavalo como manda o normal, para desgosto do povo, que preferia ter mais o que contar. Assim vai ficando sem história" (MARQUES, 2012, p. 20).

Assim, o fato referencial, que é o nascimento mútuo de Manipo e do potro, toma forma simultaneamente como o discurso, e as falas constativa e perfomativas que os unem evidenciam a metalinguagem presente no conto, como é possível verificar na seguinte passagem:

> Na sua bonomia inocente, esses ditos acabaram servindo de instrumento inconsciente ao embaralhamento dos fatos. Pois, na lógica das palavras, a intenção é só um dialeto, que cada um entende conforme os vícios do ouvido.

[101] CARVALHO, Alfredo Leme Coelho. **Foco narrativo e fluxo de consciência: questões de teoria literária.** São Paulo: Edusp, 2012.

> Gente e bicho se confundiram, então, e a bondade ou a maldade das conversas só serviu para variar as versões da história malfadada das conversas de um menino-cavalo nascido do pecado e da divindade dos pais, que eles sempre são divinos e perversos (ibidem, p. 19).

Nota-se, aqui, o distanciamento do narrador da referência quando é conduzido pelas versões e conversas para locais constativos de enunciação, ou seja, que são ao mesmo tempo narrativas verdadeiras e falsas, induzidas pela performance da ação. Essa tonalidade discursiva é composta pela articulação entre o fato, sua narração e a fantasia, sem ignorar a sua verossimilhança, ao mesmo tempo em que joga com os recursos próprios da linguagem: "Que, aliás, comem como cavalos. O que não é força de expressão nem metáfora, pois as metáforas tudo entendem, explicam e embelezam, menos a fome" (ibidem, p. 25).

A condição erudita do texto percebe-se pela junção da força da expressão popular com a reflexão sobre o próprio fazer artístico, evidenciado pela presença de condições naturais, como o nascer e o crescer que marcam o cotidiano do homem comum e que passam a ser sublimado através da arte, e isso reafirma novamente a intenção que liga o conto ao mito.

Quanto ao resgate mítico, a evidência presente no título contrasta com a sutileza na qual os elementos são organizados no texto. Parte se deve propriamente pela inexatidão dos fatos, transformados pelos vários discursos que o compõem. Ademais, o estilo que caracteriza a escrita do autor mescla o clássico ao contemporâneo quando usa a linguagem erudita que descreve o espaço do homem comum dentro da temática universal que abrange o mito. Isso torna perceptiva a presença referencial que conduz a um reposicionamento dos elementos tradicionais, expressando, assim, novas possibilidades analíticas.

Os centauros, na mitologia grega, são seres monstruosos formados pela parte inferior de um cavalo e a superior humana. São divididos em os filhos de Ixiã, que simbolizam a força bruta, insensata e cega, assim como os impulsos sexuais; e os filhos de Filira e de Cronos, dentre os quais se destacam Quirão, e que representam a força aliada à bondade e ao bom combate. Juntos, esses elementos compõem a imagem dos profundos conflitos entre o instinto e a razão (CHEVALIER, 2009, p. 219).

No conto, o personagem Manipo não é um ser monstruoso, mas possui uma relação misteriosa com o cavalo. O conflito que constata a presença mítica é através da personagem Zefa Pia quando supostamente desenvolve uma relação com o cavalo induzida pela decepção que teve ao perceber o lado humano e não divino do marido cuja imagem fora criada pelas lendas que envolveram a sua vida. A dualidade da relação e o mistério notam-se no trecho a seguir:

> Pelo terceiro mês, a mulher esperou o sono do companheiro, depois do amor que outros narradores chamariam "animal". Mas este tem de ser fiel a Zefa Pia, que jamais permitiria o epíteto a embate tão humano. Com a sede de carnes ainda ardente, a pele pouco saciada, deixou a cama, o quarto, a casa, tomou caminho do estábulo, onde ouvia chamarem-lhe o nome: "Pi-i-a... Pi-i-a..." [...] Dormiu sobre a palha, abrindo-se para as docilidades da natureza que invadia seu novo ser. Retornou antes do sol, antes da primeira da claridade anunciar o dia a Manipo. Trouxe para a cama um perfume bom de mato, orvalho e pelo (MARQUES, 2012, p. 23-24).

Assim, é possível analisar o personagem cavalo como o que representa o lado irracional da imagem mítica do centauro, reafirmada pelo impulso sexual que é um dos elementos que os conectam. Já Manipo pode ser visto como o lado racional devido aos seus dotes musicais que o ligam a Quirão, pela força no combate quando enfrenta o noivo que a sua esposa abandonou para fugir com ele e por sua bondade e altruísmo com Zefa Pia: "Este trabalhava, caçava, era bom de briga e cuidava dela quando adoecia de saudade ou de outra enfermidade de mulher. Comprou até uma espingarda nova para defendê-la, se acaso o traído viesse exigir o sangue da honra" (ibidem, p. 24).

Manipo também carrega a sua parcela de irracionalidade, o que reforça a ideia metafórica da união das duas partes nas quais ambas as características (racional e irracional) se fundem, e isso confirma a releitura do mito tradicional no conto. Como exemplo, há a passagem do casamento de Zefa Pia com o primeiro noivo, em que o personagem transcende induzido pelo vinho:

> O vinho, este universal provedor de olhos depois dos gregos, acabou, ao fim da festa, por doar suas muitas córneas ao cego Manipo. Os dotes de Zefa Pia se transfiguraram. Abriu-se o terceiro olho do herói. Uma visão luminosa e transcendental arrebatou-lhe o espírito (ibidem, p. 21).

É relevante ressaltar que a ligação com a figura mítica tradicional acontece quando nele os centauros filhos de Ixiã (irracionais) não podem se embriagar com vinho, pois assim "são muito inclinado a raptar e violar as mulheres" (CHEVALIER, 2009, p. 219). Essa caracterização em Manipo evidencia a presença do racional e do irracional em um mesmo elemento despido da imagem alegórica do monstro grego constituído de partes e proporções, reforçando a mensagem da presença mútua de ambos e do tema mítico da metamorfose.

Ainda sob a premissa da transformação, o desfecho da trama também apresenta intertextualidade com o mito das amazonas, mulheres guerreiras, independentes e caçadoras que governam a si próprias, que só aceitam a presença feminina no bando e que amputam um dos seios para melhor manejar o arco e a flecha. Elas criam apenas as filhas, mutilando os filhos. Sua imagem simboliza "a recusa da feminidade e da impossível substituição de sua natureza real por seu ideal viril" (ibidem, p. 43). No conto, essa figura mítica é citada diretamente e a ação da personagem apresenta profundas similaridades:

> Esparramado sobre os panos manchados de sangue como o capim seco, tentando erguer-se sobre os pés finos e cambeteantes. O mais formoso potro que Manipo já vira parir. Uma versão infantil do belo cavalo que Zefa Pia roubara da estrebaria [...] Zefa Pia cresce. Vira amazona. Vingadora. Amante noturna. Súcubo de outros homens e animais (MARQUES, 2012, p.30).

As similaridades estão presentes na fuga com o cavalo e no abandono do potro que, misteriosamente (pois não fica evidente no texto), representa o fruto da gestação da personagem. Os predicativos "vingadora", "amante" e "súcubo" evidenciam a presença da imagem da virilidade desencadeada pela relação com o animal, criando um oposto aos critérios femininos e quebrando a expectativa de ação depositada desde o princípio no personagem masculino, o que fecha o círculo dualístico da narrativa.

## Considerações finais

A articulação dos vários recursos explorados nessa análise mostra que o resgate dos elementos da literatura universal (defendidos por Calvino) estão presentes na criação contemporânea de Santiago V. Marques, que explora criativamente as técnicas narrativas e a atualização mítica.

As possibilidades de leitura de "Centauros" não cessam nessas perspectivas. A presença das várias outras referências míticas permite expandir os seu campo interpretativo e evidencia a sua qualidade literária. Os critérios de rapidez, visibilidade e exatidão calvinianos embasam a importância do texto no campo estético, mostrando a complexidade das múltiplas imagens construída pela articulação das escolhas incisivas distribuídas na forma breve, o que singulariza o texto como expressão autêntica do conto contemporâneo.

A arquitetura metalinguística da narrativa destaca a importância da palavra que perpetua o conhecimento culturalmente através das expressões artísticas. O tema da metamorfose não está implícito somente nos personagens como na própria composição textual, o que evidencia a condição mítica de representação do pensamento humano e de sua transformação por meio das artes e da expectativa metafórica corresponde ao mito presente na necessidade de explicação da origem da natureza humana.

## Referências

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números).** Tradução de Vera da Costa e Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

D'ONOFRIO, Salvatori. **Teoria do texto I.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

FRYE, Northrop. **Fábulas de identidade.** Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

MARQUES, Santiago Villela. Centauros. In: **Correspondências.** Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2012, p. 17-30.

MIELIETINSKI, Eleazar M. **A poética do mito.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **Poética da prosa.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# UTILIZAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO LETRAMENTO DIGITAL DE CRIANÇAS DA 2° FASE DO 1° CÍCLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mônica de Fátima RIBEIRO
Cezenir Carlos SIQUEIRA
Ivanilda Alves FERNANDES
Escola Estadual Djalma Guilherme de Silva

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver o letramento digital com estudantes da turma de 2°fase do 1° ciclo do Ensino Fundamental, na E.E.profº Djalma Guilherme da Silva do município de Sinop -MT visando desenvolver habilidades de leitura, escrita, e oralidade no laboratório de informática. Procurando motivar o sujeito utilizando objeto de aprendizagem Histórias Fantásticas do repositório Rede Internacional Virtual de Educação - RIVED. Este objeto de aprendizagem possibilita ao professor montar diferentes cenários, com diferentes personagens que podem ser manipulados pelos alunos durante o processo de construção das histórias. Como referenciais teóricos foram citados Bogdan e Biken (1994), Cox (2008) e Gravina (2012). Este estudo se caracteriza em uma pesquisa qualitativa, participante por ser um estudo de caso que engloba toda a 2° Fase do 1° Ciclo do Ensino Fundamental, composto por um universo de 25 alunos. Onde selecionamos cinco estudantes que serão nossos sujeitos de pesquisa, o critério de escolha utilizado foi os alunos que apresentaram melhor desempenho nas atividades desenvolvidas. Para o desenvolvimento deste estudo trabalhamos 10 horas distribuídas em cinco etapas nas aulas de português no laboratório de informática utilizando objetos de aprendizagem Histórias Fantásticas. Concluímos com o trabalho realizado no laboratório de informática, múltiplas possibilidades de utilização da informática no processo de construção do letramento digital. Nesse processo as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem habilidades e expõem ideias sobre o que buscam desvendar. A utilização do Objeto de Aprendizagem Histórias Fantásticas foi válido, pois se mostrou um processo dinâmico, onde o leitor/escritor interagiam com o cenário, explorando, aprimorando e ampliando suas competências linguísticas desenvolvendo o prazer em aprender, onde percebemos que os alunos apresentaram grandes avanços no desenvolvimento cognitivo.
PALAVRAS-CHAVE: alfabetização digital; abjetos de aprendizagem; leitura.

**ABSTRACT:** This research aims to develop digital literacy with students in the class of phase 1 of the 1st cycle of Basic Education in E.E. profº Djalma Guilherme da Silva of Sinop -Mt aiming to develop skills in reading, writing , and speaking skills in the laboratory computer . Looking to motivate the subject using learning object Fantastic Stories of the International Virtual Education Network repository - RIVED . This learning object allows the teacher to assemble different scenarios with different characters that can be manipulated by the students during the construction of stories . As theoretical and BOGDAN BIKEN (1994 ) , Cox (2008 ) and GRAVINA (2012 ) were cited . This study is characterized by a qualitative research participant to be a case study that encompasses the entire Phase 1 of the 1st Cycle of Basic Education, a universe composed of 25 students. Where selected five students who are our research subjects, the selection criterion used was that the students performed better in the developed activities . To develop this study worked 10 hours divided into five stages in

Portuguese classes in the computer lab using learning objects Fantastic Stories. We conclude with the work done in the computer lab, multiple possibilities of use of information technology in the construction of digital literacy process. In this process the children are used in many different languages and exercise skills and expose ideas about seeking unravel. Using Learning Objects Histories Fantastic was valid because it showed a dynamic process, where the reader / writer interacted with the landscape, exploring, improving and expanding their language skills develop pleasure in learning where we realize that students showed great strides in cognitive development.
KEYWORDS: digital literacy; learning objects; reading.

## 1 Introdução

A informática vem adquirindo cada vez mais no contexto educacional, ferramenta possibilitadora de conhecimento que podem contribuir no processo de alfabetização e pesquisa, desenvolvendo habilidades e proporcionando conhecimento aos indivíduos.

O letramento é um processo que começa antes do processo de alfabetização da criança, ela começa a "letrar-se" no momento em que nasce, pois têm contato com uma sociedade letrada que possui uma linguagem. A criança é exposta a materiais escritos, sejam eles digitais ou não, ela tem contato com pessoas que se utilizam de leitura e escrita seja ela de qualquer grau.

O aluno precisa desenvolver ainda a habilidade de manusear a tecnologias para utilizar com naturalidade as regras de comunicação neste ambiente digital. O importante é repensar como se dão as concepções de aprendizagem do aluno e do professor ao utilizar estes recursos. Os Objetos de Aprendizagem – AO favorecem novas práticas pedagógicas e novas aprendizagem, através dos recursos, visualizam imagens, sons textos por meio de um ambiente digital.

Este trabalho foi realizado na Escola Estadual Guilherme Djalma da Silva com uma turma da 2° Fase do 1° Ciclo do Ensino fundamental, tendo como objetivo desenvolver habilidades de leitura, escrita, e oralidade no laboratório de informática. Foi um trabalho desenvolvido mesclando atividades em sala de aula e atividades realizadas no laboratório de informática.

Com essas ações buscamos que os alunos avançassem no processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo participassem mais ativamente das atividades propostas. Para isso buscamos essa metodologia de integrar as aulas em sala de aula com as aulas no laboratório de informática utilizando o objeto de aprendizagem Histórias Fantásticas do repositório RIVED.

Com a utilização de uma sequência didática que envolvesse as atividades desenvolvidas em sala de aula integrada com o objeto de aprendizagem propomos uma metodologia diferenciada que envolva o aluno em um ambiente rico de estímulos para o desenvolvimento da aprendizagem.

## 2 Desenvolvimento

A escola na atualidade encontra-se com um desafio: criar um ambiente propício para o aprendizado, que este ambiente acompanhe as mudanças da sociedade, ou seja, que traga

consigo a inserção das tecnologias no ensino e que faça com que os alunos permaneçam na escola.

O grande desafio é integrar as práticas pedagógicas do professor com o conteúdo ministrado em sala de aula, atendendo o projeto político pedagógico da escola. Mas para que isso realmente aconteça o professor necessita continuamente estar se aperfeiçoando e, além disso, refletir sobre suas práticas, para que possa favorecer uma aprendizagem, dinâmica contextualizada e significativa.

Observa-se então que existem variados ambientes conhecidos como repositórios de objetos de aprendizagem, que favorecem de forma lúdica as habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Conforme Carmo (2003), são habilidades de mesclar elementos de imagens, sons, textos e animações em uma mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, avalia e filtrar criticamente informações disponibilizadas por meios eletrônicos.

A autora descreve que a utilização de recursos digitais enriquece o processo de letramento digital, pois o aluno vai trabalhar com diversos estímulos na construção de seu conhecimento.

De acordo com Rived (2007, p. 124-125) o objeto de aprendizagem é "um recurso, ou ferramenta cognitiva, autoconsistente do processo ensino-aprendizagem, isto é, não depende de outros objetos para fazer sentido".

Nesse sentido, compreende-se que o uso de OA para ensinar conteúdos ou até mesmo para complementar o que já foi explicado em sala de aula traria ganhos significativos na área da educação.

A utilização desse recurso tecnológico os OA visa integrar o material didático com o uso da tecnologia utilizando recursos como sons, imagens e animações visa uma maior interação com o conteúdo apresentado e como vantagem pode ser reutilizado em vários contextos de maneira a facilitar a absorção do conhecimento.

Ao utilizar OA na educação, a intenção é utilizá-los como aliados ao ensino, colaborando com a possível aprendizagem, buscando envolver o estudante (ou qualquer pessoa) com o conteúdo proposto.

> A interdisciplinaridade é algo presente em nossas vidas. A interconexão dos assuntos e conceitos que compõem nosso cotidiano estabelece como exigência para resolução dos problemas que nos desafia a integração de inúmeros conhecimentos, parciais ou específicos, de que dispomos; estabelece, assim, como exigência, que as atividades humanas tenham cunho interdisciplinar. (COX, 2003, p. 67)

Percebemos nas colocações do autor a naturalidade do processo interdisciplinar presente em nossas vidas, sendo assim, esse processo também deve estar associado ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas e fazer uso dos recursos disponíveis para que este seja rico em estímulos.

Conforme Mercado (2002, p. 13) Com as novas tecnologias da informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador.

Mas que para essa mudança de postura ocorra é necessário que o professor receba apoio da direção da escola, repensando a proposta pedagógica da escola e integrando-a com as tecnologias.

Para essa mudança de paradigma ocorra não é suficiente surgir novas formas de uso do computador na educação; mas sim uma profunda transformação na estrutura da escola e do ensino. Não é possível pensar em novas alternativas se essas não são significativas para o professor, pertinentes com a proposta pedagógica da escola, ou atendam às diretrizes do grupo gestor.

Kenski (2006, p. 73) reforça a importância da conjugação desses critérios, quando afirma:

> Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes se preparados para assumir novas perspectivas Filosóficas as quais contemplem visões inovadoras de ensino e de escola [...].

Entende-se que a cada dia mais, os avanços tecnológicos estão se incorporando em nosso dia a dia, e vale ressaltar que existem inovações sendo desenvolvidas inclusive para que tenhamos acesso a conteúdos da internet através de televisores com sinal digital, Ipad, Iphone e tablet, por exemplo. Nesse sentido, compreende-se que o uso de OA para ensinar conteúdos ou até mesmo para complementar o que já foi explicado em sala de aula traria ganhos significativos na área da educação.

## 3 Metodologia

Percebemos a importância de se trabalhar o letramento digital utilizando OA, na aprendizagem dos estudantes nas series iniciais no processo de alfabetizar a linguagem oral e escrita de forma atender as a necessidade dos alunos.

A aplicação da pesquisa ocorreu na 1ª fase do 1º ciclo nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual prof. Djalma Guilherme da Silva, localizada no município de Sinop – MT que se localiza cerca de 500 km de Cuiabá capital do Estado de Mato Grosso, com uma turma de 25 alunos. Para avaliação do conhecimento prévio dos alunos realizou-se a aplicação do OA Histórias Fantásticas do repositório RIVED.

Desta forma, delimitou-se o tema dessa investigação no uso de objetos de aprendizagem para o letramento digital nas séries iniciais. A questão norteadora foi: histórias fantásticas, que despertou nos estudantes um saber interativo, dinâmico e prazeroso de forma lúdica, visando contribuir para o letramento de crianças.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47) “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o ambiente natural.”

Este estudo de caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa, pois buscamos as informações no ambiente de sala de aula, no ambiente natural da escola.

Sendo um estudo de caso, pois desenvolvemos nossa pesquisa em uma turma da 1° fase do 1° ciclo de uma escola do município de Sinop – MT. Conforme Bogdan e Bibklen (1994,

p. 89) o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto específico (MERRIN, 1988).

Para iniciarmos o trabalho começamos descrevendo as regras a serem cumpridas durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Dividimos os alunos da sala em 5 grupos com 5 alunos cada, para melhor desenvolvimento das atividades., ou seja, trabalhariamos primeiramente em sala de aula (5 horas aula) e posteriormente desenvolveriamos as atividades no laboratório (5 horas aula) utilizando o Objeto de Aprendizagem Histórias Fantásticas que permite os alunos montar cenários e criar histórias embasadas nestes cenários.

## 4 Análise de dados e conclusão

Os temas propostos foram: A Fazenda, A Escola, A Floresta, A Praia, O Circo, O Sertão. Cada grupo desenvolveu um texto de acordo com o tema sorteado. Depois de uma conversa informal sobre os temas sugeridos, começamos a desenvolver a escrita dos textos em sala de aula, e posteriormente as atividades foram realizadas no laboratório com a utilização do OA Histórias Fantásticas, onde eu fui à escriba das histórias narradas.




**Figura 01:** Menu Histórias Fantásticas. **Fonte:** Dados do Autor.

No decorrer das atividades, todas as crianças participaram tendo uma importância em cada tema trabalhado, cada aluno teve a sua participação especial, dando sua opinião de forma espontânea e democrática.




**Figura 02:** Trabalho do Grupo Fazenda em Sala de Aula. **Fonte:** Dados do Autor.

Durante o desenvolvimento da atividade, os alunos fizeram interferências e destacaram os pontos relevantes de cada história escrita, falando da sua importância até mesmo em nosso cotidiano.




**Figura 03:** Texto do grupo Fazenda. **Fonte**: dados da pesquisa.

Um ponto importante para destacar, foi à compreensão que os alunos tiveram com os temas abordados, sugerindo melhorias para cada ambiente citado, enfatizando sempre o que podemos fazer para contribuir e deixar esses ambientes melhores e mais agradáveis.

Para encerrar, fizemos uma dinâmica, onde os alunos responderam perguntas relacionadas aos temas trabalhados, dando maior ênfase a tudo que tinha sido comentado durante o desenvolvimento da atividade.

Podemos concluir que a construção do saber surge através de sons, imagens e textos. O aluno desenvolve uma visão mais seletiva e crítica das informações recebidas e incluindo

atividades que utilizem o computador e atividades voltadas ao uso da leitura e da escrita, e oralidade para que a criança possa compreender a função social da escrita e da leitura. A proposta inicial foi alcançada com êxito, os objetos de aprendizagem mostram-se como importantes recursos didáticos potencializando o interesse e a aprendizagem dos alunos.

**Referências**

BOGDAN, Roberto, C. BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Editora Porto, 1994.

CARMO, Josué G. Botura. **O letramento digital e a inclusão social**. Disponível em: http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/ Acesso em: 17 Abr. 2008.

COX, Kenia C.. **Informática na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

MACHADO, E. C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de aprendizagem**. 17 dez. 2004. Disponível em: Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

MONTEIRO, Bruno et al. **Amadeus-TV: Portal educacional na TV digital integrado a um sistema de gestão de aprendizado**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 18, n. 01, p. 05, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

RIVED. **Rede interativa virtual de educação**. Disponível em: www.rived.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de ago. 2009.

# VISUALIZANDO O PIBID NO ESPAÇO ESCOLAR

Élia Amaral do Carmo SANTOS
EMEB Basiliano do Carmo de Jesus/SME

**RESUMO:** O artigo tem como proposta abordar a ação PIBID no espaço escolar, focando nos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), analisar quais as reais contribuições do subprojeto de pedagogia, integrante do PIBID da Universidade de Mato Grosso, Campus de Sinop, tem refletido na escola parceira, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos diretamente nas ações propostas e vivenciadas pelos mesmos. Para fundamentar o tema abordado utilizou-se as contribuições de teóricos que tratam sobre o assunto, entre eles: Almeida, Vygostky, Chavienato, Piaget, Demo, Freire, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Basiliano do Carmo de Jesus e está pautada no enfoque qualitativo. Os dados foram levantados por meio de observação assistemática, sendo observadas as atividades vivenciadas em gestão, na coordenação, sala de aula, pátio/recreio, atividades culturais, apoio, eventos escolares, projetos e relatos dos profissionais. O PIBID busca sempre o caráter lúdico nas ações desenvolvidas, proporcionando interação, visando o conhecimento do fazer por prazer e acreditando que o professor pode e deve utilizar a atividade lúdica como um recurso didático que contribui para o enriquecimento de sua prática pedagógica, tornando o processo de aprendizagem atrativo, motivador, prazeroso e significativo. O PIBID tem sido o alicerce de várias ações na escola, de forma direta e indiretamente. No período do ano de 2010 a 2013, ampliaram-se as atividades práticas à luz da teoria e passou-se a interagir com facilidade com toda comunidade escolar, considerando um número significativo de ações que contribuíram para a escola e para a formação acadêmica dos bolsistas. Dessas vivências originaram-se várias produções cientifica, e publicação em livro, além dos resultados positivos advindos das ações, sendo, a cada dia, um novo aprendizado para os bolsistas e comunidade escolar.
PALAVRAS-CHAVE: interação; ludicidade; prática docente.

**ABSTRACT:** The article aims to address the PIBID action at school, focusing on the objectives of Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID), consider what actual contributions of subproject of pedagogy, a member of PIBID University of Mato Grosso, Campus Sinop, is reflected in partner school, from the look of subject directly involved in the actions proposed and experienced by them. In support of the topic addressed, we used the theoretical contributions that deal with the subject, including: Almeida, Vygotsky, Chavienato, Piaget, Demo, Freire, and the Laws of Directives and Bases of National Education (LDB). The research performed at the Municipal School of Basic Education Basiliano do Carmo of Jesus and guided on qualitative approach. Data collected through observation, and we studied the activities experienced in management, coordination, classroom, patio / recreational, cultural activities, support, school events, professional projects and reports. The PIBID always search the playful nature in the actions taken, providing interactions, seeking the knowledge of do for pleasure and believing that the teacher can and should use the playful activity as a teaching resource that contributes to the enrichment of their practice, making the process attractive, and motivating, enjoyable and meaningful learning. The PIBID has been the foundation of various actions in school, directly and indirectly. In the period of 2010 to 2013 increased to

the practical activities in the light of theory and began to interact easily with all school community, considering a significant number of actions that contributed to the school and the academic training of fellows. These experiences originated several scientific production, and publication in book, in addition to the positive results arising from shares, of which, every day, a new learning experience for the fellows and school community.
KEYWORDS: interaction; playfulness; teaching practice.

## 1 Introdução

Sabemos que não só as metodologias vão qualificar o profissional de ensino, mas esse profissional deve receber incentivos, direito à educação de qualidade desde seus primeiros anos de vida escolar até o término de sua profissionalização, seja ela técnica, acadêmica ou profissionalizante.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é referência na E.M.E.B. Basiliano do Carmo de Jesus, através das vivências em sala de aula, auxílio aos professores, gestão, administrativo e apoio, do recreio dirigido, que é uma das primeiras ações desenvolvidas na escola, criado pelos bolsistas PIBID desde o ano de 2010, inovando a cada dia, com jogos, brincadeiras e brinquedos diferenciados.

O PIBID tem desenvolvido projetos em parceria com os professores, envolvendo todas as turmas e áreas do conhecimento. Em conformidade com essas ações (ALMEIDA, 2003, p.11) afirma:

> A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Esta não existe por si, é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, *político*, pois numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos.

Em concordância com as palavras de Almeida (2003), o PIBID busca interagir e aproximar as instituições, através dos bolsistas, que é ponto de conexão entre a escola parceira e a Universidade apresentando e vivenciando com a comunidade escolar a construção de ambiência, promovendo o entrelaçamento entre a teoria e a prática, que refletira na formação do acadêmico futuro profissional, bem como oportunizando a Universidade refletir e rever a formação oferecida à sociedade.

É neste contexto que o presente trabalho visa analisar quais as reais contribuições do subprojeto de pedagogia, integrante do PIBID da Universidade de Mato Grosso, tem refletido na escola parceira, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos diretamente nas ações propostas e vivenciadas pelos mesmos.

## 2 Materiais e métodos

A pesquisa foi realizada na EMEB Basiliano do Carmo de Jesus, uma das escolas parceiras, criada pelo decreto 007/2007, de 08/02/2007, atendendo em 2012 alunos do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental, primeiro segmento da EJA e o Prójovem.

Foi realizado acompanhamento da vivência de 06 bolsistas integrantes do subprojeto de Pedagogia "Licenciatura em Foco", participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), todos acadêmicos do curso de pedagogia e matriculados em semestres diversos, durante os anos de 2010, 2011 e 2012.

Os bolsistas atuam nos dois períodos (três no matutino e três no vespertino), com 20 horas semanais. O projeto tem como período de vigência maio/2010 a agosto/2013.

O PIBID tem como objetivo antecipar o vínculo do futuro profissional (o bolsista) com a escola parceira, através da vivência no espaço pedagógico e administrativo, como forma de enriquecer a prática do magistério público e facilitar ao bolsista o aprendizado, oportunizando-o rever práticas, conceitos e metodologias, ampliando o campo de experimentação didático-científica.

As atividades são desenvolvidas nos diversos espaços escolares, entre elas estão as vivências no pátio, recreio dirigido, confecção de materiais, sala de aula, secretaria, formação, projetos, eventos escolares, gestão e administração. Como bem enfatiza a LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (em seu Capítulo III Art. 39, p.16) "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

A pesquisa está pautada no enfoque qualitativo. Segundo Bisquerra (1989, p. 257 in ALVARENGA e AMARILHAS, 2010, p. 52) na pesquisa qualitativa,

> O investigador é o instrumento de medida [...], o desenho [...] é emergente, vai se elaborando à medida que se avança na investigação, o problema vai se reformulando à medida que se avança no conhecimento e o processo de coleta de dados, a formulação de hipóteses e a análise de dados [...] é uma permanente ação reflexão.

Os dados foram levantados através de observação assistemática que, conforme Costa (2006, p. 111) "é realizada sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, [...]".

Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com os bolsistas, professores, gestoras, coordenadoras, servidores administrativos e pessoal de apoio. Observação das atitudes dos alunos (quando envolvidos em ações programadas e realizadas pelos bolsistas) e dos demais sujeitos que compõem a população envolvida neste trabalho.

## 3 Resultados e discussões

O grupo PIBID chegou tímido e de mansinho conquistou com as vivências/práticas, olhares universitários/teoria de que se pode e deve-se ousar em um laboratório tão sofisticado que é a escola, onde, aos poucos, conquistou o espaço, a confiança das pessoas em favor da formação acadêmica e dando ótimas contribuições ao processo de aprendizagem na escola, utilizando de ações lúdicas, contribuindo com a aprendizagem de forma prazerosa.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 27)

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

As ações na escola acontecem nas mais diversas situações, têm-se vivenciado na sala de aula, junto com o professor, auxiliando-o conforme as necessidades, apoio no setor administrativo em digitação de documentos, formulários e entrega de bilhetes e ou dando recados em sala de aula, criação e desenvolvimento de projetos e ações envolvendo alunos e professores, confecção de materiais para o recreio dirigido, lembranças e convites para datas comemorativas, apoio ao inspetor durante o recreio, cuidando da organização na fila do lanche e desenvolvendo brincadeiras coletivas no pátio. Há 04 (quatro) dos bolsistas trabalhando em parceria com o Núcleo Tecnológico Municipal (NTM) com formação em informática básica para a comunidade.

Cada uma dessas ações é planejada anteriormente junto com a supervisora do PIBID, a partir das necessidades, anseios e planejamento conjunto com gestor, professores e demais profissionais da unidade escolar.

As orientações são repassadas antes do horário das aulas, nos intervalos e ou no final de semana na casa da supervisora e também em reuniões mensais junto com a coordenação de área, sempre visando o preparo do futuro profissional também para a pesquisa. De acordo com Demo:

> Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira, que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana (...). Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2003, p. 2).

A maioria dos bolsistas já vivenciou a sala de aula por 02 anos junto com o professor regente. Esta vivência, de acordo com observação e leitura dos relatórios dos bolsistas, têm sido gratificante para a formação deles, pois possibilita fazer uma relação com a teoria e a prática ao mesmo tempo/período e as discussões/apresentações na Universidade ficam mais próximas da realidade após a formação, esta vivência/prática junto ao profissional dá segurança ao que está sendo discutido, dando sentido ao ato de educar e ser educado e ou aprender em serviço. Os benefícios para os alunos e professores são indiscutíveis, pois o profissional reconhece e valoriza que enquanto o bolsista atende alguns alunos ele pode dar atendimento individualizado aos demais proporcionando aprendizagem significativa e trabalho dinâmico. É nesta vivência reflexiva que começa a despontar o profissional da educação para a pesquisa (DEMO, 2003, p. 2).

As vivências no setor administrativo e gestão ajudam o bolsista a compreenderem a função da administração escolar, como e porque da documentação, registros e demais processos envolvendo a escola, pois a gestão também trabalha o pedagógico.

Esta ação junto à gestão tem sido frutífera, oportunizando aos bolsistas atuarem no planejamento, com a organização de atividades como a festa do dia das mães, um trabalho cansativo, mas gratificante, o resultado foi um sucesso e o melhor de tudo, segundo os

bolsistas, em conversa com a supervisora, graças ao auxílio e empenho dos mesmos é "*que tudo deu certo",* estando presentes em todas as etapas, foram elogiados por toda a comunidade e um dos bolsistas comentou: "*até o final do PIBID eu vou saber tudo sobre gestão e quando me formar eu vou querer ser gestora de uma instituição escolar".*

A equipe que compõem o projeto, esta sempre atenta ao caráter lúdico nas ações desenvolvidas proporcionando interação, busca do conhecimento, do fazer por prazer, acreditando que o professor pode e deve utilizar a atividade lúdica como um recurso didático, uma ferramenta a fim de contribuir para o enriquecimento de sua prática pedagógico, tornando o processo de aprendizagem atrativo, motivador, prazeroso e significativo para os alunos. Piaget (1998) afirma que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. E o grupo do projeto PIBID tem refletido muito esta frase e os resultados das ações têm sido excelentes, a cada dia um novo aprendizado. Como cita Froebel apud Almeida (2003, p.23) "*A educação eficiente é aquela que proporciona atividade, auto-expressão e participação social às crianças".*

Esta experiência é de caráter fundamental para os bolsistas, vivemos em uma sociedade de organizações e para estar inserido nela faz-se necessária a busca de conhecimento e desenvolvimento, então a gestão torna-se fundamental no desenvolvimento da sociedade moderna, tornando não apenas um fim em si mesmo, como destaca Chavienato (2003, p. 15), "mas um meio de fazer com que as coisas sejam realizadas da melhor forma".

Essas ações encantam todos da comunidade escolar, o que pode ser verificado através das observações e diálogos com os profissionais que relatam: "*como o PIBID tem ajudado a escola", "quando terminar o projeto o que vamos fazer sem eles aqui?",* o envolvimento das crianças e pais nas apresentações e festividades, envolvimento dos alunos nas atividades do recreio e pelos comentários/relatos de profissionais e bolsistas quando perguntados: o PIBID contribui com a Escola e com a Universidade? Pensando o pedagógico, gestão e formação do futuro pedagogo. E, ainda, como descreveria o PIBID nesta escola?

Relato de Professores:

P1-"*Contribui, pois eles vivenciam a prática junto com a teoria, adquirindo experiências e também colaboram com o desenvolvimento da escola na qualidade da educação, fazendo parte do processo educacional e tendo um envolvimento comprometido com a sociedade e principalmente com o aluno". "É um apoio na escola, orientando também os alunos, auxiliando professores, visualizando ideias colocando-as em prática, aperfeiçoando a formação dos mesmos e contribuindo com o desenvolvimento educacional, focando o aprendizado do aluno".*

Ressaltando que o professor percebe a contribuição e descreve as ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, entendendo o programa como de suma importância para a escola e para a formação dos acadêmicos fazendo o elo entre a teoria e a prática. Nesse sentido Therrien destaca,

> Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (THERRIEN, 1995, p. 3).

Desta forma se faz as vivências dos bolsistas, na escola parceira, interagindo com os sujeitos da comunidade escolar, com as ações que relaciona teoria e prática, ampliando a compreensão das interrelações existentes entre a gestão, o pedagógico e científico existentes neste espaço.

No relato da atual gestora, fica clara esta interrelação, o entrelaçamento das ações que refletem na formação do futuro profissional, hoje bolsisas.

-"O *PIBID contribui e muito com a escola. Acredito que pelo fato dos futuros professores terem a oportunidade de experimentar e vivenciar o dia a dia escolar, lhes é possível sentir em tempo real todos os aspectos pedagógicos, administrativos e de apoio. Creio que a vivência experimental pelos bolsistas do PIBID na escola é única, pois percebo que os bolsistas do programa seguramente tornar-se-ão professores mais conscientes e comprometidos com a educação. Vejo com louvor a atuação da universidade em relação ao vínculo estabelecido entre escola e universidade, possibilitando ao acadêmico entrar em contato com a futura profissão, certamente a educação terá muito mais profissionais com maior consciência e responsabilidade quanto ao seu papel na educação".*

"*O PIBID hoje na escola é parte fundamental no desenvolvimento dos projetos, os futuros professores participam com muito empenho de todas as etapas de desenvolvimento dos projetos. Sendo professora vejo que a educação se faz de estratégias e ações bem aplicadas, sendo assim o programa PIBID é de alta relevância para esta unidade de ensino".*

No relato da gestora, reinteramos que é visível que valoriza a importância dessas vivências dos bolsistas no contexto escolar, ressaltando a questão da escola e relacionando com a universidade e o ganho que todos têm com a implantação do programa na escola.

> [...] na altura dessas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p.69-70).

As palavras de Freire (1996) reforça a visão política da prática educativa, consequentemente a não neutralidade do fazer pedagógico, o que nós leva a buscar sempre refletir sobre as práticas educativas observadas e propostas no decorrer da vivência nas escolas parceiras, bem como na universidade.

Em relação à posição da Coordenadora Y, sobre a contribuição do PIBID na escola ela argumenta:

-"*Este projeto está presente na escola na participação e no cotidiano da vida escolar, contribuindo em todos os aspectos. Vejo a participação do PIBID no recreio com o "carrinho" de jogos e brincadeiras, nos projetos dos dias comemorativos entre outros e é muito bom contar com eles*". E descreve os integrantes do projeto PIBID como: "*Ativos, participativos e presentes".*

De acordo com o relato da coordenadora há ênfase ao recreio dirigido, assunto este que vem sendo motivo de várias ações e produções científicas pelos bolsistas do PIBID e,

segundo Piaget (1971, p. 43), "O conhecimento implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de contínua interação entre o sujeito, o meio físico e o social, portanto o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação [...]".

Na visão do Inspetor:

*"Na minha visão o PIBID é algo inovador, que busca fazer algo diferenciado da rotina desgastante que é o ambiente escolar. Esse algo novo, os projetos desenvolvidos e aplicados torna a escola um lugar muito mais agradável para os alunos. Vejo-o não apenas como uma mão que ajuda, mas como uma cabeça que pensa e se preocupa em melhorar cada vez mais a qualidade do ensino".*

Relato do pessoal de Apoio (auxiliar de nutrição W):

-*"Contribui porque estão interagindo direto com os alunos durante os intervalos do recreio e almoço, montando projetos e organizando eventos. Participando de todas as funções da escola, levando para fora as nossas experiências e trazendo novidades para nossa escola com isso formando profissionais experientes da prática escolar".* E descreve o PIBID: *"É um projeto que faz a diferença porque quando e onde foi preciso a atuação/vivência deles, estavam ali todos prestativos independente da função ou do cargo que estivesse precisando do auxílio dos bolsistas".*

Relato da Secretária:

-"*A atenção do PIBID na escola tem sido de grande importância, visto que os acadêmicos aprendem e convivem com o cotidiano de sua futura profissão, bem como trazem grandes ensinamentos e novidades no ambiente escolar"*. E descreve o PIBID como: "*Dinâmico, prestativo, inovador e de grande importância ao ambiente escolar".*

De acordo com os relatos do inspetor, pessoal de apoio e secretária, esta claro que os integrantes do PIBID têm vivenciado com responsabilidade e contribuído com todos os segmentos escolares e são aceitos e valorizados pelos diversos profissionais, tendo ênfase nas ações em grupo, especialmente a visão de que os bolsistas não são tarefeiros (mão de obra barata), mas sim futuros profissionais que sabem trabalhar em grupo, com respeito e efetivando a parceria.

Diante dos relatos, vê-se que este programa (PIBID) além de antecipar o vínculo do futuro profissional com o ambiente escolar, também valoriza o bolsista como ser pensante, reflexivo, que age em prol da melhoria da qualidade de ensino na unidade escolar parceira como relatou o inspetor é a "*cabeça*". Sobre esse aspecto Fullan apud García (1999, p. 27) enfatiza que o:

> [...] desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional continuo através da própria carreira [...]. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Está clara a função do Programa, de antecipar o vínculo do futuro profissional com o espaço de trabalho, mas o que está intrínseco é que um profissional deve estar em constante, pois não há um formar-se e estar pronto, mas sim a formação interativa (só é possível na

perspectiva do trabalho conjunto), desta interação entre as pessoas que compõem o espaço de atuação, surge a necessidade de ampliar os conhecimentos através da formação continuada.

De acordo com os relatos dos diversos segmentos nota-se que estão apreciando o programa e interagidos com as ações vivenciadas desenvolvidas pelos bolsistas em parcerias com professores e gestora e que percebem as contribuições destas ações tanto para a escola quanto para a formação dos futuros pedagogos.

## 4 Considerações finais

Considera-se que o PIBID na escola tem sido o alicerce de várias ações e tem contribuído ao processo de aprendizagem de forma direta e indiretamente. No decorrer dos anos aperfeiçoou-se a prática e a teoria e com isso passou-se a interagir com facilidade com toda a comunidade escolar, do pedagógico ao administrativo, podendo considerar um número significativo de ações as quais contribuem para a escola e para a formação acadêmica de cada bolsista envolvido no programa. Tendo em vista que o lúdico nas ações tem refletido significativamente na aprendizagem prazerosa dos alunos e da comunidade escolar.

Essas vivências têm contribuído com a formação de mais qualidade dos futuros pedagogos, que também tem seus reflexos nas produções cientifica do grupo, com publicações de artigos, pôster, comunicação oral e uma publicação em livro, além de eventos regionais, estaduais e brasileiros (SEMIEDU, 2010,2011 e 2012, SBPC 2011 e 2012, Encontro do PIBID, IX Jornada pedagógica 2010, ENAED e Colóquio de Letras 2010, 2011 e 2012), todas essas vivências são relevantes e gratificantes para os bolsistas e as instituições parceiras que têm o seu nome envolvido neste programa.

Nos últimos meses o PIBID tem se destacado em gestão e coordenação na parte organizacional de eventos, datas comemorativas, elaboração e execução de projetos junto à comunidade escolar.

São ações planejadas e desenvolvidas com finalidade de contribuir com as demandas da escola parceira, que tem refletido positivamente na formação do bolsista acadêmico, pois superou-se o momento do estágio, que era o único espaço de vivência nas escolas.

Participar deste programa e concluir que os avanços estão sendo significativos para todos é uma possibilidade de avançarmos nas proposições das políticas públicas relacionadas à educação.

## Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ALVARENGA, Estelbina Miranda, AMARILHAS, Cesar. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa.** Normas Técnicas de Apresentação de trabalhos científicos. 2. ed. Versão em Português. Gráfica faz. Assunção-Paraguai, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. n. 9394, de 1996. **Disposições Constitucionais, Lei nº. 9394, de 24 de Dezembro de 1996**. Brasília: 1998.

CHAVIENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. Reimpressão.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da pesquisa Científica**. Mafra-SC-Edição, 2006.

DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza**: ambivalência do conhecimento e da vida. Brasília: Plano, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA. Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma Mudança Educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação de jogo**: São Paulo: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas eductaivas. **Anais da 18ª Anped,** 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# TRILHAS CAMPESINAS: INTEGRANDO VIDAS E SABERES NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE

José Aldair PINHEIRO
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
Universidade de Cuiabá – Campus Sinop
Arlete Tavares BUCHARDT
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
Luiz Garcia JÚNIOR
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo socializar os resultados da formação continuada realizada no Estado de Mato Grosso na perspectiva do "Projeto Trilhas Campesinas: Integrando vidas e Saberes" direcionado às Escolas do Campo do CEFAPRO de Sinop desenvolvido no decorrer do ano de 2013 e em continuidade em 2014, o qual apresenta resultados prévios significativos sobre o papel da Escola do Campo em dialogar e refletir na perspectiva das Ciências Agrárias e Ambientais. A formação tem por objetivo trabalhar ações norteadas pelo contexto campesino provendo suporte teórico e metodológico para possíveis alterações e organizações curriculares. Como o fator geográfico, espacial é bastante amplo e devido à impossibilidade de estar presente em todas as Escolas do Campo deste polo utilizamos o Blog da formação como E-learning, cujo objetivo foi promover a integração entre os educadores das diversas unidades escolares e entre os proponentes do Projeto Trilhas fornecendo ao cursista um meio pessoal para a experimentação de sua própria aprendizagem, e ainda como método de avaliação, reflexão, debate e socialização das atividades. Optamos pela abordagem metodológica qualitativa utilizando técnicas do Estudo de Caso com entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observações de campo, pautando-nos sobre o aporte teórico Imbernón, (2010), Nóvoa, (2009), Molina (2006), Reck, (2007).Constatamos que os profissionais, a partir da formação e das orientações recebidas, perceberam novas possibilidades curriculares contextualizadas para o desenvolvimento das atividades nas Áreas do Conhecimento, de acordo com as temáticas pedagógicas das Orientações Curriculares das Escolas do Campo e da matriz curricular do campo, centrada nas Ciências Agrárias, versando especialmente sobre sustentabilidade ambiental e econômica.
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; escolas do campo; trilhas ecológicas e interpretativas; sustentabilidade.

**ABSTRACT:** This work aims to socialize the continuing education results conducted in the State of MatoGrosso with a view of "Countryside walking Project: integrating life and knowledge" to countryside schools through the CEFAPRO of Sinop developed in the course of the year of 2013 and in continuity in 2014, which reveal meaningful previous results about the role of the countryside school in dialogue and think over with a view to Agricultural and Environmental sciences. The professional development course aims to work actions guided by the countryside context providing theoretical and methodological framework to possible changes and curricular organizations. As the geographical, spacial factor is quite broad and due to the impossibility of being present in all countryside schools through this Polo of Sinop, we use a blog to professional development course as E-learning, aimed to promote integration

among educators from different schools and among proposers of Walking Project providing to the participants a personal means of experimenting their own learning, as well as evaluation method, reflection, debate and socialization of the activities. We opt for the qualitative methodological approach, using techniques of case study with semi-structured interviews, document analysis and field observations, guiding us on theoretical framework of Imbernón,(2010),Nóvoa, (2009), Molina (2006), Reck, (2007). We note that professionals, from development and guidance received, realized new possibilities of contextualized curriculum for developing activities in different areas of knowledge, according to the educational issues to Curriculum Guidelines to countryside schools and the countryside curriculum guidelines, focuses on Agricultural Sciences, concerning mainly on environmental and economic sustainability.
KEYWORDS: professional continuing development; countryside schools; ecological and interpretative walking; sustainability

## 1 Trilhas Campesinas: antes de iniciar o percurso

"[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos,
mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho."
C.S. Lewis

Todas as organizações e estruturas pressupõem um início, um momento em que se lançou a pedra fundamental, em que se marcou seu nascimento, assim ocorreu com a formação continuada em Educação do Campo "Trilhas Campesinas: Integrando Vidas e Saberes". Foi em 2010 o marco essencial para sua existência. Foi neste ano que, ao acompanhar a formação continuada das escolas do campo do polo do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) de Sinop percebi, nas falas dos(as) educadores(as) do campo, que havia a necessidade e o desejo de se organizar um currículo voltado para o contexto campesino em cada unidade escolar, pois cada uma delas apresentava uma organização curricular urbana. Havia o desejo de contextualizar, de integrar a realidade de cada campo ao ensino, entretanto não se conhecia um caminho para se alcançar tal ideal educacional.

A partir desse momento buscamos nas teorias e nas experiências registradas por outros uma resposta que atendesse a nossa necessidade, tanto teórica quanto legalmente. Seguindo esse rumo estudamos sobre a Educação do Campo no Brasil e no estado de Mato Grosso. Descobrimos que as discussões e debates sobre este tema já existiam há anos, décadas na verdade, afinal foi na década de 1980 que se registraram vitórias significativas para os povos do campo quanto à organização de uma educação pública e de qualidade para cada contexto campesino, isso resultou de uma organização dos grupos e movimentos sociais os quais lutavam pelos menos privilegiados e pelos excluídos da sociedade.

Também descobrimos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996),que a mesma, em seus artigos 23 e 28 garante o direito à educação das diversidades e das minorias, que a mesma possibilita a construção de calendários e currículos diferenciados e únicos a fim de que se trabalhe de forma contextualizada nos diversos campos existentes. Encontramos ainda Pareceres e Resoluções dos Conselhos de Educação, assim como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo os quais

objetivam efetivar políticas públicas de educação para as escolas do campo. E dentre essas a garantia de uma organização curricular integrada com a realidade do contexto da comunidade escolar. Percebemos que, mediante lutas dos movimentos populares e interessados em lutar pelos direitos das minorias e das diversidades, há registros legais os quais garantem o direito à educação para essas diversidades, entretanto, constatamos que há registros legais, oficializados mediante leis e pareceres e portarias, mas que, na prática, acabam por não se concretizar. Temos direitos, temos leis que nos garantem isso, porém estes não se tornam realidade efetiva.

Percebemos também que, ao debater Educação do Campo, é preciso ter em vista as dificuldades vivenciadas pelos camponeses a fim de que estes alcancem a tão necessária autonomia econômica, ambiental, social, educacional, é essencial ter ciência de que, conforme nos é dito por Silva, os sujeitos do campo possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas e que os currículos precisam se desenvolver tendo isso como referência. O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz (SILVA, 2007).

Ainda ao abordar o tema da escola do campo e de seu contexto torna-se de extrema importância o conhecimento de que, ainda de acordo com Silva, o elemento que transversaliza os currículos nas escolas do campo é a terra e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológica, sociais, culturais e econômicas (SILVA, 2007).

Os estudos que realizamos coletiva e individualmente nos conduziram à percepção de que objetando contemplar toda diversidade e especificidade dos vários contextos campesinos é essencial que a comunidade escolar receba suporte teórico/metodológico que atenda a construção de um currículo que coloque em destaque sua identidade presente em cada família camponesa que anseia alcançar a sustentabilidade e que deseja que a Educação do Campo atenda suas necessidades ao trabalhar integrada ao contexto do entorno da unidade escolar.

Percebendo essa demanda, visando oferecer suporte teórico e metodológico aos educadores do campo, o CEFAPRO de Sinop/MT, nas pessoas dos profissionais da área da Educação do Campo, de Linguagem e de Ciências Humanas, construíram uma proposta de Formação Continuada a qual se organizou de forma semipresencial para que os profissionais das Escolas do Campo do polo pudessem se organizar em momentos de estudos que proporcionassem crescimento pessoal e profissional. Essa mesma formação pretendeu ainda abrir espaços para que os educadores registrassem suas ações, expusessem suas angústias e reflexões sobre o trabalho em sala de aula, além de pensar em experiências curriculares contextualizadas as quais poderiam ser socializadas mediante contato permanente entre as escolas do campo do polo.

Desta forma, buscando suprir a demanda das escolas do campo e atender às angústias dos educadores e educadoras campesinos, não como um caminho pronto e acabado apenas para ser reproduzido, mas sim como um caminho que se faz, se constrói e se aperfeiçoa no caminhar é que nasceu a proposta de formação continuada semipresencial para as escolas do campo intitulada “Trilhas Campesinas: Integrando Vidas e Saberes”. O objetivo principal foi oferecer aos educadores uma possibilidade teórico/metodológica, uma estrutura organizacional de estudos teóricos e metodológicos que propiciasse aos mesmos em suas

unidades escolares construir o debate curricular contextualizado. É importante ressaltar que a organização curricular necessária às escolas do campo precisa contemplar a integração entre as teorias presentes nas Orientações Curriculares das Áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens), nas Orientações Curriculares do Campo do Estado de Mato Grosso e na matriz pedagógica (Agricultura Familiar, Agroecologia e Socioeconomia Solidária).

A formação "Trilhas" adotou a estrutura modular, a estas chamamos de "Caminhadas e Passos". Cada caminhada e seus passos visavam oferecer materiais e orientações que possibilitassem a realização de uma "trilha ecológica e interpretativa" a qual pressupõe a realização de atividades de lazer, físicas e pedagógicas. As atividades, caminhadas, passos e materiais necessários eram disponibilizados aos participantes mediante a utilização do blog "http://www.trilhascampesinas.blogspot.com.br" onde cada cursista tinha o seu marcador o qual estava inserido em sua unidade escolar. As atividades e relatos dos participantes eram postados no bloge deste espaço recortamos os dados com base nas atividades e nos relatos dos participantes. Ainda pudemos colher dados pertinentes à pesquisa durante os encontros de formação continuada dos quais participamos nas escolas, momentos em que pudemos fazer uso da observação participante, registrando falas e ações dos cursistas.




Figura 01: Design do blog utilizado na formação

Adotamos a abordagem metodológica pautada na pesquisa qualitativa situada como um estudo de caso. Os educadores e educadoras das escolas do campo participaram espontaneamente da pesquisa, tanto durante o desenvolvimento das atividades quanto nos momentos avaliativos a fim de percebermos os resultados alcançados e se havíamos alcançado total ou parcialmente os objetivos de integrar as áreas, o campo e os educadores das diferentes unidades escolares. As escolas que participaram da formação foram as do município de Cláudia (Escola Estadual Dorothy Stang e Florestan Fernandes), Nova Ubiratã (Escola Municipal Entre Rios, Vera Lúcia Schimidt e 13 de Maio), Sorriso (Escola Estadual Cristiano Araújo Pires e Escola Municipal Boa Esperança) e Colíder (Escola Estadual Palmital).

Este trabalho objetivou, portanto, construir reflexões curriculares, fazer uma análise das relações estabelecidas entre as teorias e as ações práticas educativas que se realizam nas escolas do campo tendo em vista a realização de uma trilha ecológica e interpretativa, a formação continuada e o contexto socioeconômico em que essas escolas e educadores estão inseridos na perspectiva da sustentabilidade.

## 2 Trilhas Campesinas: organizando o percurso numa trilha ecológica e interpretativa

O Projeto de Formação Continuada em Educação do Campo "Trilhas Campesinas: Integrando Vidas e Saberes" oferece uma possibilidade de fazer com que o conhecimento se torne significativo para o educando mediante a integração do mesmo ao contexto da vida da comunidade. E, sendo a terra o elemento que transversaliza o currículo da escola do campo, sendo o contato com a natureza o elemento motivador para dar encanto, prazer e interesse pelas atividades desenvolvidas, a trilha ecológica e interpretativa surge como o elemento que propiciará a realização de atividades físicas, de lazer e pedagógicas as quais culminarão na construção do conhecimento integrado e contextualizado. A trilha surge com a preocupação básica de se colocar como a melhor maneira de conduzir a atividade, objetivando assim alcançar finalidades lúdicas e educativas, por meio da experiência prática.

> As trilhas visam não somente a transmissão de conhecimentos, bem como propiciam atividades que revelam os significados e as características do ambiente por meio do uso dos elementos originais, por experiência direta e por meios ilustrativos, sendo assim instrumento básico de programas de educação ao ar livre (ARAÚJO e FARIAS, 2003).

Ao adotar a trilha no processo educativo é possível organizar, promover e realizar inúmeros projetos pedagógicos interdisciplinares ricos e diferenciados os quais possibilitarão alcançar os objetivos da trilha, consequentemente do projeto de formação.

Lück (2000) afirma que o conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem. Tal reconhecimento nos coloca, portanto, diante do fato de que a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente.

Atualmente a educação ficou muito teórica, por isso é fundamental que atividades complementares ao ensino formal propiciem o convívio dos alunos com o entorno do espaço escolar e reservas ambientais, proporcionando o contato do homem com o ambiente e mudando assim suas ações e sentimentos em relação à natureza (ALVARENGA, 2005).

A formação continuada "Trilhas" proporciona a vivência prática dos conhecimentos teóricos, consiste num teorizar, mas de forma interativa com as atividades práticas, com vistas a favorecer e facilitar os processos de aprendizagem, tornando as práticas mais dinâmicas e incentivando estudantes, professores e participantes a buscarem, de forma individual e

personalizada a construção de seu processo de aprendizagem, proporcionando a contemplação e valorização dos atrativos que a natureza apresenta em cada local.

As trilhas ecológicas oferecem a possibilidade de vivenciar a experiência de um laboratório vivo, verdadeiras salas de aula naturais, com a possibilidade da experimentação direta, gerando interesse, curiosidade e descoberta. A utilização das trilhas como estratégia de aprendizagem, propicia fazer uso de dinâmicas participativas, as quais podem oferecer aos participantes, informações a respeito do meio, dos recursos naturais, possibilita ainda debater sobre a exploração racional, conservação e preservação ambiental, bem como promover entre os alunos e alunas princípios básicos de cidadania e noções sobre sustentabilidade.

Trazer o estudante para um ambiente novo o qual possibilita o desenvolvimento de atividades práticas, relacionadas às experiências vividas, com certeza somará qualidades para a educação em tempos modernos. Buscando esta qualidade na educação do campo, visando o desenvolvimento dos estudos e debates concernentes à sustentabilidade local e planetária, estabelecemos para esta formação continuada Trilhas Campesinas alguns objetivos, dentre estes queremos destacar:

· Organizar trilhas ecológicas – nas propriedades dos assentamentos a que pertencem as unidades escolares do campo do CEFAPRO de Sinop/MT, promovendo integração entre a escola e os agricultores familiares. Para além da integração curricular objetivamos desenvolver a educação ambiental com vistas ao desenvolvimento sustentável enfocando o aspecto da sensibilização e da educação.

· Proporcionar o contato direto dos atores envolvidos, promovendo, mediante a socialização de narrativas ao longo do percurso adotado para a realização da trilha ecológica, oportunidade de ampliar os conhecimentos referentes aos múltiplos aspectos que englobam os domínios da Agricultura Familiar, Agroecologia e Socioeconomia Solidária.

· Propiciar aos atores a vivência do conhecimento repassado em sala de aula, auxiliando no entendimento dos processos a partir da observação *"in loco".*

A realização efetiva e concreta da formação "Trilhas Campesinas" somente se tornou viável a partir da organização da formação continuada adotada no estado de Mato Grosso e mediante a percepção e a persistência dos educadores e educadoras das escolas do campo da importância e da necessidade da formação continuada em exercício. Sobre tal formação passamos a discorrer em seguida.

## 3 Trilhas Campesinas: fundamentando a caminhada

A escritora Cora Coralina afirmou que o mais importante na vida não é o ponto de partida, mas sim a caminhada e este processo permanente de formação nada mais é que a caminhada a que cada profissional necessita se aplicar a fim de alcançar a excelência dos resultados, pois, segundo a mesma autora, caminhando e semeando, no fim teremos o que colher.

A este caminhar queremos chamar de processo contínuo de construção e reconstrução da identidade do professor, o qual advém da relativização do saber, que gera constante reflexão das experiências e práticas cotidianas do professor. Destacamos ainda, utilizando as palavras de Nóvoa (1992), que "[...] a maneira como cada um de nós ensina depende daquilo que somos como pessoa. É no ser que definimos o nosso fazer". Portanto, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Tardif (2002) considera que o professor, ao realizar seu trabalho, se apóia nos conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos adquiridos na escola de formação; nos conhecimentos curriculares veiculados em programas e livros didáticos, mas considera ainda que eles são provenientes também de sua cultura pessoal, de sua história de vida e de sua escolaridade anterior e no seu próprio saber proveniente de experiências profissionais.

Ainda segundo Nóvoa (1995), historicamente a formação continuada estabelece pouco vínculo entre o estudo proposto e a prática da sala de aula. Afirma ele:

> a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Podemos perceber, mediante essas palavras que há uma relação intrínseca entre formação – gestão – mudança e a formação continuada como uma proposta de abordagem reflexiva a qual trabalha na perspectiva que se organiza em torno de situações retiradas diretamente do contexto, pois segundo Tardiff (2000):

> [...] essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2000, p. 20)

Realizar essa tarefa exige que o professor tenha disponibilidade para discernir suas crenças nas formas e metodologias adotadas em sua maneira de ensinar, percebendo que, em seu trabalho se encontram arraigadas muitas certezas quanto aos fundamentos de uma prática cotidiana de ações construída e constituída por saberes pessoais, tácitos e íntimos.

Atualmente, cada vez tem se tornado mais pontual para os profissionais de modo geral que a formação inicial não atende toda necessidade profissional, ou seja, ao findar a formação inicial os profissionais não se encontram prontos e acabados, mas que esta etapa se constitui uma parte importante e essencial do processo formativo, necessitando, porém, de continuidade constante da formação inicial mediante estudos de formação continuada.

Constitui esta em uma etapa, uma parte do desenvolvimento profissional, pois segundo Ponte (2006), este desenvolvimento ocorre de múltiplas formas incluindo projetos, leituras, socialização de experiências, reflexões, entre outras atividades:

> [...] a formação tende a ser vista como um movimento de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional o movimento é de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar. Por isso mesmo, na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é deficiente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas qualidades. Além

> disso, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas, enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. A formação tende a partir da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada. Aponto ainda que o desenvolvimento profissional envolve necessariamente a combinação de processos formais e informais. O mais importante é que o professor deixa de ser objectopara passar a ser sujeito da formação. (PONTE, 2006, p. 3)

Somente mediante o aproveitamento do espaço da formação continuada em exercício é que alcançamos o desenvolvimento da formação "Trilhas Campesinas" a qual possibilitou o debate em torno das temáticas ambientais presentes no contexto campesino, questões como o desenvolvimento do agronegócio nos assentamentos, o descaso para com a preservação ambiental, o desconhecimento dos educandos quanto às realidades e vivências práticas da vida no campo, tudo isso na perspectiva da sustentabilidade.

## 4 Trilhas Campesinas: vivenciando a Sustentabilidade

O sentido de trazer para o contexto do projeto trilhas campesinas a questão da sustentabilidade, parte da necessidade empírica sentida, percebida e vivenciada pelos educadores da educação do campo em relação ao contexto das práticas e perspectivas da agricultura familiar.

O contexto socioeconômico em que se encontram as comunidades escolares participantes do projeto é literalmente cercado pela agricultura convencional fomentada pelo agronegócio. Esse modelo agrícola é incompatível com o modelo da agricultura familiar. Daí, a necessidade criar espaços de discussão a cerca da sustentabilidade socioambiental na educação.

O conceito e visão da sustentabilidade compreendem a ideia de: garantir a condição de o ambiente ser capaz de perpetuamente colher biomassa de um sistema; garantir sua capacidade de renovação; assegurar a obtenção e a satisfação contínua das necessidades humanas para as gerações presentes e futuras, dessa forma, deve resultar na conservação do solo, da água e dos recursos genéticos animais e vegetais, além de não degradar o ambiente; manter o equilíbrio dos fatores sociais, econômicos e ecológicos, considerando as peculiaridades ambientais regionais. Nesse sentido, sociedade sustentável, em uma de suas definições possíveis, é aquela em que se vive e se desenvolve de forma integrada à natureza, considerando-a um bem comum, (LEFF, 2001; 2007; SACHS, 1993; AEM - Relatório Brundtland, 2005).

Para Gadotti (2009) a sustentabilidade é o sonho de bem viver. Sustentabilidade é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes. O primeiro contato com a cultura da sustentabilidade é estranho, difícil, complexo porque não enxergamos a realidade dessa forma.

A relação entre educação e sustentabilidade, neste contexto, traz como pressuposto a reflexão sobre a necessidade de novos saberes capazes de repensar e ressignificar algumas concepções arraigadas nos processos históricos e naturalizadas na atualidade como

alternativa viável a produção da vida social. Tais concepções reportam a ideia de progresso, desenvolvimento e crescimento econômico ilimitado, políticas públicas, nova racionalidade social e conhecimento.

Refletir sobre sustentabilidade na educação do campo implica trazer presente as questões ambientais, sociais, culturais, políticas e econômicas. Implica um novo modo de perceber, de pensar e agir considerando os ecossistemas socioambientais. A educação é entendida como a possibilidade transformadora e a sustentabilidade o princípio orientador das transformações. Nas palavras de Gadotti (2009, p. 105) "a educação para outro mundo possível será, necessariamente uma educação para a sustentabilidade".

Tal processo pressupõe ensinar a compreender os princípios básicos da sustentabilidade, para sermos capazes de aplicá-los em nossa vida diária. Uma escola sustentável, assim, é aquela que transforma seus hábitos e sua lógica de funcionamento, reduz seu impacto ambiental e se torna referência de vida sustentável para seus educandos e a comunidade, ampliando seu escopo de ação para além das salas de aulas. Isso nos remete a Freire (1996) quando diz considerar o ser humano em movimento, como ser "incompleto e inacabado", em permanente formação, interagindo com os outros e com o mundo.

De forma simples, ao considerar a educação do campo sob a perspectiva da sustentabilidade, problematizamos também a função social da educação ante ao modelo econômico e civilizacional adotado pela maioria dos países. De modo geral, os países que apresentam bons índices de educação são também os que mais consomem os recursos renováveis da terra devido ao estilo de vida consumista e insustentável, com práticas e valores que levam à degradação ambiental.

Neste sentido Gadotti (2009) coloca que "a educação tal qual foi se desenvolvendo, é mais parte do problema do desenvolvimento sustentável do que parte da solução. A educação reproduz os princípios e valores da economia insustentável" (GADOTTI, 2009, p. 88). O autor acredita que apenas tratar ou incorporar a temática sustentabilidade não é suficiente para promover transformações. É necessário fundar as bases teóricas e metodológicas da educação sob uma nova racionalidade comunicativa e emancipadora que supere a racionalidade instrumental competitiva. Uma nova racionalidade em que os sistemas educativos incorporem e sejam também educados ou incorporados aos princípios e valores da sustentabilidade.

Assim, educar para a sustentabilidade no campo é pensar numa educação transformadora capaz de mudar pessoas e sistemas no sentido de serem capazes de pensar e repensar com criticidade, princípios e valores comuns, nossas maneiras de produzir e reproduzir a existência no planeta.

## 5 Trilhas Campesinas: Roda de Conversa

Abraham Lincoln disse que o êxito se encontra presente nas dificuldades superadas em nosso percurso. É chegado o momento de sentar, fazer uma roda e conversar, procurando observar, nas falas dos cursistas, educadores e educadoras das escolas do campo se, durante o desenrolar das atividades de realização da trilha ecológica e interpretativa, houve integração entre os conhecimentos das áreas com o contexto em que se situam as unidades escolares, tanto local quanto regional, mundial. A esse respeito, abordando a construção das representações sociais, Reis e Bellini (2011) nos dizem que:

> Guareschi ressalta que Moscovici sugere que o interesse dessa área da ciência não é em determinar uma teoria 'forte e fechada', mas uma perspectiva para se poder 'ler' os mais diversos fenômenos e objetos do mundo social. Ele organiza os pressupostos básicos de sua teoria ao redor da complexidade do mundo social, e propositadamente abandona o 'microscópio', pois não lhe interessam as células e os genes, mas os seres humanos no contexto mais amplo das relações sociais.

Assim sendo buscamos trabalhar os dados recebidos durante a pesquisa sob o prisma do contexto socioeconômico, procurando ainda visualizar o contexto mais amplo dos assentamentos nos quais as escolas estão situadas, buscando discutir suas influências nas relações e seus significados. Vamos buscar perceber de forma mais abrangente o contexto socioeconômico em que as escolas estão inseridas. Nesse processo de perceber o espaço e o contexto o que se anuncia é a predominância do agronegócio (o qual trabalha com lavoura mecanizada, pecuária leiteira e de corte) ao lado de pequenos assentamentos, de pequenas propriedades com agricultura familiar, sendo estas pequenas ilhas rodeadas pelo agronegócio o qual destaca o modelo urbano industrial de sociedade.

A partir desse ponto passamos a recortar as falas dos cursistas as quais reforçam as discussões apresentadas até o momento, procurando ressaltar as discussões em torno da sustentabilidade, a qual poderá tornar ainda mais viável a subsistência dos assentamentos e da agricultura familiar.

Uma fala bastante recorrente foi a de que o desejo dos moradores dos assentamentos é trabalhar na Agricultura Familiar e na pecuária, porém, este objetivo se perde em meio ao agronegócio que toma conta da região e invade os assentamentos.

Cursista 01: *Famílias com objetivo de trabalhar na agricultura e na pecuária.*

Cursista 02: *Hoje poucas são as famílias que ainda possuem seu pequeno pedaço de terra, pois a maior parte são grandes e médias fazendas. Outras famílias trabalham de empregados nas fazendas, havendo assim um vai e vem de pessoas na comunidade e de alunos na escola.*

Pode-se notar nas falas dos cursistas que a participação na formação continuada para o campo e a realização das ações das trilhas ecológicas realmente propiciaram estender novos olhares em relação ao ambiente, ao contexto de vida e sua preservação em busca da sustentabilidade.

Cursista 03: *Acredito que a criança do campo se desenvolve muito bem em atividades campesinas, sabendo interpretar, observar e desenvolver qualquer atividade educativa, voltada ao meio ambiente. O desenvolvimento desse projeto trilha vai proporcionar aos estudantes uma experiência educativa de conhecimento e valorização das relações de ser humano e natureza. Possibilitando, atividades de lazer, distração, pesquisa, ajudando no desenvolvimento das atividades pedagógicas e valorização dos recursos naturais.*

Como abordamos acima, pensar na sustentabilidade enquanto Educação do Campo é nos movermos em busca de uma educação crítica e transformadora, é ser capaz de produzir e reproduzir a existência no planeta. Nesse âmbito, torna-se necessário perceber, observar mais atentamente o espaço campesino e atuar sobre ele a fim de transformá-lo. Isto ficou bastante presente nas falas dos cursistas como podemos comprovar.

Cursista 04: *Podemos questionar com os alunos sobre o uso que fazemos desses lugares, o que aconteceu com outros lugares semelhantes em que as pessoas não souberam preservar. Dessa maneira faremos a reflexão sobre as nossas atitudes de cidadania e a prática da sustentabilidade*

Ainda nos recortes das falas dos cursistas podemos vislumbrar uma das possíveis definições de sustentabilidade a qual trabalha com a noção de integração entre o homem e a natureza sendo esta um bem comum da humanidade.

Cursista 05: *As atividades apresentadas nos textos mostra como podemos alcançar a integração entre ser humano e meio natural através da observação e da reflexão, e aqui onde moramos podemos ir mais além porque convivemos com este ambiente que faz parte da comunidade como um patrimônio cultural, que rege o modo de vida das pessoas com suas historias e experiências.*

Reafirmando a fala de Gadotti (2009) de que a sustentabilidade é o sonho de bem viver, é o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é a harmonia entre os diferentes, ressaltamos as falas dos cursistas os quais destacam o campo como um espaço de produção de cultura e de valorização, do camponês, sua produção, sua cultura, seu espaço de vida.

Cursista 06: *Por nossa escola ser voltada ao campo acredito que os princípios da educação do campo asseguram que ela deve ser construída a partir da diversidade dos sujeitos do campo. Com isso esse curso deve servir como uma nova proposta buscando construir um novo conceito de educação do campo; recuperando o conceito de roça; valorizando a vida humana, bem como a diversidade da vida e a diversidade cultural de cada um.*

## 6 Trilhas Campesinas: considerações sobre o percurso em busca da Sustentabilidade

A educação, na concepção adotada por Freire, educação libertadora, transformadora da realidade, detentora do princípio da autonomia torna possível, a partir do comprometimento com a formação continuada "Trilhas Campesinas", promover um espaço de debate sobre os problemas socioambientais das comunidades que abrigam e recebem as escolas do campo em seu meio.

Considerando que, como abordamos acima, uma escola sustentável altera sua estrutura de funcionamento, torna-se referência para seus alunos e alunas e para a comunidade, amplia as possibilidades pedagógicas para além do contexto da sala de aula, explorando o espaço campesino, trazendo as questões sociais, econômicas, políticas, ambientais para o centro da "roda de conversa", percebemos que a formação "Trilhas", mediante o desenvolvimento da trilha ecológica, propicia à comunidade escolar apresentar o debate em torno do contexto e das questões sociais mais abrangentes e que repercutem na vida da comunidade campesina.

Portanto, é mister considerar que abordagens pedagógicas desse porte possibilitam, em princípio, trazer para debate as questões que marcam a vida comunitária, assim como, possibilitam, mediante o conhecimento libertador, o agir sobre as questões sociais, econômicas, ambientais, e, especificamente, agir sobre a questão da sustentabilidade no contexto dos assentamentos os quais tem que conviver e aprender a lidar com a sobrevivência da agricultura familiar num contexto marcado pelo agronegócio.

Dessa forma, pensando a sustentabilidade, visando educação numa postura e perspectiva do ser "incompleto e inacabado" consideramos como função social da escola problematizar as questões sustentáveis e contraditórias presentes no campo.

Convém ainda destacar que a formação, de acordo com as expectativas dos educadores e educadoras das escolas do campo, realmente se apresentou como uma possibilidade educacional pedagógica viável e consistente para, mediante a realização da trilha ecológica e interpretativa, trazer o debate da sustentabilidade, além de proporcionar inovação pedagógica atrativa para os educandos.

E, ao encerrar essa trilha pedagógica, queremos fazê-lo utilizando as palavras de Dom Helder Câmara, cujo pensamento tem nos acompanhado durante nosso percurso enquanto trilhamos os caminhos da formação continuada em Educação do Campo "Trilhas Campesinas: Integrando Vidas e Saberes" na perspectiva da sustentabilidade, para isso é que emprestamos as palavras, as ideias, o pensamento dele ao dizer que "é graça divina começar bem, graça maior persistir na caminhada. Mas graça das graças é não desistir nunca."

**Referências**

**Avaliação Ecossistêmica do Milênio**. Ecossistemas e bem-estar humano (AEM), 2005.

ARAÚJO, D.; FARIAS, M. E. Trabalhando a construção de um novo conhecimento através dos sentidos em trilhas ecológicas. **Anais do II Simpósio SulBrasileiro de Educação Ambiental**, 2003. Itajaí: Unilivre, 2003.

BOFF. L. **Saber Cuidar.** Ética do humano – compaixão pela terra. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, O. **A sociedade global**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 5. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2001.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.**

_____. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

_____. **Os professores e sua formação.** Publicações Dom Quixote Instituto Inovação Educacional: Lisboa, 1997. p. 15-34.

REIS, S. L. de A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Revista Acta Scientiarum.** Human and Social Sciences.Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, M.(Org.) **Para Pensar o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Brasiliense,1993.

SILVA, M. S. Reflexões sobre currículo e educação do campo. In: **Novas perspectivas para a Educação do Campo em Mato Grosso: contextos e concepções**: (Re)Significando a aprendizagem e a vida. Cuiabá: Defanti, 2007.

SHULMAN. **Revista do Centro de Educação da UFSM.** v. 29, n. 2, 2004. Disponível em:<www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em:09 set. 2005.

http://pensador.uol.com.br/frases_caminhada> Acesso em 14 de Dezembro de 2014

http://kdfrases.com/frases/caminho/2. Acesso em 14 de dezembro de 2014.