

**EIXO 10:
ESTUDOS DE LEITURA E
ENSINO**

A LEITURA COMO PARTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: TEORIA E PRÁTICA

José Marcos Rosendo de SOUZA- UERN/UEPB¹

Clara Dulce Pereira MARQUES - UERN²

Emias Oliveira da COSTA - UERN³

RESUMO: Condensando-se em todo processo de ensino e aprendizagem, a leitura é capaz de desenvolver o indivíduo criticamente, tendo em vista que através dela ele pode mediar o “mundo”. Ainda vale salientar, que isso não é feito somente em contexto escolar, mas, está presente em outros contextos, como o cotidiano extraescolar. Assim, diante dessa perspectiva, o processo de leitura torna-se um objeto viável a investigação, pois, diante de todas as teorias criadas para se efetivar um ensino que torne o aluno crítico, apresenta-se um arcabouço. Sendo assim, é necessário investigar como realmente é apresentada a leitura, especificamente no 9º ano de uma escola pública. Desse modo, esse se torna o objetivo principal dessa pesquisa. E, para alcançá-lo, foi necessário estabelecer parâmetros de desenvolvimento, ou seja, partindo desde a escolha do referencial teórico que trazem discussões acerca da temática. Assim autores como: Antunes (2003), Bagno(2002), Geraldí(1997) e dentre outros, foram utilizados como embasamento, e sustentação para constituir a pesquisa. E ainda, vale salientar que para confrontar as teorias em relação ao desenvolvimento da leitura foi realizada uma pesquisa de campo, com a finalidade de observar a realidade desse processo, e, a partir da observação e coleta de dados foi possível consolidar a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Teoria. Prática.

1. Introdução

O presente trabalho parte da ideia de que a leitura como parte do processo de ensino aprendizagem torna-se capaz de desenvolver criticamente os indivíduos no que diz respeito à produção de textos orais e escritos, já que a leitura é uma prática que se faz necessária não só no contexto escolar, mas também em uma sociedade dotada de um sistema linguístico em que prevalece a escrita. E, partindo desse pressuposto busca-se entender o que gera no ambiente escolar as dificuldades relacionadas às atividades de leitura e produção de textos (orais e

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/CAMEAM –Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN. Especialista em LIBRAS (UNIASSELVI) e Psicopedagogia (FECR) Professor Substituto do Departamento de Letras e Humanidades (DLH) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, *Campus IV*, Catolé do Rocha - PB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem - GEPPE.

² Possui Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectives Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Central*, Mossoró-RN. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/CAMEAM - UERN, *Campus Avançado* Profa. Maria Elisa Albuquerque Maia, Pau dos Ferros-RN. Membro, como estudante, pesquisadora e secretária, do Grupo de Estudos do Discurso da UERN – GEDUERN.

³ Possui Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa (2010) e Pós-graduação Lato Sensu em Estudos Literários (2012), ambos os cursos pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL/CAMEAM – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor Efetivo da rede pública do Ceará. Atua também no cenário artístico-cultural da macrorregião do Vale do Jaguaribe, interior do Ceará.

escritos), em relação ao desenvolvimento do posicionamento crítico do aluno, que pode ser compreendido como a base para a comunicação e a aquisição de conhecimento. Sendo assim, para o desenvolvimento do trabalho adotou-se, além da micro pesquisa de campo, a bibliográfica, que possibilita acessar informações de pesquisadores que desenvolveram trabalhos nesta área.

2. Concepções de leitura

Atualmente, as atividades de leitura, interpretação e produção de textos (orais e escritos) são tarefas difíceis de serem desenvolvidas em sala de aula, pelo fato dos alunos apresentarem-se como sujeitos desmotivados, passivos e indiferentes diante das práticas desenvolvidas em sala de aula, o que torna difícil a interação entre o indivíduo e o texto e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento daquele nas capacidades críticas textuais.

Esses fatos são conseqüências da maneira como o professor trabalha com as atividades de leitura e escrita, na qual muitas atividades não fazem sentido e acabam sendo desapontadoras pelos maiores interessados, os alunos. Isso porque, como afirma Kleiman (2008, p.16) “As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provem basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto da linguagem.”.

Sendo que, essas práticas não são sustentadas apenas no ambiente escolar como também fora da escola, já que em alguns casos os pais dos alunos cobram do professor o “ensino de Português”. Ou seja, comete-se um equívoco nessa linha de raciocínio pelo fato de se desconsiderar o uso da linguagem e ter como foco a regra gramatical tradicional. Assim, evidencia-se que há por ambas as partes um falso entendimento a respeito do ensino de português e uma desvalorização do uso da linguagem.

Desse modo, faz-se necessário conhecer as concepções de leitura, como também entender como é feita a compreensão do texto de acordo com cada modelo. A primeira concepção a ser abordada é a que tem como prática de leitura o Modelo Ascendente – que tem como foco da leitura o texto -, em seguida será abordado o Modelo Descendente – o qual centra a significação do texto no leitor -, e para finalizar, o Modelo Interacionista – que é como o próprio nome indica, a interação entre o leitor e o texto -, vale salientar que será apresentado as particularidades de cada modelo.

2.1 Modelo Ascendente

Aborda o texto levando em consideração apenas a decodificação das palavras, e a partir deste ato cabe ao leitor a função de extrair as informações contidas no texto para a construção do sentido. Sendo assim, pode-se afirmar que esta concepção:

[...] é a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Baseia-se essa hipótese, por um lado na crença já mencionada de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações. (KLEIMAN, 2008, p.18).

Ao desenvolver essa concepção, o professor se utiliza de perguntas em que o aluno para respondê-las, muitas vezes, não é necessário reler o texto em conseqüência de sua obviedade. Essa atitude não permite que o aluno reflita, construa sua opinião, tenha um

posicionamento crítico, ou seja, atua como sujeito passivo, um mero receptor de informações e opiniões alheias.

Para esse modelo, “Consequentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’.” (KOCH & ELIAS, 2010, p.10), isto é, a leitura permite a compreensão do texto por se tratar de uma construção de significado baseada unicamente na mensagem contida nas palavras.

Sendo assim, esse modelo não permite o desenvolvimento da capacidade crítica comunicativa do aluno, já que “[...] a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor [...]” (LEFFA, 1999, p.18), o que contribui para o seu desinteresse e desmotivação. Pode-se afirmar, também, que o texto segundo essa perspectiva, por mais que seja lido por diversos leitores, apresentará uma única interpretação pelo fato de que o processo de entendimento não leva em consideração o conhecimento e o meio em que se encontra inserido cada indivíduo que se apropria do objeto de leitura.

2.2. Modelo Descendente

Se o modelo anterior tinha como foco a decodificação de palavras, isto é, a atividade de decifração baseada na leitura, o modelo descendente opõe-se, tendo em vista que a interpretação dada estará centrada no leitor. Assim, essa concepção afirma que o leitor constrói o sentido do texto a partir de seu conhecimento, e para isso utiliza estratégias, como a utilização de adivinhações baseadas em seu conhecimento prévio, que propiciam a formulação de hipóteses.

Assim, ratificando esta concepção, Kato (1999, p.67) afirma que:

O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia[sic] principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas.

Ao tomar essa atitude, o leitor se caracteriza como sujeito ativo, pois utiliza seu conhecimento para criar deduções, a respeito do que está sendo lido para assim construir o sentido do texto. Vale ressaltar que o modelo não considera o contexto e que a postura que o professor toma prejudica a construção do sentido, já que o professor, segundo Kleiman (2008), desconsidera a maneira como o assunto é realmente tratado pelo autor e se utiliza de perguntas como: Na sua opinião o que o autor quer dizer?, O que você acha disso?

Assim, pode-se inferir que, sendo o leitor que constrói o sentido do texto, cabe a ele atribuir o significado que lhe convier, o que muitas vezes não corresponde ao que realmente o texto pode significar, tendo em vista que ele não leva em consideração o posicionamento do autor em relação ao tema estudado, e pelo fato de o modelo abordado ser desenvolvido pelo professor de forma que não se cria possibilidades para uma discussão a respeito do assunto tratado.

2.3 Modelo Interacionista

A prática interacionista é considerada a que proporciona um maior desenvolvimento da aprendizagem, pois ela permite a interação entre as informações contidas no texto e o conhecimento do leitor. Assim, pode-se afirmar que é esta interação que possibilita a construção de sentido e também proporciona a construção de um novo ser, já que permite ao indivíduo uma análise reflexiva, utilizando para isso não só a mensagem contida nas palavras, mas indo além de uma leitura superficial, lendo também, as entrelinhas, buscando a

mensagem a ser transmitida pelo autor e se apropriando desta, de forma a relacionar com o conhecimento que se tem e o meio social em que se encontra inserido para que seja possível a construção de uma opinião própria acerca do tema tratado.

Corroborando o exposto, Koch & Elias (2010, p.11) afirmam que:

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; A leitura de um texto exige do leitor mais que conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Por conseguinte, nesse modelo atuam o texto e o leitor, e é a junção entre o conteúdo, a informação, o conhecimento de mundo, o social, que possibilita a reflexão. Sendo assim, pode-se afirmar que essa concepção de leitura tem como foco o autor, o texto, o leitor e seus conhecimentos, de forma que este atue tão ativamente que se coloque diante do exposto de maneira crítica para que possa construir o sentido do texto.

E esse pensamento é ratificado por Martins (2006, p.21) “[...] algo sempre influente no ato de ler: a interação das condições internas se subjetivas e das externas e objetivas. Elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura.” Ao afirmar que esta perspectiva leva em consideração o conhecimento e o meio social em que o leitor está inserido, e que conhecimentos e meios sociais diferentes possibilitarão construções de sentidos de texto diferenciados, pode-se afirmar que esse modelo proporciona leituras e significados diversificados para um mesmo texto, e para diferentes leitores.

3. Uma realidade observada

Ao se imaginar o ensino de língua acredita-se que seja um ensino voltado para o aperfeiçoamento da competência comunicativa, no qual este se dá através do desenvolvimento da competência textual, gramatical e linguística, que favorecerá a criação de um indivíduo crítico. Entretanto, isso não acontece, pois através da realidade observada foi possível perceber uma prática defasada, que não tem como objetivo o alcance da competência comunicativa.

Para tanto, foi realizada uma micro pesquisa com o intuito de verificar quais práticas estavam sendo abordadas em sala de aula, e conseqüentemente, o que essas práticas são capazes de desenvolver nos alunos. A pesquisa teve como campo de estudo uma escola pública do município de São Bento, em uma sala de 9º ano do ensino fundamental, onde a coleta de dados foi realizada através de um questionário entregue a um grupo de alunos e uma entrevista com o professor de Língua Portuguesa.

Inicialmente, serão expostas as questões que foram solicitadas aos alunos com suas respectivas respostas, e baseando-se nisso serão tecidos os comentários.

A primeira questão foi: Para você o que é ler?

A maioria dos alunos respondeu que “ler é bom”, que “é atividade que ajuda a passar de ano”, que “vai ser útil para se formar e ser alguém na vida”.

Em seguida, foi questionado: É realizada a leitura de outros textos além do livro didático?

Foi obtida como respostas: “Não, porque não dá tempo”, “Apenas o livro da escola”, “Não, porque perde muito tempo”.

Ao ter contato com as respostas, foi solicitado que os alunos respondessem o seguinte questionamento: Por que não há tempo para a leitura em sala de aula?

“Para não atrasar a matéria”, “Porque as aulas são mais importantes”, sendo que os termos “matéria” e “aulas” são usados para se referirem à prática de atividades voltadas para a transmissão de conteúdos gramaticais.

O exposto e observado leva a afirmar que:

Na verdade, a compreensão deturpada que se tem de gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como um imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita de textos adequados e relevantes. Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também[...]. (ANTUNES, 2003, p.30).

Ou seja, trata-se de uma prática em que o docente enfatiza a memorização de normas gramaticais e fica a cargo dos discentes a tarefa de se portarem como receptores dessas normas, sendo que estes acabam formando uma opinião limitada sobre leitura, e como consequência acabam desprezando-a como forma de interagir com o mundo.

Já ao professor de língua portuguesa que leciona neste ano, a primeira indagação realizada foi a seguinte: Ao realizar as atividades de leitura, são encontradas dificuldades? Se sim, quais?

As respostas foram unânimes, todos responderam que sim, e as dificuldades mencionadas foram “O desinteresse dos alunos” e, além disso, foi colocado que “os alunos são preguiçosos”, “não são estimulados pela família”.

Ao serem questionados como é feita a distribuição das atividades de leitura, interpretação e produção de textos e como são contemplados os conteúdos didáticos, os professores informaram que são contemplados, “inicialmente as atividades voltadas para os conteúdos gramaticais por motivo de exigência dos pais por acreditarem que através dessa prática é que se possibilita o falar e escrever bem o português, e uma vez ou outra é que se abordam estudos voltados para as atividades de leitura, interpretação e produção de textos.”

Em virtude dos dados coletados, pode-se afirmar que, hoje, nas escolas brasileiras, o que se encontra é um ensino voltado para a gramática normativa, que se apega ao ensino de nomenclaturas, deixando de lado as atividades que são de fundamental importância para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

E a respeito disso, Bagno (2002, p.25) afirma que “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para o uso em situações concretas.”, isto é, as atividades que correspondem a isso são as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, e são, justamente, as atividades desconsideradas em sala de aula.

Ao ser trabalhada apenas a gramática normativa, ou seja, ao se deter ao uso de regras gramaticais, o professor acaba se posicionando como detentor e transmissor do conhecimento, e o aluno agindo como um receptor de informações. Essa prática não possibilita o desenvolvimento crítico do aluno, pois cabe a este apenas memorizar o conteúdo que está sendo transmitido, ao invés de agir como construtor de conhecimento.

E, por se tratar de uma prática de ensino voltada para a gramática normativa, as atividades desenvolvidas em sala de aula envolvem leitura de textos que não objetivam a reflexão, entendimento, posicionamento crítico, pelo contrário, trata-se de uma leitura gramatical, sendo:

[...] aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frase e orações. Os livros didáticos estão

cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas. (KLEIMAN, 2008, p.17).

Neste sentido, se enquadra nessa prática atividades de leitura, voltadas para avaliação, que segundo Kleiman (2008, p.17) é uma:

[...] prática que inibe, ao invés de promover, a formação de leitores. [...] A prática é justificada porque permitiria ao professor ‘perceber se o aluno está entendendo ou não’, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fido da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação [...].

Ou seja, não interessa ao professor o posicionamento que será tomado pelo aluno, o conhecimento, a visão de mundo que aquele está construindo. Ainda nessa prática, com relação à produção de texto como critério de avaliação, o professor ao ter contato com o texto escrito pelo aluno tem um olhar voltado para o emprego adequado da vírgula, para os erros ortográficos, quanto a estrutura do texto: se o aluno respeitou as margens, se usa adequadamente o travessão, se faz parágrafo, entre outras questões formalistas.

Em consequência dessas práticas, são encontrados no ambiente escolar, alunos com dificuldades de compreensão, interpretação e reflexão. A forma como os professores estão trabalhando com a leitura e a produção de textos (orais ou escritos) revela que a prática é defasada, sem grandes possibilidades de uso. O que pode ser evidenciado pela afirmação de Martins (2006, p.23).

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos[sic] [...]. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

A postura tomada pelo professor de desenvolver atividades voltadas apenas para avaliação dos conhecimentos gramaticais, ortográficos e estruturalistas, e nesse estudo priorizar a reprodução das normas gramaticais e desconsiderar a análise reflexiva, sendo que o aluno poderia abordar não só o conhecimento trazido no texto e a sua opinião sobre o que o autor aborda, como também fazer o elo entre texto e realidade, tendo como resultado a desmotivação, a falta de interesse e a dificuldade por parte dos alunos em atividades de leitura, escrita e exposição de entendimento dos temas estudados em sala de aula.

Vale salientar que, o professor acaba desconsiderando os principais objetivos da leitura que são proporcionar conhecimento, construção do posicionamento crítico, expansão da criatividade, não proporciona, assim, a construção de um ser pensante, reflexivo e que se coloca de maneira ativa, que questiona, dialoga, concorda ou discorda com o texto lido para poder formar a opinião, construir o conhecimento.

Destaca-se também que:

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas

diversões e atribuições diários, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Contexto esse permanentemente aberto a inúmeras leituras. (MARTINS, 2006, p.28).

Ou seja, não se é leitor apenas em sala de aula, a atitude de leitor é praticada por toda a vida, ao considerar que se vive em sociedade e a atividade de leitura faz parte da formação social, já que é preciso ler e entender o mundo, entender o outro e a partir desse entendimento é que se constrói o entendimento de mundo. Tomando por base a ideia de que o homem vive em sociedade e que para interagir com os outros indivíduos nas mais diferentes situações comunicativas ele precisa utilizar a linguagem, pode-se compartilhar da mesma opinião de Travaglia (2006) a respeito da linguagem:

- A linguagem como expressão de pensamento: para poder expor o seu pensamento o homem utiliza a sua capacidade de organizar na mente uma sequência lógica para em seguida efetuar a exteriorização;
- A linguagem como instrumento de comunicação: o homem utiliza a língua para transmitir a um receptor uma mensagem, uma informação;
- A linguagem como forma ou processo de interação: essa concepção vem tratar do diálogo existente entre os usuários da língua, sendo que um interlocutor age sobre o outro. Já que se trata de interação entre interlocutores, os usuários falam e escutam nesse processo.

Relacionando esses aspectos da linguagem com o ambiente escolar, esses exemplos deveriam ser encontrados em sala de aula, pois o aluno deveria pôr em prática o uso da linguagem de diferentes formas. Não é o que acontece na prática. Em sala de aula o que prevalece é a figura do professor, que atua como detentor e transferidor do conhecimento, ele atua em primeiro plano.

Kleiman (2008, p. 24) afirma que:

A prática em sala de aula, não apenas da sala de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.

Sendo assim, o professor não cria condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento, pelo contrário, ele faz com que o aluno atue como um mero receptor passivo de informações transferidas pela interpretação construída unicamente pelo professor. O meio escolar não abre grandes possibilidades que propiciem um estudo que consiga estabelecer interação entre alunos, professor e textos. Esse estudo se torna impossível de ser realizado porque muitas vezes o que se evidencia nos textos selecionados é o fator histórico-social, no qual o aluno estuda uma linha temporal, sendo que o período histórico é que acaba sendo estudado, ou ainda, a vida, a obra e morte do autor, tornando-se em um estudo biográfico.

É interessante destacar, que os alunos diante de uma prática diferente da que estão habituadas mostram-se resistentes, desmotivados e desinteressados, pois têm medo do novo. Quando é solicitado que os mesmos participem das aulas, exponham seu conhecimento,

reflitam a respeito de um tema de estudo eles ficam estáticos, como se estivessem com medo, acreditam que pelo fato de serem alunos o que vão expor vai ser considerado “errado”.

Essa postura de resistência, incômodo, passividade, é notada principalmente em atividades que envolvem produção de textos escritos. Os alunos mostram-se criativos, porém inseguros do que estão fazendo, pelo fato do hábito de produzirem textos para serem avaliados, questões ortográficas, gramaticais e estruturais, como citado anteriormente.

Ao propor produções textuais objetiva-se a exposição da criatividade e a ampliação do campo da imaginação dos alunos. E ao ser esse o aspecto a ser abordado, ao ter contato com os textos produzidos, a criatividade e a capacidade dos alunos de exporem a imaginação chama tanta atenção que se torna surpreendente, ou seja, os alunos têm capacidade e conhecimento suficientes para desenvolverem a prática de produção de textos e cabe ao professor reconhecer isso e desenvolver atividades que oportunizem aos alunos exporem tamanha criatividade.

As atividades desenvolvidas oralmente pelos alunos buscam estimular a participação dos mesmos durante as exposições das aulas. Sendo assim, ao desenvolver atividades escritas e orais almeja-se desenvolver a capacidade crítica comunicativa dos alunos. Como afirma Geraldi (1997, p.135) “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”. Afinal, é através de textos orais e escritos que se tem a língua como objeto de estudo e é assim que se adquire o real conhecimento de seu uso.

4. Considerações finais

Uma das intenções deste trabalho foi analisar as práticas que os docentes estão utilizando para desenvolver nos discentes o hábito contínuo da leitura. Foi possível perceber que são muitas as dificuldades em sala de aula no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades que envolvem leitura, construção de sentido e produção de textos, sejam eles orais e escritos.

Foram detectadas práticas que contemplam a leitura como decodificação das palavras, outra que exige apenas que o aluno passe os olhos por cima do texto para construir seu significado, sendo que essas práticas não possibilitam a formação de um bom leitor, já que para que se posicione como tal não é necessário apenas que leia o texto corretamente, sem cometer equívocos. Para ser um bom leitor é preciso que o aluno leve em consideração seu conhecimento, a mensagem contida no texto e o meio social do qual faz parte, sendo que essa é a prática de leitura que deseja ser alcançada em sala de aula.

Além disso, também é interessante ter um alunado participativo, envolvido nas atividades em sala de aula, que se posicione diante da sociedade, mas, para que se consiga atingir tais objetivos é preciso que os professores assumam a sua verdadeira função e passem a exercer o seu papel de mediadores, e possam formar sujeitos ativos, pensantes e capazes de se comunicar em qualquer que seja a situação utilizando-se para isso a linguagem oral e escrita.

Vale ressaltar que os professores ainda encontram resistência ao novo, por parte dos alunos e de seus pais ou responsáveis o que compromete seriamente a formação de leitores competentes, interessados e críticos. E com relação ao confronto entre as ideias de decodificação e compreensão são necessárias e fazem parte do processo de formação de alunos leitores, já que ambas fazem parte do processo da leitura.

Percebemos também o quanto é importante que a sociedade e o professor repensem as suas concepções com relação às práticas de leitura. Pois, torna-se significativo quanto a estas que para que os alunos possam entendê-las como práticas significativas em suas vidas o professor precisa estar devidamente preparado para analisar a concepção vista como mais

adequada e interessante, a interacionista, e adaptar-se a ela para que consiga cumprir a sua tarefa de mediador entre aluno e texto e facilitador no processo de construção de conhecimento.

Esperamos que assim os alunos despertem o gosto pela leitura, visto que é através dela que eles conseguem se constituir indivíduos pensantes e, acima de tudo, se formam no âmbito social e se tornam capazes de enfrentar não só as adversidades do meio escolar como também enfrentar os desafios que a vida lhes oferecem.

6. Referências

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

BAGNO, Marcos, et ali. **Língua Materna: Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Código e suas Tecnologias. Conhecimentos de Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary Aizawa. **O Aprendizado da Leitura: Texto e Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaca; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto**. 3. ed. São Paulo, Contexto, 2010.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, Leitor e Interação social. In: _____; PEREIRA, ARACY. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006

SOARES, Magda Becker Soares. **As condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectiva interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVÁGLIA, Luz Carlos. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

O TEXTO LITERÁRIO EM CENA: A RECEPÇÃO COMO *PERFORMANCE* POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

ALMEIDA, Aline Barbosa de.⁴ – UFCG

RESUMO Ao pensar na formação do leitor, a pesquisa ora empreendida busca mostrar a experiência de leitura literária em sala de aula, do romance *Dom Casmurro* de Machado de Assis, no que concerne a recepção enquanto *performance*. Dessa forma, para fundamentar tal estudo tiveram-se como base os pressupostos teóricos Mello (1998), Candido (1995), Zumthor (2000), Iser (1996), Pinheiro (2003), Todorov (2010), Kefalás (2012) e as *Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM* (2006) entre outros que trazem determinada temática em seus estudos e reflexões. Partindo dessa ideia, entende-se que o sujeito ao entrar em contato com o texto traz consigo sua bagagem de experiências de mundo, as quais são linguísticas e sociais, em que essas referenciais lhe darão suporte para dialogar com o texto, esse, por sua vez, representa uma organização de sentidos, através de procedimentos de composição, que restringe as possibilidades de interpretações formais, ideológicas, por isso, que a interação do leitor precisa ser direcionada, em que ele reconhece os elementos que lhe são semelhantes, tendo abertura para formular as suas críticas em relação ao novo em seu processo de leitura. Pensando assim, foi desenvolvida uma experiência de leitura na Turma A da Escola Estadual de Coité das Pinhas situada na cidade de Igaci-AL, em que buscou-se conciliar os aspectos literários e prazerosos, partindo da exploração da leitura em voz alta e da apropriação que os leitores faziam do texto. Para a culminância da leitura foi feita uma encenação da obra, a partir do olhar dos leitores sob o texto literário, tal prática contribuiu para elucidar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais rica e efetiva da recepção enquanto *performance* pelos leitores, criando uma experiência diferenciada em seu contato com o sentido do texto literário.

Palavras-chave: Recepção. Performance. Voz. Texto Literário.

1. Entendendo a problemática

Colocar o estudante em contato efetivo com o texto literário é a premissa do ensino da literatura, visto que, a experiência da leitura literária aprimora o indivíduo como pessoa humana, incluindo, de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (2008) a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Todorov (2010) menciona que a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornando ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. Não que ela seja uma técnica de cuidados com a alma, no entanto, ela pode transformar cada um a partir de dentro. Entende-se assim, que a literatura tem, entre tantas funções a de humanizar o indivíduo, mas isso só incide a partir de uma vivência entre leitor e texto, tal

⁴Mestranda no Programa de Pós-Graduação de Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande com concentração na linha de pesquisa Literatura e Ensino.

contato requer tempo, cultivação e motivação para que a experiência aconteça de forma relevante para a formação do leitor.

Desse modo, Silva (2011, p. 135) nos explica que:

A promoção de experiências efetivas com o texto literário na sala de aula constitui-se uma dessas vias e tem se justificado pelo modo paradoxal como a literatura, associada a esse poder de encantamento, pode chegar até nós; de um lado organizando os sentimentos e a visão de mundo que temos; de outro, promovendo atitudes de confronto com nós mesmos ou com a realidade circundante.

Atentamos então, que o ensino da literatura, no que diz respeito ao ensino médio, não deve voltar-se apenas para a cultivação dessa prática emocional do leitor, desse contato corpo a corpo com o texto, é claro que sua prática de leitura deve partir dessa premissa de experiência, visto que tal relação de leitor e texto literário pode se tornar mais próxima e íntima, fazendo com que o mesmo sinta-se mais seguro ou até mesmo maduro para dar um novo olhar as suas interpretações.

Mencionamos isso, pois, Mello (1998) aponta para um problema importante na prática pedagógica do ensino da literatura, a teórica refere-se aos professores suporem que os alunos possuem uma razoável competência genológica que dispensa, por exemplo, a explicação do que é um texto narrativo, lírico, dramático e os conceitos que permeiam tais gêneros, assim, os alunos demonstram nas avaliações um conhecimento deficiente destes conceitos.

Portanto, Mello (1998) sugere que um conceito didático-pedagógico, não se pode considerar o objetivo de ensino dos conceitos genológicos de forma isolada, há que perspectiva-lo de acordo com as competências linguísticas e literárias, a bagagem cultural e os objetivos de aprendizagem nos quatro domínios da disciplina de português: ler, ouvir, falar e escrever. Pois, se o ensino da literatura, por um lado implica pôr em prática saberes teóricos, por outro intervém na própria constituição destes saberes.

Complementando, Todorov (2010) alude que é verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente objetivo do aluno, mas diz respeito ao trabalho do conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Mas o teórico alerta que em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra que é seu fim.

Podemos entender que o ensino da literatura deve equilibrar-se entre a prática da leitura e alguns conceitos teóricos, levando em consideração que esses também são importantes para uma interação leitor – texto mais rica e significativa para a sua formação. Pinheiro e Marinho (2012) lembram que a porta de entrada é fundamental. Depois se vai ampliando a experiência de leitura vai-se abrindo a visão às vezes estreita do leitor adolescente. Partindo do princípio de que o gosto pode e deve ser educado nos diversos tipos de leitura, assim, o prazer de ler deve ser cultivado, mas não pode ser bestializado.

É importante que os alunos saibam interrogar o texto e que explorem as diversas leituras que o mesmo pode proporcionar. Mello (1998) traz como abordagem de exploração do texto literário, a prática da escrita por meio do resumo e comentários, em que o aluno poderá articular as suas ideias de forma crítica, agregando os conhecimentos práticos e sua experiência sensitiva da leitura.

Nessa perspectiva, é que a figura do professor-pesquisador torna-se primordial, visto que é ele o responsável por dar acesso a essa experiência em sala de aula. Silva (2011) considera que mais do que o acesso à experiência em si, é importante considerar o modo como pensamos ou planejamos essas propostas de vivência com o texto literário a fim de levá-las ao aluno, de forma que as sensações e impressões suscitadas pelos diferentes gêneros literários venham, de fato, se efetivar para ele, pois, a fruição de um texto literário de acordo

com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2008) diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto, assim, quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, ou seja, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.

2. A proposta de leitura

O planejamento para proporcionar tal experiência é fundamental, pois segundo Silva (2011) é importante considerar o modo como pensamos ou planejamos essas vivências com o texto literário, no intuito de que as sensações e impressões suscitadas pelos diferentes gêneros literários venham se efetivar no aprendizado do estudante.

Pensando assim, é que a proposta de trabalhar o romance *Dom Casmurro* (1997), Machado de Assis em sala de aula se justifica, uma vez que, a obra referida pode suscitar no leitor uma experiência de leitura mais perceptiva e imaginativa. A obra foi publicada pela primeira vez em 1900 e é considerada uma das obras-primas do escritor e da Literatura Brasileira, tendo a temática do possível adultério como uma representação frustrante de angústia e “casmurrice” figurada na personagem Bento Santiago.

O romance traz em cento e quarento e oito capítulos, curtos, a história de Capitu e Bentinho, marcada, de início, pela alegria e ingenuidade da adolescência, e logo depois pela solidão, ciúme e amargura de uma vida adulta cheia de prisões e desconfianças. Em que Escobar, amigo da família, entra nesse “triângulo amoroso” tendo em Ezequiel, filho de Capitu e Bentinho possíveis semelhanças de comportamento e físico, que após a morte de Escobar, Bento passa a ver essa similaridade com uma concretização do adultério da esposa.

A narrativa é em primeira pessoa e traz uma carga de subjetividade, já que a perspectiva da história está apenas para o olhar de Bento, personagem-narrador, que no início da narrativa leva o leitor a um desvio de sua nomeação “Dom Casmurro” quando ele menciona que “Não consulte dicionários. Casmurro não está aqui no sentido que eles lhe dão, mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo. Dom veio por ironia, para atribuir-me fundos de fidalgo. Tudo por estar cochilando.” (ASSIS, 1997, p. 02).

Com essa “tirada de tempo do leitor”, o narrador procura esconder uma margem para a dubiedade dos fatos narrados, já que sua intenção era “atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência”. (ASSIS, 1997, p. 03). Com esse veio, o romance se configura como:

O estilo de memória, quase póstuma [...]. A história de Bentinho e Capitu dispõe de narração mais encorpada; e o gosto de marcar as personagens secundárias, como o tipo superlativo do agregado José Dias, dá-lhe um ar de romance de costumes que não destoa das referências precisas que nele se fazem à atmosfera e aos padrões familiares do Rio nos meados do século. (BOSI, 2006, p. 181-182)

Nessa perspectiva, pensamos em inserir a leitura do romance em sala de aula, é importante refletirmos que a leitura de uma proposta como essa demanda tempo e uma metodologia que envolva o leitor de uma forma significativa para o processo da experiência, visto que a leitura de um romance, em sala de aula, configura por si só um grande desafio. Por isso, o professor pesquisador precisa sondar o espaço e o perfil de leitor, pois de acordo com Marinho e Pinheiro (2012) do ponto de vista didático – pedagógico é fundamental estar atento à realidade particular em que se vive, como a sala de aula, grupo de leituras, bibliotecas, entre outras naturezas para a partir daí propor atividades de leitura.

A abordagem inicial partiu da leitura em voz alta e performatizada, já que Zumthor (2007) menciona que um dos valores da voz é que ela é um lugar simbólico por excelência em

que estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra ao sujeito. A leitura em voz alta enriquece o processo de ler, já que a voz ao ser emitida ressoa no corpo do ser, fazendo com que esse também transmita as suas próprias sensações diante da apropriação do texto literário.

Assim, foi proposta no final da leitura uma encenação que privilegiasse os momentos mais agradáveis da leitura do texto literário, o objetivo aqui era fazer como que eles se sentissem livres para criar suas releituras da obra, mas sem fugir da experiência da leitura do romance *Dom Casmurro* e sempre que necessário voltando ao texto para elucidar o processo criativo dos leitores em relação à obra.

3. Uma experiência

A experiência partiu da leitura em voz alta do romance *Dom Casmurro* (1997) de Machado de Assis. Será registrada nesse trabalho apenas a recepção no que concerne o processo de leitura em voz alta e como que foi para esses leitores o contato com essa nova abordagem da leitura em sala de aula, já que a ideia era sondar como que a leitura em voz alta era recebida em sala de aula, visto que essa é uma prática não muito realizada nas aulas de língua portuguesa. Então, para propor uma leitura nesses parâmetros, deve-se entender que a voz, em sintonia com os gestos corporais são ferramentas primordiais, para uma experiência diferente, única e prazerosa em quem ouve.

A atividade foi realizada na Turma A do segundo ano do ensino médio da Escola Estadual de Coité das Pinhas situada na cidade de Igaci-AL. A turma comporta trinta e sete (37) alunos, no entanto somente vinte e um (21) manifestaram suas opiniões a cerca da leitura que se realizava em sala. A atividade de leitura teve duração de dois meses (maio e junho), em que alguns capítulos eram lidos em sala de aula, à medida que outros eram encaminhados para casa, a fim de desenvolver a autonomia do leitor e a discussão dos capítulos era retomada nas aulas seguintes.

O primeiro encontro tinha como objetivo sondar o aluno, “determinar seus horizontes de expectativas”⁵, como se tratava de uma turma já conhecida e que a prática da leitura vinha se efetivando em sala, essa etapa foi apenas para explorar o leitor sobre seu conhecimento a respeito da obra *Dom Casmurro*, assim alguns responderam que:

“Eu já ouvi falar nessa obra, mas nunca li.”(LEITOR 1)⁶

“Não é aquele livro que fala da traição de uma mulher com o melhor amigo do marido?” (LEITOR 2)

“Eu vi no livro didático, não gostei não. Tem uma forma estranha de dizer as coisas.” (LEITOR 3)

“Sei não. O livro eu não sei, mas eu vi uma novela com o nome de Capitu e disseram que é desse livro. Se for deve ser legal.” (LEITOR 4)

Notamos aqui que os leitores que se manifestaram possuem uma vaga informação a cerca da obra. No entanto, há uma referencialização sobre a temática da possível traição, sobre o contato com a linguagem da obra pelo livro didático, bem como a indicação de que a obra já

⁵Passo do método recepcional sugerido pelas teóricas Aguiar e Bordini(1993) a partir da Estética da Recepção. Na referida experiência todos os cinco passos foram contemplados, mas a proposta aqui é de elucidar apenas a primeira fase.

⁶ A coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista aberta, a qual foi gravada. A experiência de leitura foi registrada em um diário de campo.

foi retratada pelo meio televisivo. Observamos assim, que a obra *Dom Casmurro*, mesmo não estando no “radar” de leitura desses leitores, ela faz parte de seu conhecimento geral, até porque a obra possui uma referencia bem difundida no âmbito educacional através dos livros didáticos.

Após esse momento foi entregue aos participantes o livro para que eles pudessem manusear e ter contato com o objeto físico, já que a escola não possuía uma demanda de exemplares que comportassem a leitura da turma, assim o material para a leitura foi através de cópias, mas alguns leitores fizeram a aquisição do livro.

O segundo momento detivemos a própria experiência de leitura em voz alta, valeressaltar que antes desse acontecimento foi explicado aos indivíduos o porquê que a leitura seria realizada, conversamos um pouco a respeito do autor e a importância de ter o contato com uma obra literária. Desse modo, Começamos a leitura pelo primeiro capítulo “Do título”, em que o narrador justifica a escolha do nome Dom Casmurro.

Após a leitura em voz alta e expressiva, foi perguntado aos leitores se eles haviam compreendido a leitura, alguns suscitaram que sim, que o narrador estava explicando sobre o nome que um rapaz lhe dera, outros mencionaram que não como se pode observar na fala do seguinte leitor :“Eu não compreendi porque eu fiquei mais tempo prestando atenção na voz”. (Leitor 6). Sabemos que as situações são passíveis de acontecimento, já que o leitor não está familiarizado com o texto. Então, foi proposta uma leitura silenciosa em que eles poderiam ler o texto de forma individual e ter um contato mais íntimo com o texto. Seguindo esse momento, foi questionado novamente se eles haviam compreendido, a turma foi unanime em afirmar positivamente a compreensão.

Depois desse acontecimento, foi realizado uma terceira leitura do referido capítulo, no entanto, em voz alta e performática. Foi pedido aos leitores que eles não acompanhassem a leitura pelo texto,mas que detivessem o entendimento apenas a partir da leitura em voz alta, uma vez que eles já tinham tido contato com o mesmo. Assim, ao término da leitura foi notado um entusiasmo em relação aos leitores, pois:

A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca. (ZUMTHOR, 2007, p. 32)

Sabemos que os leitores já haviam tido a experiência de leitura com o texto escrito, portanto o ato performático foi apenas para elucidar aquilo que eles já tinham conhecimento, mas agora por outra experiência de recepção. Modificando e/ou construindo um novo significado da atividade de leitura, marcando a mesma pelos vieses perceptivos, bem como acentuando os sentidos dos leitores.

Após esse momento foi pedido aos participantes que escrevessem um breve comentário a cerca da experiência da leitura em voz alta, assim eles mencionaram que:

Lendo a obra em sala de aula tenho mais compreensão e entendimento do tema em que está tratando o livro. Prefiro ouvir a leitura, pois, é uma forma mais prática de entender a obra e mais prazerosa de apreciá-la. (LEITOR 1)⁷

A leitura em voz alta desperta mais prazer pela leitura e causa uma ótima sensação, uma sensação de esta na história, de esta vivendo o personagem. (LEITOR 4)

⁷Foram expostas no referido artigo as respostas de todos os leitores que fizeram o comentário solicitado. Foram apenas sete (07).

Ler a obra em sala de aula é uma experiência muito boa, pois com a ajuda da professora narrando a história, torna-se uma boa leitura coletiva entre a turma [...] com a ajuda da professora a leitura se torna bem mais divertida e prazerosa. (LEITOR 16)

A leitura em voz alta desperta realismo. É como se estivéssemos vivendo cada momento. (LEITOR 20)

A leitura em voz alta desperta arrepios, causa emoções. A professora desperta curiosidade. (LEITOR 21)

O leitor 1 e o leitor 16, comentam que o espaço da sala de aula é um ambiente que favorece a leitura do texto, visto que beneficia o contato da leitura e entendimento dos demais envolvidos. Apreendemos, então, que a sala de aula é um lugar de privilégio para que a leitura se efetive. Kefalás (2012) afirma que uma proposta voltada para o ensino da literatura é aquela em que a prática da leitura deve ser priorizada em sala de aula, explorando seus jogos de sentidos, sua força rítmica e sua carnalidade sensível.

No que concerne a recepção do leitor 4, do leitor 20 e do leitor 21, podemos mencionar os aspectos sensitivos que a leitura em voz alta pode proporcionar, pois causa uma proximidade com o texto literário, nos levando a uma inserção sob a obra e, por consequência, nos configurando uma “realidade” até então desconhecida, mas experimental por meio dos sentidos, em que o corpo torna-se presente diante da literatura, por isso:

O corpo dá a medida e as dimensões do mundo; o que é verdade na ordem linguística, na qual, segundo o uso universal das línguas, os eixos espaciais direita/esquerda, alto/baixo e outros são apenas projeções do corpo sobre o cosmo. É por isto que o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido o mundo como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo do que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. (ZUMTHOR, 2007, p. 77-78)

Em uma atividade de leitura a qual estamos propondo aqui, a presença do corpo se torna fundamental para uma experiência mais significativa do leitor sob o texto literário, porque a abertura para o diálogo com o leitor, se encontra além dos aspectos do estético, essa abertura está, também, para o campo sensorial do indivíduo.

No entanto, a experiência de ler em voz alta nem sempre pode ser considerada uma atividade de gosto mútuo, já que ler nessa perspectiva remete a um esforço, que nem todos se sentem confortáveis em praticar, notamos isso no comentário abaixo:

Na verdade eu não gosto muito de lê em voz alta [...] acho muito legal a professora lendo em voz alta. (LEITOR 8)

O que chama atenção na referência desse leitor não é só o fato dele não gostar de ler em voz alta, mas de não se incomodar em ouvi-la, assim Zumthor (2007, p. 84) explica que escutar outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte, dirigindo-se a mim e exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta. Entendemos que o tempo da escuta da leitura realizada em sala de aula, nos suscita um lugar de compreensão e sintonia com o texto literário, ou seja, a voz tornou-se um elemento primordial para esse lugar de encontro do leitor com o texto, em nossas experiências de

leitura ou vivência de mundo, poderão ser geradas no “silêncio de si mesmo” e dialogadas com texto, criando desse modo significados. Tal situação pode estar voltada não só para uma individualização da leitura, mas para uma coletivização da mesma.

Outro comentário que nos desperta interesse é o do leitor 15, em que cita o seguinte:

[...] Se ficar só ouvindo, pode perde a concentração, e não entender nada do que esta sendo lido. (LEITOR 15)

Chamamos atenção aqui para a brevidade da leitura em voz alta em sala de aula, o referido leitor menciona que ficar só ouvindo perde a concentração, levando a uma não compreensão do ouvinte. Compreendemos que essa leitura precisa ser mediada de forma que não perca o encantamento daquele que ouve, em que atividades como jograis de leitura podem favorecer esse momento, visto que parte de uma experiência socializada e tons de leitura criativos por parte dos leitores.

Dessa forma, a leitura da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis foi sendo encaminhada em sala de aula. No decorrer da leitura era perceptível o esforço que os leitores faziam para significar a obra, recorrendo as suas vivências de mundo para compreender as ações das personagens.

Assim, ao término da leitura pensamos em uma pequena encenação de uma passagem da obra, que mais havia sido interessante no decorrer da leitura. A passagem escolhida foi a do velório da personagem Escobar, quando Bentinho flagra Capitu olhando para o defunto de forma amena, saltando “algumas lágrimas poucas e caladas...”. (ASSIS, 1997, p.189). Tal escolha se deu pela discussão gerada em torno do olhar de Capitu, os leitores se mostraram inconformados pelo fato de Bentinho a partir dali criar e/ou suscitar a ideia da possível traição.

Quanto a experiência de performance por meio da encenação, três participantes mencionaram que:

[...] foi uma experiência ótima, me soltei mais, me divertir, hoje me sinto mais segura pra conversar e pra interpretar, os textos e entendo melhor e pra falar de formas diferentes quando estou lendo. E posso ser vários personagens, quando estiver fazendo qualquer peça. (LEITOR 1)

[...] eu nunca tinha feito uma peça, mais foi um momento único, e a peça ficou muito legal por meio de um teatro porque surpreendeu a galera, e foi mais do que eu podia imaginar. (LEITOR 2)

Foi gratificante participa da encenação da obra dom casmurro, pois onde eu aprendi um pouco sobre a obra onde levamos para os demais amigos da escola um pouco da obra. Fora que se divertimos muito. Ficar dentro de um caixão a tarde toda num calor daquele [...] pra mim foi uma lição de vida. (LEITOR 12)

Percebemos com essas manifestações a importância de transcender o ato de leitura para uma representação que coloque os indivíduos em uma sintonia mais próxima do texto literário, não que a leitura por si só não proporcione isso, mas quando trazemos para o plano da encenação criamos uma consciência da apropriação que fazemos do texto literário, já que as emoções e as tramas vivenciadas pelas personagens estarão sendo retomadas pelo olhar e experiência de leitura do leitor.

A seguir observemos algumas imagens a cerca da encenação.

Figura 1

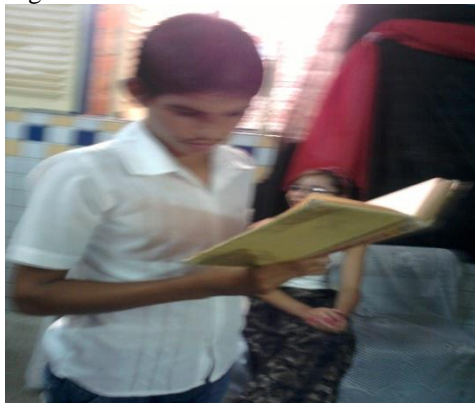


Figura 2



Foto de Aline Barbosa de Almeida – eitor
Encenação do velório da personagem Escobar.

Nesse intuito, entendemos que a experiência da leitura em sala de aula da obra *Dom Casmurro* pode despertar o gosto pela leitura, como também suscitar a importância de ler o texto em voz alta, dando diversos tons como menciona o leitor 1, bem como compartilhar a experiência de leitura com os demais colegas da escola, socializando assim suas interpretações e entendimento da obra tanto pelo viés estético, quanto pela recepção enquanto performance. Então, no tocante a encenação, fica aqui a surpresa e o prazer da primeira representação artística e a nova percepção e reflexão para a vida.

4. Encerrando esse ato

Para que a formação do leitor literário incida de forma significativa para a sua vivência, devemos pensar a literatura como algo que forma o indivíduo, mas é uma formação que exige esforço, em que a experiência do leitor com o texto seja aquilo que acontece no ato de ler, aquilo que o passa, que o atravessa, que o transforma. Por parte de nós, professores, faz-se necessário o cultivo da espera, da paciência para tal abordagem, pois um trabalho como esse requer um olhar diferenciado para o meio em que o coloca em prática, afinal, trabalhar nessa perspectiva é ter em mente que a reverberação do texto literário se dá de diversas formas e é necessário saber esperar, para observar como que a recepção dos leitores incide.

Entendemos, assim, que uma proposta de leitura como essa se exige tempo, dedicação, e por que não mencionar prazer, vontade e satisfação pelo aquilo que se faz, porque um momento como esse não se finda em uma única experiência, ao contrário, inicia-se outras e outras que vão reverberando o universo do leitor, então, precisamos ser provocadores dessas leituras, principalmente, em sala de aula, já que esse é o lugar de privilégio para a realização da leitura literária, acompanhando-as de forma cuidadosa, sem condicionar o leitor a ter o nosso ponto de vista da leitura que se efetiva, não que em algum momento ele não deva ser mencionado, mas o que se propõe é que o leitor também crie seu próprio ponto de vista.

O que deve ser suscitado, sobretudo, é a significância da leitura em voz alta no espaço escolar, sabemos que as escolas disponibilizam poucos recursos que podem elucidar uma aula mais atrativa, mas a voz, essa é o recurso primordial para uma experiência de leitura, pois ela possui o poder de despertar os sentidos, causando efeitos

e vivificando a experiência de leitura da literatura, dispensando recursos tecnológicos e retomando uma prática cultural que é a leitura oralizada. Quanto à encenação, ela torna-se complementar visto que nela os leitores poderão colocar em prática as experiências até então sentidas, fazendo com que nas interações ocorra uma troca de experiências e despertar dos sentidos, tanto para eles que se apropriam do texto literário, quanto para o público, que recebe a encenação.

5. Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. São Paulo: Globo, 1997.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 44 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários**. Coimbra: Almedina, 1998.

SILVA, Maria Célia Ribeiro da. A experiência remontada: vivências com o texto literário na escola. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2 ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: EDUC, 2007.

NAS HISTÓRIAS DE LEITURA, PRÁTICAS LEITORAS DE ALUNOS DE LETRAS

Laurênia Souto SALES - UFPB⁸

RESUMO: As correntes de pesquisas envolvidas com a formação de leitores têm aberto caminho para a reflexão sobre a história e as práticas de leitura do sujeito e as maneiras como ele lê e se relaciona com o texto. Neste trabalho, especificamente, buscaremos refletir acerca da história e práticas de leitura de alunos do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, futuros (se não já) professores de Língua Portuguesa cuja função precípua será (é) formar leitores. Acreditamos na relevância da pesquisa, visto que a história de leitura desses sujeitos é constitutiva de sua identidade leitora. Os dados analisados revelam um número significativo de alunos que não gostavam de ler em função de não terem sido devidamente apresentados à leitura nos anos iniciais da escola. Por outro lado, temos também alunos que, com empolgação, denotam sede de leitura. A pesquisa tem como aporte teórico os estudos de De Certeau (1994) e Chartier (1995, 1999, 2001), que entendem a leitura como prática social e cultural, uma atividade que revela as maneiras como o sujeito concebe o texto e com ele se relaciona.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Práticas leitoras. Alunos de Letras.

1. Considerações iniciais

O estudo em questão busca refletir acerca das histórias e práticas leitoras de alunos concluintes do Curso de Letras, na Universidade Federal da Paraíba, no segundo semestre do ano 2007. Conhecer mais sobre esses sujeitos constitui, a nosso ver, condição necessária para compreender quem é esse sujeito que tem como função precípua formar leitores e que, muitas vezes, até já lecionam Língua Portuguesa sem terem sequer concluído a licenciatura em Letras.

A perspectiva teórica que subsidiará a análise dos dados será a da Análise de Discurso (AD) francesa, a qual, como o próprio nome indica, tem como objeto de estudo o discurso, visto enquanto processo (linguístico, histórico, ideológico) e enquanto lugar onde se articulam práticas discursivas heterogêneas. Essa escolha deve-se ao fato de compreendermos os documentos selecionados para análise como discursos sobre a leitura, a partir dos quais se constrói uma prática (de leitura, de ensino).

Entendemos, ainda, que os estudos desenvolvidos por De Certeau (1994) e Chartier (1995, 1999, 2001), bem como por outros teóricos que compreendem a leitura como prática social e cultural, poderão nortear nosso olhar sobre a leitura enquanto uma atividade que revela as maneiras como o sujeito concebe o texto e com ele se relaciona.

2. Análise dos dados

⁸ Professora do Departamento de Letras – DL/CCAUE/UFPA. Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no Doutorado.

Questionados⁹ sobre como a leitura se fez presente em suas vidas na infância (“*Você lembra quando e como aprendeu a ler?*”), quase 70% dos sujeitos revelam lembrar-se de *quando* aprenderam a ler, citando, inclusive, a idade que tinham, mas quando são questionados sobre *como* aconteceu o aprendizado da leitura, já não são muitos os que retêm na memória essa lembrança.

Para esses sujeitos, o aprendizado da leitura aconteceu, de modo geral, em dois espaços: em casa e na escola, pilares nos quais se ancora sua formação leitora. Quando sob o incentivo da família (mãe, irmã, avó), esses sujeitos tiveram estímulos *sempre* positivos para desenvolver o hábito da leitura; sob o incentivo dos professores, ora têm boas lembranças ora lembranças apenas do ensino da decodificação ou da falta de incentivo para a leitura. Nesse último caso, nada de relatos que manifestem o contentamento pela descoberta da leitura, mas apenas a constatação de terem aprendido a decodificar. Há também depoimentos de alguns alunos que revelam não ter lembrança alguma de *quando*, *onde* ou *como* aprenderam a ler. Estes, de modo geral, nos dão pouquíssimas informações sobre sua prática leitora na infância, o que nos faz acreditar que, se essas leituras aconteceram, não foram tão significativas para esses sujeitos.

Atentemos, na sequência, para os depoimentos de dois sujeitos que revelam a importância da família em seu processo de aprendizagem da leitura. Trata-se de um aprendizado que aconteceu bem antes dos 7 anos de idade, antes de eles ingressarem na escola, graças aos cuidados da mãe, da irmã e da avó. Vejamos o que diz A03:

– **P : Você lembra quando e como aprendeu a ler?**

A03: *Lembro. Quando eu aprendi a ler:: .((segura o queixo e fica com ar pensativo, como quem está puxando pela memória)) por volta dos 4, 5 anos de idade, em casa mesmo. ((balança a cabeça assertivamente))*

– **P : Lembra como?**

A03: *Lembro. ((risos)) Eu vi um:: um cartaz, um de um político na parede da minha casa e minha mãe começava a dizer que letras eram aquelas e eu ia decorando, né? Aprendendo.*

A03 faz seu relato em meio a risos, que beiram um misto de satisfação, por trazer à tona boas lembranças acerca da descoberta da leitura. No momento em que o aluno segura o queixo e fica com ar pensativo, como quem está “puxando pela memória” e balança a cabeça assertivamente, para, em seguida, dizer: “*em casa mesmo*”, demonstra achar interessante que seus primeiros gestos de leitura tenham acontecido da forma mais natural possível, em sua própria casa. Não foi preciso ir à escola para aprender a ler.

Mais risos surgem quando esse sujeito descreve como tudo aconteceu: a partir de um cartaz de um político afixado na parede de sua casa, sua mãe aproveitava para ensiná-lo a ler, informando que letras estavam naquele cartaz e que palavra/nome formavam. Para A03, tudo acontecera de forma muito lúdica.

Esse modo de aprendizado da leitura – sem as amarras da disciplina escolar – revela uma aprendizagem informal, em que o suporte *cartaz* possibilita uma prática leitora não-escolar, com características como a fugacidade, apontada por Roche (2001), ao tratar das práticas da escrita na França do século XVIII:

⁹ Para a pesquisa, foram entrevistados 16 alunos. No entanto, devido aos limites impostos para a elaboração deste artigo, traremos à discussão a análise das entrevistas realizadas com dois desses alunos.

[...] Mais ainda que o estandarte, [o cartaz] tem um destino fugaz, mas também mais que ele incita à leitura ao ar livre, individual ou coletiva. [...] Familiariza o povo comum com a informação escrita, percebida ao sabor dos passeios ou dos deslocamentos de trabalho; [...] O cartaz é um livro que pode ser lido à vontade, que muda a cada manhã e que incita outras leituras. (ROCHE, 2001, p. 192-193)

O cartaz é, portanto, o tipo de suporte que se impõe à visão do leitor no dia a dia. Para alguns, pode até passar despercebido, mas, de modo geral, não se consegue deixar de lê-lo. Quando menos esperamos, a leitura já tem sido feita: aos poucos ou de uma vez só.

A origem da leitura de A03 está em um cartaz que visava à propaganda política, mas que, para esse sujeito, serviu para iniciá-lo na prática leitora. Inicialmente, “*decorando*” (procurando registrar na memória cada letrinha daquela) e, em seguida, “*aprendendo*”: assim, a leitura aconteceu para A03.

Dado o pontapé inicial, resta saber: após ter aprendido a ler, a leitura tornou-se uma prática para esse sujeito?

– **P** : **Você lia quando criança?**

A03: *Muito.*

– **P**: **O que você lia?**

A03: *Tudo! Jornais velhos que vinha enrolado nas barras de sabão, revistas das minhas irmãs, é:: revista em quadrinho, o que aparecia eu lia.*

Como se vê, assim que o despertar para a leitura aconteceu, A03 colocou a leitura em prática. Uma prática que transcendeu a mecanização de juntar os símbolos linguísticos para formar sons. Afinal, esse sujeito já não era mais um mero decodificador de palavras, mas um leitor de jornais, revistas “das irmãs”, revistas em quadrinhos. E se tratava de uma leitura intensa e não-quantificável, marcada no enunciado, respectivamente, pelo advérbio de intensidade “*muito*” e pelo pronome indefinido “*tudo*”, cuja ideia que transmite é a de totalidade. Um leitor de *tudo o que aparecia*, portanto, de tudo que estivesse ao alcance. E *estar ao alcance* é uma característica dos suportes jornal e revista, citados por A03, bem como o foi, um dia, o cartaz que o iniciou no mundo da leitura.

Conforme A03 disse, anteriormente, em meio às suas leituras estavam as revistas de suas irmãs, provavelmente, direcionadas a um público feminino (leitor virtual), mas nem por isso lidas apenas por esse público, tanto é assim que chegou às mãos de A03 (leitor real). Embora essas revistas, hoje, já não se destinem apenas a tratar de assuntos relacionados às mulheres que ocupam as funções de esposa, mãe e dona-de-casa, de modo geral, o maior número de suas reportagens está relacionado à beleza, moda e sexo – como exemplo, temos as revistas *Nova* e *Cláudia*, ambas da editora Abril, publicadas no Brasil. Mas isso não interessava para A03. Esse sujeito buscava a leitura, não importava o suporte, não importava o conteúdo abordado.

O despertar para a leitura fez com que esse sujeito, independentemente do objeto a ser lido e das circunstâncias, fosse seduzido pelo ato de ler, que, para ele, já não significa apenas decorar, mas, conforme Foucault (1994, p. 05):

significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter

acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

A03 explora o texto buscando **descobrir** (o mundo) e **conhecer** (ideias, outros mundos, outras histórias). É a essência desses dois verbos que marca sua resposta quando questionado sobre a importância da leitura:

– **P : Qual a importância da leitura para você?:**

A03: *Tem muita coisa, né? É:: é importante para **descobrir** o mundo, pra **saber** outras coisas, **conhecer** outras/ ideias, **conhecer** outros mundos, outras histórias, enfim, é uma infinidade de coisas. ((grifo meu))*

O que talvez A03 não se dê conta é que, conforme ele vai descobrindo e conhecendo o mundo, as ideias e as histórias, ele vai sendo questionado por esse mesmo mundo, por essas mesmas ideias e por essas mesmas histórias, e assim, se (des)conhecendo enquanto sujeito (FOUCAMBERT, 1994).

A03 finaliza sua resposta demonstrando que não há como mensurar o valor da leitura, porque ela é importante para uma *infinidade de coisas*. Esse dizer resgata um interdiscurso que se faz presente no imaginário social: *a leitura é a luz que tira o sujeito da escuridão*, não haveria, portanto, como descrever *tudo* aquilo para que a leitura é importante.

Ao ser questionado sobre suas preferências leitoras, responde:

– **P : O que você gosta de ler e o que não gosta?**

A03: *Eu gosto de ler muito crônica, conto/ romance também eu gosto. E gosto de ler revistas é:: de opinião, né? Tipo “Caros Amigos” é/ a revista própria de língua portuguesa que traz informações, revista de conteúdo jornalístico, né, de política, essa coisa. E o que eu não gosto de ler, revista de futilidades, tipo “Caras”, “Quem”. Isso eu não leio de jeito nenhum.*

Conforme podemos verificar, os gostos de leitura de A03 não se modificaram muito: permanece a busca pela informação. Antes, jornais que embalavam barras de sabão; hoje, revistas de conteúdo jornalístico, como a revista *Caros Amigos*, que traz gêneros como entrevistas, reportagens investigativas, charges, entre outros.

Por outro lado, agora aparecem novos gêneros na lista de leitura desse sujeito: a crônica, o conto, o romance. Notemos que ele diz: “*eu gosto de ler **muito** crônica, conto/ romance eu **também** gosto*”. Embora inclua entre suas leituras preferidas o romance, através do advérbio “também”, a ênfase dada a este gênero não demonstra ser a mesma dada às crônicas e contos. Note-se o uso, no enunciado, do advérbio de intensidade “muito”, que acentua o interesse de A03 pelos textos narrativos de curta extensão.

Esse sujeito revela ter certeza de suas preferências leitoras ao informar quais os textos que não gosta de ler: “*E o que eu não gosto de ler, revista de futilidades, tipo ‘Caras’, ‘Quem’. Isso eu não leio de jeito nenhum*”.

Ora, se esse leitor afirmava que, na infância, lia “tudo”, hoje ele faz uma ressalva: não aceita ler futilidades. Nas palavras dele: “*Isso eu não leio de jeito nenhum.*” De modo geral, essa é considerada uma resposta exemplar, que se esperaria ouvir desse sujeito, tendo em vista o significado de “futilidades” (coisas sem valor, insignificantes) e a função que esse sujeito ocupa: aluno concluinte de um curso de

licenciatura que, quando professor, deverá indicar/trabalhar com textos que tenham uma significância para seus alunos. De modo geral, ou não se espera que um professor goste de ler futilidades ou que, em lendo, que esta não seja sua preferência leitora, pois não tem o que acrescentar de positivo ao sujeito.

Certamente, A03 recusa-se a ler essas revistas porque não vê nelas a importância que dá à leitura hoje: *descobrir, saber e conhecer* ideias, mundos, histórias, enfim.

A prática docente desse sujeito, provavelmente, será enriquecida pela diversidade – de gêneros, de suportes, de conteúdos –, visto que, para ele, ler não se restringe apenas a adquirir conhecimento, por exemplo, mas também significa entreter(-se), descobrir(-se) etc.

Questionado sobre a influência da escola em sua formação leitora, responde:

– **P : Você considera que a escola foi responsável por sua formação como leitor?**

A03: *Não! Ajudou. Ajudou a conhecer as letras, né? Mas, me influenciar como leitor, não me influenciou não.*

A03 afirma, categoricamente, que a escola não contribuiu para sua formação como leitor¹⁰. Ela apenas ajudou em um trabalho de decodificação que, inclusive, já havia sido iniciado em casa, com sua mãe. Especificamente, o enunciado “*ajudou a conhecer as letras*” revela que esse sujeito não concebe o leitor como aquele que apenas decodifica os signos linguísticos. E mais: ele considera que ensinar a decodificar as letras não, necessariamente, significa ter participação na formação leitora do sujeito. Isso pode ser confirmado quando ele é questionado sobre o que é leitura:

– **P : O que é leitura para você?**

A03: *Leitura é o conhecimento mesmo/ é o conhecimento do mundo. [...] quando você tem o conhecimento da/ do código linguístico, né, aí você amplia o universo. Então a leitura serve para você crescer é:: intelectualmente, pra crescer como pessoa também.*

Notemos que A03 reconhece que é imprescindível ao sujeito ter “*conhecimento do código linguístico*” para ter acesso às palavras e poder ler os textos, mas ele sabe que a leitura não se esgota nesse conhecimento. Ler envolve muito mais que isso: envolve reflexão, compreensão. Nesse sentido, num primeiro momento – o da decodificação –, o sujeito assume o papel de um leitor passivo, a quem cabe (des)cobrir um sentido já-dado contido na palavra, mas, num segundo momento – o da produção de sentidos –, o leitor se constitui sujeito do ato de ler; é preciso que ele se torne apto a aprender a significação profunda dos textos com os quais irá se defrontar, capacitando-se a reconstruí-los e reinventá-los.

É importante observar que, se a prática escolar de leitura vivenciada por A03 se esgotou na prática formalista e mecânica de decodificação dos símbolos, enquanto sujeito, ele não aceitou assumir o papel de mero decodificador e seguiu adiante: “*sempre tive vontade de ler*” – resposta dada ao ser questionado se alguém o havia influenciado para se tornar um leitor –, fato que Silva (1986) considera essencial no aluno-leitor:

¹⁰ Pesquisa realizada junto a professores da Educação Básica do Estado da Paraíba, para o Projeto *Práticas escolares de leitura e discursos sobre a leitura*, sob a coordenação da Profa. Maria Ester Vieira de Sousa, revela que, de 50 professores entrevistados, apenas 27,2% afirmaram ter recebido influência leitora da escola.

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar. [...] Abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor. [...] Viver profundamente a ação de querer, experiência de prazer e de liberdade. (SILVA, 1986, p. 61-62)

Seguindo essa autora, portanto, poderíamos dizer A03 optou por “*viver profundamente a ação de querer*”, ao não se limitar ao que lhe fora proposto na escola em termos de leitura, pois queria “*crescer intelectualmente*” e “*como pessoa também*”. E ele conseguiu “*abandonar a condição de aluno [...] para existir como pessoa e leitor*”.

Outro relato que ressalta a importância da família é o de A07. Desta vez, a irmã é a responsável pelas primeiras experiências de contato entre esse sujeito e o material escrito:

– P : Você lembra quando e como aprendeu a ler?

A07: *Lembro. Tinha 3 anos, minha irmã que me ensinou a ler em casa. Com 5 anos, quando eu comecei a estudar, sabia ler e escrever com tranquilidade.*

Esse depoimento demonstra que o aprendizado da leitura pelas mãos da irmã foi determinante para A07, pois “*ler e escrever com tranquilidade*”, neste caso, não significa apenas adquirir as habilidades cognitivas da leitura e da escrita, mas delas fazer uso de forma segura, sem falhas. Certamente, o método utilizado pela irmã foi infalível, e sereno.

É interessante observar que toda a entrevista concedida por A07 transcorre exatamente em um clima de tranquilidade, em que ele narra sua história de leitura ao mesmo tempo em que avalia quem foram os responsáveis por sua formação-leitora:

– P : Você acha que recebeu influência de alguém para se tornar um leitor?

A07: *Recebi a influência da minha irmã, que praticamente me criou, e:: de dois professores meus, um:: peruano e outro boliviano. E eles falavam que tinham muita dificuldade de falar português e eu aprendi a falar espanhol com eles também e eles sempre me indicaram bons livros.*

– P : Foram professores do Ensino Básico?

A07: *Foi/ do Ensino Básico.*

– P : Você considera que a escola foi responsável, então, pela sua formação como leitor? A escola de modo geral?

A07: *Considero. Se bem que hoje:: de lá pra cá muita coisa tenha mudado, mas, pessoalmente, PRA MIM, a escola foi fundamental. Fundamental mesmo.*

Como se pode observar, a irmã de A07 não apenas o ensinou a ler as palavras, mas também o influenciou enquanto leitor. No entanto, diferentemente de outros depoimentos em que os sujeitos, quando informam que aprenderam a ler com alguém da família, negam que a escola tenha influenciado também em sua formação leitora, A07 destaca a importância que a instituição escolar teve nessa sua relação positiva com a leitura, marcando sua posição de enunciador no discurso: “[...] *PRA MIM, a escola foi*

fundamental. Fundamental mesmo”. Esse sujeito demonstra saber que, para alguns, a escola não contribuiu positivamente, seja no que diz respeito à leitura, seja no que diz respeito a outras áreas da aprendizagem. Mas para A07, família e escola constituem, juntas, o alicerce de sua formação leitora. Uma formação que teve início no ambiente familiar e que foi ampliada na escola.

Os dois professores citados por A07 são de outra nacionalidade, portanto, naturalmente, já haveria uma troca de conhecimento em termos de aprendizado de uma língua estrangeira. Mas A07 ressalta que, além de ter aprendido a língua espanhola com eles, deles também recebia a indicação de *bons livros*.

Questionado sobre seus gostos leitores, responde:

– P : O que você gosta de ler e o que não gosta?

A07: *O que eu gosto de ler é tudo aquilo que me traz algum tipo de conhecimento a mais e o que eu não gosto de ler:: eu diria futilidades. Isso eu não leio.*

A resposta em questão nos leva a acreditar que, para A07, bons livros são aqueles que trazem “*algum tipo de conhecimento a mais*”, portanto, que venham acrescentar ao conhecimento que ele já possui. Temos, nesse caso, um discurso extremamente positivo acerca da leitura, cuja função é transmitir conhecimento. Por isso mesmo, esse sujeito, assim como A03, não lê futilidades, pois, em não tendo algo de importante para transmitir, não valem a pena serem lidas.

As preferências leitoras desse sujeito certamente irão refletir em seu desempenho profissional, pois farão parte de suas indicações para leitura na prática de sala de aula.

Esses são os gostos de leitura de A07 na atualidade, mas quais seriam as leituras que ele fazia na infância? Vejamos:

– P : Você lia quando criança?

A07: *Lia. Meu primeiro livro foi “O Tempo e o Vento”.*

Como se pode observar, A07 não é um leitor qualquer. Desde cedo deu início à leitura de livros e demonstra ter orgulho de ter realizado certas leituras. Sua resposta à pergunta formulada poderia ter sido apenas “*lia*”, “*muito*” ou “*bastante*”, como tantos outros sujeitos-alunos concluintes responderam, mas A07 logo informa qual foi seu primeiro livro de leitura: “*O Tempo e o Vento*”, de Érico Veríssimo. Ele sabe que não se trata de uma obra qualquer, mas de uma das grandes obras da literatura brasileira: uma trilogia (composta por *O Continente*, *O Retrato* e *O Arquipélago*) com mais de 2.000 páginas, considerada por vários críticos literários como o principal romance histórico brasileiro.

Essa obra de Veríssimo, portanto, não tem como alvo o público infantil, mas foi na infância que A07 a leu. Ainda que esse sujeito tenha lido apenas uma das obras que compõe a trilogia, isso já demonstra que ele segue na *contramão* da grande maioria dos leitores da faixa etária infantil, que iniciam suas leituras com textos pouco complexos para, somente em seguida, se tornarem mais exigentes e buscarem outras leituras. Ao mesmo tempo, demonstra que a literatura é uma arte que independe de idade. Nesse sentido, *a priori*, não existiria *livro certo para a idade certa*.

Em resposta à outra pergunta feita, A07 explicita a frequência com que lia quando criança:

– P : Com que frequência você lia?

A07: [...] *pele menos durante o ano, eu lia pelo menos uns cinco romances, até a quinta série, depois desse período foi aumentando.*

O uso da expressão “*pele menos*”, com o sentido de “no mínimo”, revela que esse sujeito era uma criança-leitora assídua. Durante o ano, cinco romances tinham leitura garantida por esse sujeito, mas o número ainda poderia ser maior que este. Além disso, a partir da sexta-série, ou seja, quando ele tinha por volta de 10-11 anos, seus hábitos leitores foram ainda mais intensificados e, com isso, maior o número de romances lidos.

Questionado sobre outros textos que lia nesse período, além dos romances, responde:

– **P :** [...] **lembra de outros textos que você lia?**

A07: *Lembro. Eu lia muito. Tinha uma revista na época, no meu estado, e eu lia muita revista, lia os jornais também do meu estado, [...] Meus irmãos mais velhos sempre me envolveram muito com leitura, com música também, então eu apenas não ouvia, eu lia também e a gente sempre se ligou a isso.*

Quatro vocábulos marcam significativamente essa resposta: o verbo “ler” no passado (*lia*); o advérbio de intensidade “*muito*”; o pronome indefinido “*muita*”; e o advérbio de inclusão “*também*”. De que maneira?! Logo após afirmar que guarda na lembrança os textos que lia na infância, A07 revela, marcando seu discurso pela assunção de sua voz como enunciador – eu –, que:

(1) era, de fato, uma criança-leitora: “[...] *Eu lia muito. [...] eu lia muita revista, lia os jornais [...] eu lia também [...]*”;

(2) lia em demasia: “*Eu lia muito. [...] Meus irmãos mais velhos sempre me envolveram muito com leitura [...]*”;

(3) não dá para quantificar o número de revistas que lia: “[...] *eu lia muita revista [...]*”;

(4) e, finalmente, que havia sempre mais uma leitura a ser incluída no seu histórico de leitor: “[...] *lia os jornais também do meu estado [...] Meus irmãos mais velhos sempre me envolveram [...] com música também [...] eu apenas não ouvia, eu lia também [...]*”.

Não há, portanto, como não reconhecer que A07, apesar da pouca idade, já era um leitor voraz de romances, revistas, jornais e músicas. Esse sujeito demonstra ter feito da leitura um universo particular. Mas é importante ressaltar que isso aconteceu graças ao modelo e exemplo positivo de leitura que ele tinha em seu ambiente familiar. Nas palavras de A07: “*Meus irmãos mais velhos sempre me envolveram muito com leitura, com música também, então eu apenas não ouvia, eu lia também e a gente sempre se ligou a isso.*”

Esse sujeito tinha em seus irmãos mais velhos a referência de leitor/leitura e, assim como eles, passou a ler mais e mais. Além dos laços sanguíneos, havia algo a mais que os unia (“*a gente sempre se ligou a isso*”): a leitura.

Essa relação de A07 com os irmãos e com a leitura nos encaminham para uma citação de Abramovich (1995), quando a autora exemplifica por que a criança não pode ser culpada por não ler:

Se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto inocente... mais culpados são os adultos que não lhe

proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas - e outras tantas - trilhas para toda maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras ... (ABRAMOVICH, 1995, p. 163).

Como se vê, depende do adulto (até certo ponto) a relação de proximidade que se estabelece entre a criança e o material escrito. E os primeiros adultos com os quais a criança tem contato fazem parte, de modo geral, de sua família, instituição primeira que deve(ria) promover e colaborar para a formação leitora do sujeito. No caso de A07, a família cumpriu seu papel e a mediação leitora de seus irmãos foi decisiva para a aquisição de seus gostos e hábitos leitores. Não há por que esse sujeito *ir ao tribunal*.

3. Considerações finais

[...] modernamente, o único reduto onde a leitura ainda tem a chance de ser desenvolvida é a escola. O fracasso da escola nessa área significa a morte dos leitores através dos mecanismos de repetência, evasão, desgosto e/ou frustração. A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponível aos estudantes. (SILVA, 2002, p. 07)

Essas palavras de Silva (2002, p. 07) são determinantes para mostrar que, embora a leitura ultrapasse os limites da escola, é preciso ter a garantia de que, na escola, ela acontece. Isso significa dizer que se deve proporcionar aos alunos não apenas atividades de leitura, mas, quando necessário, uma intervenção direta e individual do professor.

A família – nas pessoas da mãe, dos irmãos, da avó – e os professores. São esses os pilares que dão sustentação à formação leitora, na infância, de alguns dos alunos concluintes de Letras. Por outro lado, família e escola também deveriam ter se constituído pilares para outros alunos, os quais ou não têm lembrança alguma de suas práticas leitoras ou só têm lembranças negativas junto à família e/ou à escola.

Alguns alunos, quando crianças, liam bastante. Outros, liam pouco. E entre os que tinham uma prática leitora corrente na infância, percebemos que essa prática se mantém até hoje, seja para o Curso de Letras, seja para outras instâncias sociais; seja por obrigação, seja por prazer.

A escola caracteriza-se como um espaço privilegiado para a leitura. Nesse espaço, deve(ria) caber a certeza da promoção da leitura e é nele que se deve(ria) encontrar profissionais especializados no ensino da leitura.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. Rio de Janeiro: Scipione, 1995.

CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999a.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999b.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROCHE, D. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**: pesquisas X propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, L. L. M. **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

O ENSINO DE LEITURA EM SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO SOBRE DUAS PRÁTICAS

Gilmara da Silva Macedo - UFCG¹¹
Janice Anacleto Pereira dos Reis - UFCG¹²
Fabiola Cordeiro de Vasconcelos - UFCG¹³

Resumo

A leitura é uma atividade importante para o convívio dos indivíduos, pois facilita a comunicação destes com o mundo. É por meio dela que atribuem sentido à escrita, adquirem e ampliam novos conhecimentos, bem como se reconhecem e se situam enquanto sujeitos ativos e pertencentes a uma sociedade. Apesar dessa relevância, é sabido que a formação de leitores no contexto brasileiro ainda é marcada por muitas lacunas. Na escola, especificamente, o ensino da leitura nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental é caracterizado por problemas, entre os quais destacamos as falhas na formação dos docentes para abordar a leitura, materiais didáticos que pouco ajudam professores e alunos no ensino e na aprendizagem da leitura, além do desinteresse dos alunos pela prática de ler. Considerando isto, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o ensino de leitura nesse nível da escolaridade, a partir do desenvolvimento de um estudo exploratório no município de Pocinhos-PB, onde realizamos observações de aulas de leitura ocorridas nas turmas de 2º e 4º anos. Nossas reflexões se embasam nos estudos de autores como Alves (2008), Antunes (2003), Colomer (2001), Koch (2006), Rojo (2004; 2006), os quais nos permitiram constatar que as práticas de ensino da leitura no referido contexto são marcadas pela fragmentação e pela ênfase nas habilidades de decodificação, o que inviabiliza a formação de sujeitos leitores capazes de usar adequadamente estratégias que possibilitem uma leitura competente, crítica e prazerosa.

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Formação de leitores.

1. Introdução

A leitura é uma atividade de considerável relevância na vida dos indivíduos, ela facilita a interação destes com o mundo, pois, é por meio da leitura que temos acesso ao conhecimento e atribuímos sentido à escrita. Ler, portanto, contribui para o nosso crescimento em vários aspectos, nos permitindo sermos ativos e críticos na sociedade.

Apesar da importância da leitura, a formação de leitores no contexto brasileiro ainda é marcada por problemas e lacunas de diversas ordens. Um desses problemas é o ensino de leitura nos anos escolares iniciais, caracterizado por muitos problemas, entre

¹¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, PB;

¹² Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, PB;

¹³ Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, PB.

Este trabalho é resultado do cumprimento do 3º estágio da disciplina Análise e produção de textos acadêmicos pertinente ao curso de Pedagogia, UFCG, no ano de 2012, conduzido pela respectiva orientadora citada acima.

os quais é possível destacar a falta de formação docente para abordar a leitura e materiais didáticos que pouco auxiliam professores e alunos no ensino e na aprendizagem da leitura. Em virtude disso, a escola não tem conseguido formar leitores proficientes, e muitos estudiosos diante desse quadro, têm abordado essa questão em suas pesquisas, buscando refletir sobre o assunto.

Nessa perspectiva, foi abordada no município de Pocinhos uma pesquisa a cerca dessa problemática. Considerando isto, neste trabalho temos o objetivo de refletir sobre o ensino de leitura nesse contexto, a partir da observação de aulas de leitura realizadas por duas professoras em turmas diferentes de uma escola da rede municipal de ensino dessa cidade.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos reflexões sobre os problemas no ensino de leitura. Em seguida, abordaremos as contribuições que a escola tem para ajudar na formação de leitores. Trataremos também de um ensino de leitura capaz de ajudar na formação de leitores proficientes. Além disso, relataremos e analisaremos as observações das aulas e, por fim, traremos as conclusões do estudo.

2. A problemática do ensino de leitura

A leitura é fundamental a vida dos indivíduos, pois, a partir dela é possível a interação com o mundo. Para grande parte das crianças brasileiras, é principalmente na escola que se dá início à prática de leitura. Por este motivo, é necessário que tenhamos um bom ensino de leitura e que, no cotidiano escolar, ela esteja sempre presente, mas o que acontece na verdade, assim como é ressaltado por Antunes (2003, p. 27), é que, nesse ambiente, “a leitura é centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal”. Dessa forma, a preocupação em sala de aula não é de se fazer uma leitura interpretativa, na verdade, é uma leitura restrita à decodificação da escrita.

Ainda segundo essa autora, na escola a leitura torna-se uma atividade obrigatória e sem prazer algum para o aluno. O gosto pela leitura não existe porque, na verdade, a leitura escolar é frequentemente motivo para treino de habilidades de decodificação, para avaliação ou oportunidade para futuras “cobranças”. Nessa perspectiva, dificilmente um indivíduo poderá sentir prazer na prática da leitura, pois, ela é colocada como imposição.

As atividades mecânicas que ocorrem nas escolas ao abordarem a leitura também não conseguem despertar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Sobre isso, Antunes (2003, p. 28) diz que o que se lê na escola nem sempre coincide com o que se lê fora dela. Com essa mecanização, parece que a única função da leitura é fazer a decodificação da escrita, esquecendo que a leitura vai além disso, uma vez que a partir dela conseguimos atribuir sentido ao que lemos.

Normalmente, na escola a prioridade é dada à escrita do aluno. Entretanto, Antunes (2003, p. 67) defende que “A atividade da leitura completa a atividade da escrita”. Nesse sentido, pode-se considerar que quem não tiver uma boa leitura ou não praticá-la frequentemente, terá mais dificuldades para escrever. Assim, não há como separar uma habilidade da outra, pois, para produzir um texto, é fundamental que se tenha um amplo repertório de informações, garantido principalmente pela leitura.

Dessa forma, podemos considerar que o problema maior do ensino de leitura é que os professores não deixam os alunos interagirem com os textos, pois já apresentam explicitamente o que o texto traz, não permitindo que os alunos façam a interpretação

do que está escrito, e o que é pior, utilizam os textos simplesmente para os alunos responderem a atividades gramaticais.

Para esse problema, a escola pode dar sua contribuição na melhoria do ensino. Sobre isso, trataremos no próximo tópico.

3. A contribuição da escola para a formação de leitores

Assim como um contexto social de leitura, a escola é de grande importância para a formação de leitores. Ela tem que oferecer subsídios para despertar o prazer e o interesse pela leitura e ajudar na formação de leitores proficientes. Portanto, tem que perceber e aceitar que ler não é simplesmente decodificar os textos oferecidos. Como afirma Colomer (2001, p. 127):

ler é um ato interpretativo, o qual consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelos textos e dos conhecimentos do leitor. Ao mesmo tempo, ler implica iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que possam ser detectadas as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

A escola tem como uma de suas principais funções proporcionar que o aluno-leitor se posicione criticamente diante dos textos, para que possa participar ativamente do meio em que vive, desenvolvendo, nesse aluno, a prática efetiva de leitura. Nesse contexto, a biblioteca escolar é uma forma de fazer presente a leitura na vida dos alunos, portanto, é necessário que os indivíduos tenham acesso a ela. Referente a isso, Alves (2008, p. 100) destaca que

A biblioteca escolar deve oferecer atividades variadas, buscando proporcionar um ambiente dinâmico e atrativo dentro da escola, destacando sempre a importância da leitura e estimulando sua prática como, por exemplo, a hora do conto, a feira do livro, o encontro com autores, as exposições, as aulas de leitura, a divulgação de novas aquisições, as visitas semanais, o recital de poesia etc.

São muitas as contribuições da escola para a leitura dos indivíduos, mas para que tudo seja realmente efetivado, é necessário que ela esteja completamente envolvida com a leitura, pois não se formam bons leitores sem o gosto pela leitura e sem uma prática que valorize as interações entre os leitores e os textos.

No próximo tópico, discutiremos mais detalhadamente sobre a formação de leitores proficientes.

4. Um ensino de leitura capaz de formar leitores proficientes

Em nosso cotidiano, estamos rodeados de diversos textos e é muito importante que sejamos capazes de interpretá-los corretamente, sendo leitores proficientes. Um bom leitor não é aquele que apenas decodifica, mas aquele que consegue fazer uma interpretação do texto que está lendo. Para isso acontecer, é fundamental que ocorra um ensino de leitura que forme bons leitores, ou seja, leitores capazes de usar um conjunto de procedimentos como seleção, antecipação, inferência e verificação, que possibilitam controlar a compreensão, tomar decisões diante de dificuldades na leitura, avançar

buscando esclarecimentos e tornar válidas suposições construídas anteriormente. Esses procedimentos são chamados de estratégias de leitura (KOCH e ELIAS, 2006).

Sobre o avanço do entendimento a respeito da leitura, Rojo (2009, p.77) enfatiza que:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimentos de mundo, conhecimentos de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas.

Portanto, podemos entender que para ser um bom leitor é necessário adquirir algumas capacidades de compreensão, e essas devem ser elaboradas com a ajuda dos professores.

Estes podem, por exemplo, ajudar a desenvolver a capacidade de compreensão através da ativação dos conhecimentos de mundo trazidos pelo aluno, o que o ajudará a entender melhor o texto. Também precisa auxiliar esse aluno a fazer, durante a leitura, antecipações ou predições de conteúdos ou de propriedades dos textos. Como Rojo (2009) sugere, o leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A leitura “envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura” (2004, p.2).

Outra habilidade que pode ser desenvolvida no aluno a partir da mediação do professor é a checagem de hipóteses, pois, no decorrer da leitura, o leitor elaborará várias hipóteses sobre a continuidade do texto e as checará, confirmando-as ou não.

Desse modo, cabe considerar que não existe ensino de leitura sem leitura. Então, o papel fundamental da escola é tornar presente a leitura no cotidiano escolar dos indivíduos, mas que não seja para fins de ensino de questões gramaticais, e sim para uma leitura onde possa haver interação entre leitor, texto e autor. Assim, é fundamental o papel do professor, pois ele é um dos condutores da leitura feita pelo aluno, ajudando a desenvolver as capacidades de compreensão do texto e as estratégias de leitura.

Foi considerando a importância dos professores na formação de leitores proficientes e as lacunas encontradas nessa formação, que situamos a nossa pesquisa. Detalharemos como ela foi realizada no próximo tópico.

5. Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, coletamos dados por meio da observação de duas aulas de leitura realizadas por professoras diferentes, uma lecionando numa turma de 2º ano e a outra, numa turma de 4º ano dos anos iniciais em uma escola pública da rede municipal de ensino de Pocinhos-PB.

As observações foram realizadas nas datas 16 e 18 de outubro, no horário das 7:00 às 9:00 da manhã. Em cada um dos dias, a observação ocorreu numa turma. Durante as observações, registramos por escrito o decorrer das aulas. As professoras, de início, se sentiram incomodadas com a nossa presença, assim como os alunos, mas com o passar do tempo, já estavam à vontade. Para melhor observação e, também, para não incomodar com a nossa presença, nos posicionamos na última carteira da sala de aula.

Nessas observações, a atenção da pesquisadora foi direcionada para aspectos como o(s) texto(s) usado(s) na aula, como a professora conduz a aula de leitura, auxiliando a compreensão dos alunos, e também como é a participação destes na aula.

Os dados obtidos nas duas observações foram analisados por meio de uma comparação entre as aulas, considerando aspectos como a motivação para a leitura, as estratégias utilizadas pelas professoras, à exploração dos textos e as atividades de compreensão dos mesmos. No próximo tópico, apresentaremos essa análise, a qual será antecedida pelos relatos das duas aulas observadas.

6. Descrição e análise das aulas observadas

Relatando a aula 1: no 2º ano, a professora, ao chegar à sala, situou que seria aula de leitura. Entregou aos alunos um texto xerocado que retirou de um livro didático de uma coleção que ela possuía, intitulado *A pipa que o menino maluquinho soltava* (em anexo 1), do autor Ziraldo.

A professora não fez nenhuma contextualização para os alunos e, em seguida, pediu para que eles fizessem uma leitura silenciosa, mas por muitos não terem domínio da leitura, não conseguiram ler e perguntavam a todo instante sobre palavras do texto, demonstrando uma leitura fragmentada. Logo, supondo que os alunos já haviam lido o texto, a professora iniciou um questionamento oral com a primeira pergunta: *Qual o título do texto?*. Todos os alunos responderam “A pipa que o menino maluquinho soltava”. A segunda pergunta foi: *Quem é o personagem do texto?*. Todos os alunos responderam: “O menino maluquinho”. A terceira pergunta foi: *Quem ensinou o menino a fazer a pipa?* Nessa questão, seis alunos responderam que foi o “pai”, outros seis disseram que foi “Ziraldo” e oito não souberam responder. A quarta pergunta foi: *Você já fez alguma pipa?* Todos responderam que “sim” e a quinta e última pergunta foi a seguinte: *O que você sentiu ao fazê-la?*. Alguns alunos responderam que não haviam sentido nada e outros disseram que ficaram muito satisfeitos em construir um brinquedo. Essas perguntas feitas oralmente já são apresentadas no livro, após o texto. Então, a professora as aproveitou.

Por fim, a professora escreveu as mesmas perguntas no quadro e elas foram copiadas pelos alunos para serem respondidas por escrito. Nesse momento, a maioria dos alunos não teve dificuldades para dar as repostas corretas. A maior dificuldade foi em relação à escrita.

Relatando a aula 2: no 4º ano, a professora já havia discutido anteriormente com os alunos sobre os direitos da criança e os direitos humanos. Dessa forma, no dia da aula ela fez uma retomada oral sobre o assunto, contextualizando-o de forma que pudesse resgatar nos alunos os conhecimentos anteriores. Em seguida, ela entregou um texto que tinha como título *Pedrinho e Chiquita em Papo de cidadão* (em anexo 2, 3 e 4), também extraído de um livro didático. O texto é uma história em quadrinhos e foi entregue xerocado a cada um dos alunos. Eles fizeram uma primeira leitura individual. Nessa turma, não houve muita dificuldade de leitura, como na primeira.

Após a leitura, a professora fez alguns questionamentos orais referentes ao texto. De início, ela questionou sobre o que é abordado no texto. A maioria dos alunos respondeu que é sobre os direitos dos cidadãos, inclusive das crianças. Em seguida, ela perguntou: *Vocês conhecem os seus direitos e deveres? E quais são?*. Logo, metade da turma respondeu que sim e a outra metade respondeu que não. Os que deram uma resposta afirmativa citaram alguns direitos, como direito de ter direitos, direito à proteção, direito a um nome, direito a ter uma família etc.

Em seguida, a professora iniciou a leitura do texto para os alunos, em voz alta, e depois pediu que cada um lesse uma parte. Em seguida, escreveu algumas perguntas no quadro, extraindo-as da seção de interpretação oral e escrita do livro didático de onde o texto foi retirado. A primeira foi: *Que são direitos humanos?*. A segunda: *Como*

podemos nos tornar verdadeiros cidadãos?. A terceira: Explique a frase: “viver com dignidade não representa favor”. A quarta: Como a escola pode contribuir para formar os cidadãos do amanhã?. Na hora de responderem, a professora atendeu a todos os alunos, ajudando-os a pensarem e não dando as respostas prontas, sempre pedindo que eles retomassem o texto.

A partir das observações das aulas, pudemos constatar que o ensino da leitura encontra-se de forma muito fragmentada, totalmente preso a livros didáticos e pouco interessante para as crianças.

Na primeira aula, a professora demonstrou trabalhar de forma técnica, com perguntas objetivas, sem favorecer a compreensão do sentido do texto pelos alunos. Em todo o decorrer dessa aula, ela não deu a assistência devida aos alunos, nem abriu espaço para que eles questionassem.

A primeira aula ficou presa às questões sugeridas pelo livro. A professora perdeu a oportunidade de tornar a aula mais motivadora para os alunos, aproveitando as experiências anteriores deles com a construção de pipas. Não houve exploração de fato da leitura e da compreensão do texto, pois os questionamentos foram pobres e superficiais. Assim, foi uma aula que não favoreceu a melhoria das capacidades leitoras dos alunos. O que se pode concluir dessa aula, então, é que o ensino de leitura aconteceu de forma precária e sem motivação, por isso, nos alunos foi perceptível a falta de interesse e de compreensão.

Na segunda aula, aspectos problemáticos também foram observados. Novamente, vimos o uso de uma proposta ruim, extraída de um livro didático pobre. Apesar da professora ter valorizado os conhecimentos já adquiridos pelos alunos sobre o tema direitos e deveres, não explorou em profundidade a leitura da história em quadrinhos, restringindo-se às perguntas sugeridas pelo livro. Como a primeira professora, também não relacionou a temática tratada com as vivências das crianças, tornando a aula pouco interessante. Podemos dizer, contudo, que essa professora está interessada em que seus alunos possam entender o sentido do texto, fazendo uma retomada de conhecimentos anteriores e sempre ajudando o aluno a pensar, de forma a dar sentido ao texto.

Enfim, pudemos observar que nas duas aulas a leitura acontece de uma forma mecânica e tradicional, sem sentido para o aluno, com métodos que não favorecem a formação de leitores proficientes.

7. Considerações finais

A partir das observações feitas em duas salas de aulas, o que podemos concluir é que, apesar de vários estudos relacionados ao ensino da leitura, em torno da contribuição da escola, do papel importante do professor para a formação de leitores proficientes, ainda se encontram com frequência práticas fragmentadas, de forma tradicionalista, nas quais o aluno mal consegue, em muitos casos, fazer uma decodificação correta, se quer pensar em fazer uma compreensão do sentido do texto.

Em muitos casos, os indivíduos não conseguem adquirir habilidades nem estratégias necessárias a uma leitura competente, e muito menos o gosto pela leitura, pelo simples fato de que os textos são utilizados apenas para aprender uma decodificação correta e para responder a algumas questões superficiais. Esses indivíduos dificilmente se tornarão capazes de compreender os textos um sentido mais amplo, e menos ainda serão seres críticos. Por fim, encontrarão muitas dificuldades em sua vida leitora, como por exemplo, chegar a uma academia.

8. Referências

ALVES, Miriam Clavico. Biblioteca Escolar e Literatura na Escola: caminhos para sua dinamização. In: _____. **Leitura na escola**. São Paulo: Global Editorial, 2008. P. 99-105.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. P. 25-84

COLOMER, Teresa. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: _____. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 123-135.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade da leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP. Texto apresentado em congresso, realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino; 13)

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA Regina Célia Villaça: coleção **O dia - a - dia do Professor** / Faixa etária: 7 e 8 anos/ 13º ed. – Minas Gerais: EDITORA FAPI LTDA, 2000

RADESPIEL, Maria; ENSINO FUNDAMENTAL: Coleção Passo a Passo/ 4º série – Faixa Etária: 9ª 10 anos/ Maria Radespiel/ 8ºed. – Minas Gerais: Editora Iemar, 2010.

ANEXOS

A PIPA QUE O MENINO MALUQUINHO SOLTAVA

Ziraldo

Era a mais maluca de todas
rabeava lá no céu rodopiava adoidado
caía de ponta-cabeça
dava tranco e cabeçada
e sua linha cortava
mais que o cerol

E a pipa
quem fazia
era mesmo o menininho
pois ele havia apreendido
a amarrar linha e taquara
e a fazer com polvilho
grude para colar
a pipa triangular
como o papai
lhe ensinara
do jeito que havia
aprendido
com o pai
o pai do pai
do papai.



Responda:

- 1 - Quem é o personagem do texto?
- 2 - O que a pipa fazia?
- 3 - Quem ensinou o menino a fazer a pipa?
- 4 - Você já fez alguma pipa?
- 5 - O que você sentiu ao fazê-la?
- 7 - Combine com a sua equipe e façam pipas bem criativas.
- 8 - Depois, no pátio da escola, façam uma exposição e um concurso da pipa mais bonita e a mais criativa.

Figura 1 - A pipa que o menino maluquinho soltava (Ziraldo).

PEDRINHO
&
CHIQUITA

Papo de Cidadão



Figura 2 - Papo de cidadão.



Figura 3 - Papo de cidadão: continuação



Figura 4 - Papo de cidadão: continuação.

A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO A OPINIÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elidiane Santos de Lima¹⁴

elidiane lima2009@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho trata da leitura como importante habilidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, e investiga a opinião dos professores e alunos sobre como é desenvolvido a leitura na sala de aula, e como se estabelece a relação entre eles. A pesquisa ocorre numa escola pública de Limoeiro de Anadia –AL, numa turma de 9º ano do ensino fundamental. O objetivo desta pesquisa é analisar se o professor ensina a ler em LE, e quais recursos ele usa para esse propósito, e se a fase da adolescência favorece a aprendizagem dessa habilidade. A pesquisa é de cunho investigativo, utilizou questionários. Para nortear esse trabalho, recorremos a Holden (1999), e Leffa (1988), que tratam de diversas concepções, abordagens e métodos de aprendizagem de língua estrangeira; aos PCNs (1998), que abordam a leitura e a interação nas aulas de Inglês; Também a Krashen (1982), que trata do ensino de língua estrangeira nas diferentes idades. As análises dos questionários mostraram que o professor ainda está restrito a gramática, e a leitura é pouco desenvolvida nas aulas.

PALAVRAS CHAVES: Abordagem e métodos de ensino; leitura em língua inglesa; Aprendizagem de leitura na adolescência.

1. Introdução

Este trabalho tem a intenção de analisar como são realizadas as aulas de inglês numa turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Limoeiro de Anadia. Deseja-se fazer uma comparação entre o que determina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o que a escola realiza nas aulas de LE (Língua Estrangeira), especialmente nas aulas de leitura, que é o principal objetivo dessa pesquisa.

2. Conceito de Leitura

O conceito de leitura varia de acordo com a finalidade que se tenha, ou seja, o indivíduo pode ler por razões psicológicas, linguísticas, fenomenológicas ou sociais. De acordo com Leffa (1996), a leitura tem várias representações, ela pode ocorrer em diversas situações, quando se observa uma imagem, por exemplo, se faz uma leitura social, o indivíduo lê coisas que são cotidianas na vida dele. Já quando a leitura acontece para fins específicos, o leitor extrai apenas o que é relevante para compreensão de um determinado assunto, o que para Leffa (1996), não é uma leitura tão proveitosa, pois, limita o leitor a um único significado.

¹⁴ Elidiane S. de Lima graduada pela universidade de Alagoas- UNEAL.

Assim, a leitura depende do propósito do leitor e do conhecimento que ele tem de mundo enquanto ser social, e segundo Leffa (1996) a leitura é: “é olhar uma coisa e ver outra”. Ou seja, a leitura não está limitada no processo da visão, mas na compreensão que o leitor tem de mundo ao qual está inserido, e da interação que há entre o leitor e o texto, e a realidade.

3. O que determina os PCNs para a leitura nas aulas de Língua Inglesa

Ensinar inglês na escola pública não é uma tarefa fácil, principalmente quando estamos inseridos numa sociedade desigual e repleta de problemas. Muitos educadores pensam que ensinar inglês significa somente compreender a gramática e fazer tradução. No entanto, não percebem que estudar uma língua estrangeira envolve estudar a cultura de outros povos, e que existem muitas particularidades que devem ser respeitadas, como o conhecimento que os alunos possuem de si mesmos e do mundo que os cercam, tornando a aprendizagem mais interativa.

Os alunos são expostos à língua inglesa sem entender qual a função da disciplina no contexto social em que estão inseridos. Surge então àquela velha pergunta que os professores de LE estão acostumados a ouvir: para que estudar inglês? Essa pergunta é natural quando percebemos que o aluno não foi estimulado a aprender a nova língua, mas foi imposto pela escola aprender de alguma forma o idioma. Nesse ponto, entra o papel do professor para estimulá-lo e mostrar o porquê de aprender uma nova língua. Porém, muitos professores não sabem ou não querem exercer seu papel de formador, pois não envolvem seu aluno na aula. O professor pode buscar alternativas de estímulo, como sondar o aluno para detectar o conhecimento que inconscientemente possui da língua, para então incorporar novos conhecimentos; uma vez que os jovens usam várias palavras estrangeiras sem se darem conta que pertencem a um idioma estrangeiro, e deve aproveitar a curiosidade que o aluno tem de pronunciar, escrever e falar o idioma estrangeiro, e apresentar atividades interativas e dinâmicas, que realmente levem o aluno a querer aprender. De acordo com PCNs:

O conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. Por exemplo, ao encontrar a palavra cinema. em um texto, o leitor aciona o seu conhecimento sobre cinema. Assim, caminha pelo texto projetando coerência por meio da representação do mundo textual que vai elaborando com base do que se sabe sobre cinema (PCNs III e VI ciclos, 1998, p.90).

Diante de todos esses fatores, os Parâmetros Curriculares Nacionais determina que pelo menos uma habilidade seja desenvolvida na escola, já que se tornam difícil trabalhar as quatro habilidades, devido à série de fatores mencionados anteriormente; mas os PCNs não descartam o uso das outras habilidades na escola, devido a crescente evolução dos meios tecnológicos e os recursos oriundos de cada região brasileira. Assim, é sugerido que os professores, juntamente com a escola, desenvolvam a leitura em língua inglesa, pois essa habilidade é considerada possível de ser trabalhada, e de extrema importância no desenvolvimento educacional do aluno, uma vez que através da leitura, o aluno consegue desenvolver a pronúncia, a compreensão, a escrita e por que não dizer a fala. Nos PCNs ainda há que “A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (PCN LE, 1998, p.20).

3.1. A aquisição da leitura na adolescência

Sabemos que a fase da adolescência não é nada fácil. Muitos adolescentes têm dificuldades de aprendizagem, porque buscam conhecimentos significativos que o leve a pensar sobre si mesmos, e o sobre o mundo que os cercam. Definitivamente não os mesmos jovens de antigamente que se contentava com simples explicações, hoje em dia estão expostos a várias fontes de conhecimento, a várias informações; por isso, há a necessidade de se estabelecer novas metodologias de ensino para que esses alunos se sintam incentivados o suficiente a aprender e a ir à escola com prazer. Pois, o quadro e giz, tornaram-se ferramentas ultrapassadas tanto para os professores quanto para os alunos. Isso não quer dizer que essas ferramentas não são úteis, mas, que atualmente há recursos mais atrativos e práticos voltados ao mundo tecnológico deles. De acordo com Krashen (1982), apud Basso, (2008, p.121), “a adolescência é a melhor fase para se aprender línguas”, tendo em vista que na adolescência os alunos têm consciência do que estão estudando. Pois, conseguem corrigir as próprias produções, também quando expostos aos conteúdos gramaticais demonstram desenvoltura, ao contrário das crianças que não possuem maturidade suficiente para identificarem e opinarem sobre o que estudam ou o que querem estudar. Também há algumas diferenças de aprendizagem entre os adolescentes e adultos, uma delas é que o adolescente tem a capacidade de memorização melhor do que o adulto e a língua materna não estão tão internalizados no cérebro como nos adultos. No entanto, o adolescente pode se distrair muito facilmente, e até perder o gosto pelo que está estudando quando não encontra uma razão apropriada para o que está aprendendo, Krashen, (1982) apud, Basso (2008, p.121).

Outro problema é que muitos alunos adolescentes (não apenas no Brasil) não gostam de ler nem na língua materna, quanto mais numa língua estrangeira, a não ser que precisem. Dessa forma, podemos entender que a ferramenta motivacional pode ser mais determinante na aprendizagem de LI para os adolescentes do que mesmo a idade.

Parte daí a tentativa de se compreender porque muitos alunos são tão resistentes em aprender um novo idioma, enquanto outros se desenvolvem tão facilmente. Na verdade, o que difere um aluno do outro é muitas vezes a personalidade, a insegurança que ele pode sentir e a falta de autoestima pode influenciar em seu aprendizado. A preferência por uma ou outra matéria, e a relação que o aluno tem com o professor pode ser determinante. Essa relação de empatia ou antipatia é o que Krashen chama de Fator Afetivo. Ou seja, são as relações que os jovens têm com seus pais, com os amigos e com a escola. Se a relação for difícil provavelmente, o jovem levará esse conflito para a escola, por isso em muitas ocasiões, os professores encontram alunos agressivos ou com falta de confiança em sua capacidade de aprender, criar e evoluir. A relação que eles têm com seus colegas de sala também deve ser considerada, tendo em vista que esses laços de amizade mostram que tipo de aluno ele é, e o papel que ele ocupa no grupo.

Outro fator muito importante que deve ser visto é o biológico, que consiste nas séries de modificações por que passa o corpo e a mente do adolescente durante a puberdade, e acarretam nas dificuldades comportamentais, e também no interesse que eles demonstram em estudar, além do envolvimento social. Isso pode ser observado quando percebemos que um aluno que tem problemas de autoaceitação é designado para apresentar-se em público, ele fica nervoso e não consegue fazer o que lhe foi designado, devido à baixa autoestima e falta de confiança em si próprio.

Já o fator cognitivo é determinante no campo das ideias, nele observa-se como se dá a aprendizagem entre diferentes classes de pessoas, como eles pensam de si mesmos e dos outros. Para o adolescente a língua precisa ter uma função real, se ele não encontrar

um objetivo para cada ação, encara o estudo como cansativo, chato e monótono e provavelmente tende a desistir ou fazer pouco caso do que está aprendendo.

Assim, o fator essencial é a motivação e a identificação que o adolescente tem quando está estudando outra língua. Podemos apontar também a relação de afetividade que ele tem com o professor. Portanto, ao se estudar como se dá a aprendizagem da leitura especialmente na adolescência, é preciso observar que atividades de leitura estão sendo compartilhados com os alunos, se a temática estudada condiz com a realidade deles, pois não adianta promover discussões sobre temas alheios a eles, principalmente desejar que esses alunos participem de algo que não os envolve como ser social.

4. Coleta dos dados

A escola pesquisada situa-se na cidade de Limoeiro de Anadia- Alagoas. O público alvo foi uma turma do 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada através de questionários de sondagem tanto para o professor quanto para o aluno, ambos compostos de oito questões (08) cada. Sendo que no questionário do professor foi uma (01) questão fechada, quatro (04) questões abertas e três (03) questões semiabertas. Enquanto que, no questionário dos alunos foram cinco (05) questões fechadas, uma (01) questão aberta e duas (02) questões semiabertas, e teve a finalidade de identificar o nível de satisfação/aprendizagem de leitura em LI. É importante salientar que não foram transcritos todas as respostas das perguntas devido à repetição das respostas e a falta de legibilidade.

4.1. Relatos dos resultados obtidos questionário do professor

A primeira pergunta feita ao professor foi se ele considera a leitura uma habilidade necessária no ensino de LE. O objetivo desta pergunta foi observar se o professor valoriza essa habilidade nas aulas de LI. E a resposta foi que sim, que ele acha importante desenvolvê-la, e acrescentou que “através da leitura o aluno pode melhorar outras habilidades da LE”. A segunda pergunta foi uma continuação da primeira, pois nela investigamos como o professor desenvolve as aulas de leitura, e quais são as ferramentas usadas para esse fim. O professor revelou que trabalhava com diversos textos. De acordo com os PCNs (1995, p.106), “o professor deve submeter os alunos a assuntos diversificados e que este tenha condições discuti-lo”. Porém, o professor demonstra preocupação excessiva com a gramática, quando acrescenta: “e com diálogos relacionados ao tema gramatical”, sinalizando seu ensino tradicional.

Foi perguntado ao professor que materiais ele utilizava além do livro didático para estimular o aluno a ler em LI. E o professor respondeu que usava temáticas de outras matérias, como textos de história, de geografia, dentre outros. Dessa forma, podemos presumir que o professor busca aguçar o interesse do aluno pela leitura através de outras disciplinas.

Em seguida perguntamos que aspectos prejudicam o desenvolvimento da leitura nas aulas de LI. O objetivo desta pergunta foi o de analisar se o material que o professor traz para as aulas tem relação com a dificuldade que os alunos sentem em ler. O professor marcou que a desmotivação do aluno é um fator de empecilho na aprendizagem de LI. Em seguida, foi perguntado ao professor como avaliaria a prática de ensino dele, e respondeu que era satisfatória, justificando espontaneamente: “Tendo em vista os resultados dos que se dedicam à aprenderem algo em LE”. Fica claro diante das duas perguntas respondidas acima que o professor se contradiz totalmente, pois,

quando é perguntado qual aspecto dificulta a aprendizagem de LI, o professor responde que é a desmotivação dos alunos, e quando é perguntado como ele avalia a prática dele de ensino, o mesmo responde que é satisfatória, e ainda menciona que os alunos se dedicam a aprender em LE. Ocorre uma dualidade nas respostas do professor tornando difícil de avaliar se os alunos se sentem desmotivados ou motivados a estudar LE.

Foi perguntado ao professor se ele conhece os PCNs e em que colaboram no ensino de LE. O professor respondeu que conhece, mas, não respondeu como esse documento colabora na prática de ensino dele. Em seguida, foi questionado se o trabalho do professor reflete o que os PCNs determinam e foi pedido que ele explicasse. E o professor afirmou que sim, e acrescentou que há algum tempo tem norteado sua prática de ensino sob a concepção dos PCNs.

Entretanto, faz-se necessário refletir as duas últimas perguntas, pois se o professor quando foi questionado como o documento colabora com a prática de ensino dele nas aulas LE, não soube responder, ou não se sentiu seguro suficiente para responder a essa pergunta. Como ele pode dizer no questionamento posterior que o trabalho dele condiz com o que determina os parâmetros curriculares nacionais (PCNs).

O último questionamento feito ao professor foi se ele participa ou já participou de alguma formação continuada e que ele comentasse a resposta. O professor respondeu que sim, e comentou que através das formações continuadas ele conseguia melhorar a própria prática de ensino. A resposta foi pertinente devido à necessidade do docente de se aprimorar e rever seus conceitos como educador e formador de opinião.

4.2. Análises dos dados coletados a partir do questionário aplicado aos alunos participantes desta pesquisa.

Aos alunos (33) participantes dessa pesquisa foram feitas um total de oito questões. Vale relembrar que foram retiradas as respostas mais relevantes e pertinentes à pesquisa.

A primeira pergunta foi como são as aulas de inglês. E obtivemos as seguintes respostas: 55% acharam as aulas boas, 45% acharam as aulas razoáveis.

Como podemos verificar a maioria dos alunos consideram as aulas “boas”. No entanto, o resultado ficou muito próximo ao número de alunos que acharam as aulas “razoáveis”. O que condiz com a resposta do professor (Apêndice I) que considerou as aulas satisfatórias, apesar de ter sido dado ao ele a opção “boa”.

A próxima pergunta teve como objetivo verificar se o aluno se interessa em estudar inglês e por quais motivos eles estudam essa disciplina. Obtivemos as seguintes respostas: Sim 46%, Não 36%, Às vezes 15%, e 3% não responderam a pergunta. As justificativas mais frequentes foram que através do idioma o aluno compreende o mundo, também que é uma matéria difícil, dentre outras.

Segundo os dados da pesquisa, a maioria dos alunos gosta de estudar inglês, e sentem que a matéria é importante para a vida deles. Foi interessante observar que a porcentagem de alunos que não gostam de estudar a matéria na escola foi mínima, ou seja, o fator aversão à matéria praticamente não existiu.

A próxima pergunta foi se o professor trabalha a leitura nas aulas de LE. 67 % dos alunos disseram que sim, 30% disseram que às vezes, e somente 9% disseram que o professor não trabalhava a leitura em sala. Assim de acordo com a pesquisa, a leitura é praticada na sala de aula, é a habilidade que a próxima os indivíduos.

Outro questionamento foi se o aluno gosta do material (texto) que o professor propõe para facilitar a leitura, 33% dos alunos entrevistados disseram que sim, enquanto que, 58% dos disseram que às vezes gosta dos textos que o professor traz para sala de

aula, e 9% não gostam dos textos. De acordo com a percentual dos alunos acima, percebemos nem todos os textos são apreciados pela maioria dos discentes.

Também perguntamos se os alunos conseguem ler em inglês, o objetivo foi de verificar se eles conseguem ler, e como a leitura tem facilitado à compreensão de textos. A maioria dos alunos, 60% respondeu sabem ler muito pouco em inglês. Esses alunos podem ser provavelmente, aqueles que conseguem ler uma palavra ou uma frase no texto. 33% dos alunos responderam que não conseguem ler em inglês e somente 9% responderam que sim.

Perguntamos quais atividades o professor traz para facilitar a leitura e os alunos disseram que o professor trazia músicas, textos para traduzir, ditados de palavras, vocabulário. Podemos notar que o professor traz diversas atividades, mas, de acordo com a resposta dos alunos, percebemos que eram atividades ligadas à aprendizagem da gramática.

O próximo questionamento feito foi como o aluno avalia seu próprio desempenho em leitura em LE. E propomos três opções: excelente, bom, razoável. Assim, 79% dos alunos responderam que tinham desempenho razoável, 18% disseram que bom e 3% não respondeu. Com o resultado acima analisamos que as atividades realizadas em sala de aula não têm proporcionado o desenvolvimento da leitura, pois, os alunos ainda se sentem inseguros para usufruir dessa habilidade. O que contrária à determinação dos PCNs (1998) que considera a leitura em LE a habilidade que o aluno pode usar integralmente no seu cotidiano. A próxima pergunta teve como objetivo verificar se o aluno tem facilidade em ler em Língua materna também tem a mesma habilidade em LE. As respostas foram as seguintes: 52% dos alunos disseram ter bom desempenho nas aulas de leitura, 27% disseram ter desempenho excelente nas aulas de leitura, 18% disseram ter desempenho razoável, e 3% não respondeu a pergunta. As justificativas foram variadas; alguns disseram que é mais fácil ler em português do em inglês, outros responderam que é difícil de ler em língua materna quanto mais em língua estrangeira e alguns disseram que não se interessam por essa habilidade. Resposta essa também confirmada pelo professor na entrevista feita com ele (apêndice I), onde ele diz que a desmotivação dos alunos é um fator importante na aprendizagem de LE.

5. Considerações finais

A pesquisa mostrou que a leitura praticada na sala de aula ainda é superficial, muitas vezes usada como meio de tradução. O texto também é pouco explorado nas leituras, as atividades usadas na sala de aula têm como justificativa a compreensão da gramática. A leitura crítica é praticamente extinta nas aulas, os alunos não compreendem a motivação das atividades, e o professor ainda não sabe o que fazer com a leitura, principalmente com a função que ela ocupa nas aulas de LE.

A pesquisa mostrou também, que os alunos têm consciência da relevância da disciplina de inglês para a vida deles, e que eles gostam de estudar essa disciplina, ao contrário do que se imagina. O que ocorre é que não são estimulados a isto, pois usam a língua estrangeira para fins específicos, seja de tradução, ou como forma de memorização.

Assim, diante de todas as reflexões observamos que o caminho para se chegar a ensinar leitura significativa na escola pública ainda está distante do que efetivamente deveria ser. Mas, que é possível de ser ensinada se houver esforços entre os que fazem a educação nesse país, pois, não podem negar que já um forte interesse por parte dos alunos em desenvolver a leitura.

6. Referências

BASSO, Edcleia Aparecida. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: editora Claraluz, 2008.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua estrangeira/** Secretária de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1998.p.128.

HOLDEN, Susan. **O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais.** São Paulo, SP: SBS, 2009.

IBIAPIANO, José Kelli S. **Estratégias de Leitura: Uma forma de facilitar a leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa.** <http://www.webartigos.com/artigos/estrategias-de-leitura-uma-forma-de-facilitar-a-leitura-e-compreensao-de-textos-em-lingua-inglesa/36474/>, PICOS –PI, 2010.

JORGE, M.L.Santos. **Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública.** (ii) LIMA, D. Cândido. **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialista** Acesso: 22 setembro 2013.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford, Pergamon Press, 1982.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: sagra : D.C Luzzato, 1ª edição,1996.

SCHÜTZ, Ricardo “A idade e o aprendizado de línguas.” English made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-apre2.html> .online, Acesso em: 22 setembro de 2013.

NARDI, Nádia Lúcia. **Concepções de leitura e o desafio de ser leitor.** Revista Voz das letras. Publicação do **Curso de Letras da Universidade do Contestado** - Campus de Concórdia. ISSN (International Standard Serial Number) nº **1807-7501** conforme registro no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT (Centro Brasileiro do ISSN), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia. <http://www.nead.uncnet.br>.

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira.** Edição: Vertentes, n. 16 julho/dezembro 2000. P.24-29.

LER, OUVIR, CONTAR! HISTÓRIAS NOS FAZEM VIAJAR!

FREITAS, Joelma da Silva (UEPB)¹⁵
VITURIANO, Nicielma C. F. da Silva (UEPB)¹⁶
VASCONCELOS, Teresa Cristina (UEPB)³

RESUMO: Este trabalho constitui um relato da experiência de bolsistas do PIBID/CAPES/UEPB - Subprojeto Pedagogia -, vivenciada no segundo bimestre letivo de 2013, com uma turma do 4º ano, numa escola da rede estadual de ensino, na cidade de Campina Grande - Paraíba. Dentre as atividades realizadas destaca-se a de Contação de história desenvolvida com o objetivo de despertar nos alunos o gosto pela leitura. A temática foi trabalhada à luz de um referencial teórico que considera a leitura a atividade fundamental a ser desenvolvida pela escola para a formação dos alunos (CAGLIARI, 2010) e para a sua participação social efetiva (BRASIL, 1997). O professor lendo para seus alunos faz com que compartilhem encantamentos e decepções, alegrias e tristezas, esperanças, temores, impressões e descobertas (KRAEMER, 2008). Juntos viajam a partir das páginas de um livro. Os elos estabelecidos por essa experiência conjunta são um bom caminho para o aprendizado da leitura (ANTUNES, 2007/2008). A metodologia consistiu em: seleção de livros com temas voltados aos interesses dos alunos, de acordo com a sua faixa etária, que respeitassem a diversidade cultural, e dos quais as bolsistas gostassem; preparação do contador de histórias quanto às habilidades exigidas; reconto pelas crianças; utilização da Mala do Contador de Histórias (contendo objetos alusivos às histórias). Observou-se que o objetivo ia sendo alcançado a cada história contada, visto no entusiasmo e interesse das crianças pelos livros, na identificação pessoal com personagens, no desenvolvimento da oralidade e da escrita, na diminuição da timidez, na superação das dificuldades no reconto. E, até no respeito ao outro, diminuindo a prática comum do apelido ofensivo. O resultado superou as expectativas, pois, ao final, cada criança escolheu a história de que mais gostou e a recontou por escrito, produzindo um livro de reconto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura infantil. Contação de história.

1. Introdução

Apresentamos neste artigo o relato de uma experiência que vivenciamos na condição de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - *Campus I* e de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Trata-se de um projeto de Contação de histórias desenvolvido no segundo bimestre letivo de 2013, com uma turma do 4º ano, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, na cidade de Campina Grande-PB, É nosso objetivo expor como aconteceu esta experiência e refletir sobre a importância de despertar o gosto pela leitura nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁵ Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia – bolsista PIBID/CAPES/UEPB/*CAMPUS I*

¹⁶ Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia – bolsista PIBID/CAPES/UEPB/*CAMPUS I*

³ Professora do Departamento de Educação – Coord. de área Pedagogia/PIBID/CAPES/UEPB/*CAMPUS I*

No intuito de contextualizar a ação realizada apresentamos sucintas informações a respeito do Pibid, seguidas de breve caracterização da escola onde ocorreu a vivência sob a supervisão da professora regente, também bolsista do referido programa. Apontamos, ainda, como nos aproximamos daquela realidade. A reflexão, na qual enfocamos a importância de despertar o gosto pela leitura nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, acontece ao longo da narrativa com o aporte teórico de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino – 2013, e de autores focados nos campos da formação docente e da formação de crianças leitoras, como Pimenta (2012), Sartori (2011), Kraemer (2008), Antunes (2007/2008), dentre outros.

2. O Pibid e a escola

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. De acordo com Sartori (2011, p.2),

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio.

Estudando o Projeto da UEPB vimos que se pretende fazer da escola de educação básica um local privilegiado de formação de professor. Sendo assim, tem como objetivos:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica no Estado da Paraíba;
- b) contribuir para a elevação da qualidade da escola pública da cidade de Campina Grande;
- c) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- d) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores
nos cursos de licenciatura da UEPB;
- e) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo
a integração entre educação superior e educação básica;
- f) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

g) incentivar escolas públicas de educação básica da Paraíba, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Quanto à EEEF Santo Antônio, trata-se uma instituição confessional pertencente à Associação São Vicente de Paulo e conveniada com o Estado. Está localizada na Rua Francisco Antonio do Nascimento, nº 1078, no bairro de Santo Antônio. Oferece o ensino fundamental (1º ao 5º ano) a 445 crianças organizadas em 15 turmas e seu IDEB é 5,6. Além das professoras dessas turmas e da gestora e sua adjunta, conta com 17 funcionários, alguns efetivos, e outros prestadores de serviços. Possui amplo espaço interno e externo numa construção que data da década de 1940 e que necessita de reforma e manutenção de sua estrutura física, o que vem ocorrendo de forma muito lenta, devido à falta de recursos financeiros. Apesar dessa carência, é vista pela comunidade como uma ótima escola, chegando a ter fila de espera por uma vaga.

Por causa das obras de recuperação e manutenção do prédio a turma do 4º ano foi instalada numa sala de uma instituição vizinha, pertencente à mesma ordem religiosa. Era uma classe composta por 26 alunos, cuja situação socioeconômica se enquadrava na classe baixa, sendo, em sua maioria, dependentes de programas governamentais.

A professora regente dessa turma, graduada em Pedagogia e com especialização na mesma área, tem experiência de docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, como Supervisora Educacional.

3. Primeiras aproximações

Antes de iniciarmos nossa ação direta com as crianças, observamos aulas da professora regente. Essas aulas eram planejadas a partir de decisões tomadas em conjunto pelo corpo docente da escola no sentido de se adequarem ao Programa Primeiros Saberes da Infância - PPSI. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino - 2013, emanadas da Secretaria de Estado da Educação – SEE/PB -, esse Programa

é uma política pública do Governo do Estado da Paraíba, cuja finalidade é traçar diretrizes norteadoras da prática educativa dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino [...]. Este Programa está estruturado em duas fases: a primeira atende as crianças que estão no processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma que, ao término do 3º ano, os estudantes completem, satisfatoriamente esse ciclo, cujo foco é o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos que formam o Ciclo da Infância (PARECER 04/CNE/2008); a segunda fase propõe trabalhar a consolidação da alfabetização, atendendo aos estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tendo como eixos básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, conforme preconiza a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB. Dessa forma, pretende-se implantar uma política de monitoramento aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da Paraíba, com a finalidade de contribuir para a efetivação da alfabetização das crianças até os dez anos de idade.

A Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF), responsável pelo PPSI, estrutura as sequências de aulas que são enviadas às escolas a

cada bimestre. Nas sequências vem especificado o título da unidade (tema a ser trabalhado no bimestre), também vêm determinadas as habilidades a serem adquiridas pelas crianças e os conteúdos a serem trabalhados em cada dia. Assim, a professora deve cumprir aquele conteúdo programático dentro do prazo pré-fixado. Ao final, é realizada uma avaliação diagnóstica referente ao conteúdo explorado durante o bimestre.

Assistir às aulas ministradas pela professora supervisora foi essencial para que, inseridas na dinâmica de sala de aula, pudéssemos refletir teoricamente sobre a prática docente. Nessa perspectiva, nossa experiência de iniciação à docência não se reduziu a observar para imitar um modelo, pois analisávamos o que acontecia durante as aulas, a partir do contexto escolar e social em que o ensino e a aprendizagem se processavam.

Além de assistir às aulas, começamos a nos aproximar das crianças indo às suas carteiras para fazer mediações durante a realização de atividades o que nos oportunizou momentos de aprendizagem de determinados conteúdos e da metodologia de ensino destes. Essas primeiras aproximações também contribuíram para que fôssemos percebendo pormenores das relações interpessoais professora-aluno e aluno-aluno e adquirindo segurança em relação à regência de sala de aula. Desse modo, vimos quanto e como a articulação teoria-prática contribui para o ensino de boa qualidade e como o contato com a realidade, enquanto prática, enriquece a formação docente de modo singular, pois é na junção da teoria estudada na academia com a experiência da prática vivenciada na escola que alcançaremos uma ação docente mais significativa e de bases sólidas. Neste sentido, PIMENTA (2012, p.105) chama a atenção para o fato de que

o exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras de efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

Entendemos, portanto, que o curso de formação inicial tem a enorme responsabilidade de alicerçar o modo de atuar de futuros professores.

Durante a observação de aulas ministradas pela professora supervisora, considerando o contexto escolar e social em que o ensino e a aprendizagem estavam se processando, averiguamos necessidades e dificuldades dos alunos no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento. A partir desses dados, planejamos atividades de intervenção com vistas a contribuir de forma significativa para um bom desempenho da turma, acreditando na potencialidade dos alunos, respeitando-os em seu ritmo para aprender e ouvindo-os com atenção. Assim, nossa experiência na escola tem se dado de forma reflexiva, partindo da análise da realidade e considerando o conhecimento prévio que cada criança possui para construção de um novo conhecimento.

4. O projeto

Durante as atividades realizadas no primeiro bimestre de 2013 detectamos como necessidade primeira a superação das dificuldades na leitura e na escrita, campos nos quais o desinteresse da maior parte das crianças impressionava. Logo, precisaríamos agir de modo que as crianças se sentissem atraídas para as atividades de ler e escrever.

Como a escola já havia determinado que, no plano diário, cada turma dedicaria os primeiros vinte minutos de aula à literatura infantil, surgiu a idéia de aproveitarmos esse tempo para desenvolvermos o projeto Contação de Histórias, no decorrer do segundo bimestre.

Vislumbramos nesse projeto um forte aliado no processo de consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como no desenvolvimento da oralidade e na apropriação de conteúdos das demais áreas do conhecimento, uma vez que a literatura favorece a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa.

Sabemos que a contação de histórias não é uma tarefa fácil, pois exige do contador certas habilidades, das quais destacamos como primordiais conhecer bem a história a ser contada, selecionar histórias adequadas à faixa etária das crianças, adequar a entonação da voz aos personagens, utilizar objetos e envolver as crianças.

A arte de contar histórias é antiga, pode-se dizer que é milenar. As pessoas começaram a contar histórias muito antes de a [escrita](#) ter sido inventada. Desde há muito, a transmissão oral foi a forma que os povos antigos encontraram de se comunicar. De acordo com a Enciclopédia Escolar Britannica (2013) todos os povos do mundo mantêm a tradição de contar histórias oralmente. Antes da invenção da escrita, o ato de contar histórias era o jeito mais importante de passar uma informação adiante. Em algumas culturas, todos podiam passar as histórias adiante. Em outras culturas, somente os contadores de história especiais tinham essa tarefa tão importante. Os melhores contadores de histórias tinham que ter ótima memória. Eles arranjavam maneiras de contar suas narrativas de um jeito bem interessante. Isso ajudava a reforçar a ideia de que as pessoas deveriam ouvir suas histórias e lembrar-se delas.

Na formação de uma criança, ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo. O contador trabalha a linguagem oral abrindo caminhos para que aprendamos a falar, escrever, ler e pensar melhor.

É verdade que, na atualidade, o recurso de contar ou ler uma história está, muitas vezes, vinculado à Educação Infantil. Mas, não podemos deixar de contar ou ler histórias também no Ensino Fundamental. Afinal, um menino, uma menina, não deixou de gostar de histórias só porque não está mais na primeira infância.

A literatura nos permite trabalhar o imaginário infantil, pois, de acordo com Girardello (2005),

A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária. É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a ser entregar mais livremente à fantasia.

Ao ler para as crianças podemos estimular o hábito de escutar e para isso precisamos criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa, através da contação (PCN, p.52).

Entendemos que no ambiente escolar deve-se propiciar a leitura de diferentes gêneros e que, para que a criança se torne leitor competente, é necessária a prática de leitura diária na sala de aula, ou em outros espaços escolares. A leitura precisa ser mediada sem pressão, sem associação a prova ou teste. Deve fazer parte do cotidiano escolar com materiais de qualidade, garantindo à criança o acesso a esse material.

Com essa compreensão, analisamos as características da turma e, com base nelas, utilizamos a seguinte metodologia:

- seleção de livros com temas voltados aos interesses dos alunos, de acordo com a sua faixa etária, que respeitassem a diversidade cultural, e dos quais nós gostássemos;
- preparação do contador de histórias quanto às habilidades exigidas;
- contação com utilização da Mala do Contador de Histórias (contendo objetos alusivos às histórias);
- reconto pelas crianças.

Ao selecionarmos os livros tivemos a preocupação de procurar aqueles que nos proporcionassem viés para desenvolver um trabalho interdisciplinar e nos quais a diversidade fosse explorada com o intuito de promover o respeito, a auto-estima, e a consideração ao outro. Assim, quando lemos para a turma o livro “O cabelo de Lelê”, de Valeria Belém, que conta a história de uma garota que estava intrigada por ter tantos cachos no seu cabelo, pudemos explorar o respeito à diversidade. Uma aluna se identificou com a personagem do livro, pois tinha o cabelo parecido com o de Lelê. De forma que ela aprendeu o porquê do seu tipo de cabelo: assim como Lelê, ela era descendente de africanos.

Outro livro que trabalhamos foi “Ninguém é igual a Ninguém”, de Regina Renno e Regina Otero, que conta a história de um menino que é muito magro, e que na rua onde mora tem criança gorda, ruiva, morena. O livro apresentava o dia a dia daquelas crianças e os apelidos que faziam parte do seu cotidiano, porém o personagem principal sempre procurava enfatizar as qualidades de cada criança, começando por ele mesmo. A turma toda demonstrou surpresa e entusiasmo com essa história. Assim, a partir dela, as crianças produziram um livro no qual apresentaram suas qualidades e também convidaram a todos para se respeitar e respeitar as as outras pessoas que faziam parte do seu cotidiano. Ao longo do semestre, pode ser observado que os apelidos foram ficando um pouco ausentes na sala de aula.

No projeto também houve momentos em que as crianças leram para a turma. Como a essa altura, muitos já tinham sido conquistados pelo prazer de ler e queriam ser o leitor, este era sorteado, escolhia o livro e o levava para casa para se preparar. No dia seguinte lia para os colegas. Neste sentido, Kleiman (2004, p.30) afirma que "há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa." Seguindo esse ponto de vista, a autora complementa que "a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura" (KLEIMAN, 2004, p.35). Por isso, a importância de explicarmos a cada criança o a necessidade e o objetivo de se preparar para a leitura. Sobre este aspecto Coelho (1995, p. 31) esclarece que “Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la”.

O passo seguinte foi a utilização de uma mala, bem decorada com personagens de literatura infantil. Dentro dela colocamos objetos que faziam parte de histórias que já tínhamos trabalhado com as crianças, como brinquedos para o texto de Rubens Alves, um pacote com sal para a história *O Burro e o sal*, um urso para representar o *Ursinho Benjamim*, uma peruca feita de lã o para *O Cabelo de Lelê*. Também colocamos uma trança, fazendo alusão a Rapunzel, chapéu de bruxa, a cesta com doces, entre outros. Nosso objetivo com essa atividade era ampliar a oralidade das crianças através do reconto oral, que aconteceu da seguinte forma: fazíamos um sorteio, a criança sorteada vinha e tirava, sem olhar, um objeto de dentro da mala. Ela tinha que recontar a história relativa àquele objeto. Contar histórias com objetos desperta o contador criativo que existe em cada um de nós. Permite o desenvolvimento imaginativo, criativo e modificador do universo infantil apoiando-se em objetos.

Foi ímpar essa experiência, e o resultado foi gratificante, pois observamos crianças que eram tímidas contando as histórias com fluência na oralidade e com muita imaginação. Algumas recontavam as histórias com riqueza de detalhes. Essa estratégia nos ensinou o quanto é importante ouvir as crianças e elogiá-las durante uma atividade desenvolvida. Percebemos o quanto elas se sentiram seguras e confiantes.

Expandir a prática de leitura, no âmbito escolar, utilizando a contação de histórias e o reconto estimulou a oralidade e ampliou o vocabulário das crianças. Além disso, proporcionou o desenvolvimento da atitude de escutar o outro e saber esperar o colega falar para poder expressar sua opinião.

5. Considerações Finais

Desenvolver esse projeto foi uma experiência muito positiva, pois ao iniciarmos o projeto, nos deparamos com crianças que tinham verdadeira aversão à leitura e à escrita e, no final de apenas dois meses de trabalho o resultado está em um livro de reconto das histórias trabalhadas, para o qual todas as crianças escolheram o livro de que mais gostaram e recontaram com suas palavras. No início era difícil escrever qualquer coisa simples. Depois do projeto, observar um livro escrito por elas foi emocionante.

Foi notória a satisfação em ler para os colegas. Ao tempo em que liam (exercitando a leitura e também oralidade), se sentiam importantes. Percebemos melhora na auto-estima, valorização da sua ação frente à turma. Ademais foi exercitado o saber ouvir atentamente.

Ao final do bimestre, percebemos o quanto a leitura e a contação de história pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento tanto da oralidade quanto no da escrita do aluno.

Vimos que as crianças passaram a mostrar interesse pela leitura, além de apresentar grandes avanços no que diz respeito à imaginação e produção autônoma de textos.

Ao estimular a imaginação através da leitura, do conto e do reconto, observamos também o desenvolvimento e a criatividade das crianças na produção de desenhos no final de cada contação, percebendo o quanto elas aprenderam pois, através destes, expressavam sua imaginação e criatividade, quando desenhavam personagens e/ou as situações narradas, de variadas formas, sem reproduzir uma idéia pré-concebida, uma vez que não levávamos imagens que estereotipassem e conduzissem a imaginação infantil.

Um ponto muito importante que não podemos deixar de destacar foi o envolvimento de toda a turma e a forma pela qual relacionavam algumas histórias contadas a suas realidades, o que nos chamou a atenção, pois desta forma a criança passava a desenvolver a interação sócio-cultural através da relação com o outro, além de desenvolver o gosto pela literatura.

Observamos que o objetivo ia sendo alcançado a cada história contada, visto no entusiasmo e interesse das crianças pelos livros, na identificação pessoal com personagens, no desenvolvimento da oralidade e da escrita, na diminuição da timidez, na superação das dificuldades no reconto. E, até no respeito ao outro, diminuindo a prática comum do apelido ofensivo. O resultado superou as expectativas, pois, ao final, cada criança escolheu a história de que mais gostou e a recontou por escrito, produzindo um livro de reconto.

Enfim, consideramos que esta experiência foi muito rica e pode contribuir de forma positiva para nossa formação nos mostrando que contar história não significa só

abrir o livro e ler o que lá está escrito, é levar a criança a entrar no mundo da fantasia e do imaginário, fazendo com que se imagine dentro do mundo da história. Assim fica claro que ao instigar a curiosidade e estimular a criatividade, além de divertir a criança, a leitura e a contação de histórias favoreceram a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

6. Referências

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2007/2008, vol.1.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa (1^a a 4^a série), Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 1 Ed. Renov. São Paulo: Scipione, 2010.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1995.

Contação de histórias. In Britannica Escola Online. **Enciclopédia Escolar Britannica**, 2013. Web, 2013. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/482590/contacao-de-historias>>. Acesso em: 03 de agosto de 2013.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação Infantil e as historias da TV. In **Revista Construir Notícias**. n^o21-ano 4 – março e abril, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças**: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino–2013**. Disponível em: <http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-para-o-funcionamento-das-escolas-da-rede-estadual-de-ensino>. Consulta em: 03 de agosto de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores** - unidade, teoria e prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O CAMINHO RUMO À LEITURA COM PRAZER

Fabricia Ingrid FERREIRA DA COSTA UFPB

Ana Paula SERAFIM DA SILVA UFPB¹⁷

Daniela Maria SEGABINAZI UFPB¹⁸

RESUMO: Esse artigo objetiva apontar o ensino da literatura e a prática em sala de aula, observadas nos estágios da Universidade Federal da Paraíba, destacando as realizações de projetos que contribuíram e estão contribuindo para leituras mais profundas do ensino de Literatura das escolas públicas de João Pessoa. Para tanto, estabelecemos um diálogo com os pesquisadores da área, como Antunes (2003), Freire (2013) e Cosson (2011), que estudam a formação do leitor e as práticas pedagógicas, além da postura dos professores mediante o uso da leitura em sala de aula. Assim, com base nesse referencial teórico, procuramos expor as dificuldades do ensino de literatura em sala de aula. Juntamente com os apontamentos realizados nas escolas visamos discutir sobre esta temática e analisar de que forma o professor pode contribuir na formação do leitor. Compreendemos que os Estágios são determinantes para a prática docente, pois possibilita a articulação da teoria dos livros com a prática em sala de aula, nos movendo a refletir sobre a contribuição que podemos exercer sobre os alunos. Em todo o curso almejamos ir às escolas, mas quando isto acontece nos vemos perplexos diante do caos que encontramos no ensino, em especial no ensino de literatura. Nosso maior desafio além de observar a realidade vivenciada pelos alunos é propor projetos que julgamos funcionar, mas que nem sempre são capazes de preencher a lacuna do prazer pela leitura, isto por motivos diversos que nos inibe ao ensino sistemático da leitura. Os estágios nos propiciaram refletir sobre o trabalho que já foi e que está sendo feito para ajudar os alunos nesta caminhada rumo à literatura. Não pretendemos revolucionar a literatura, mas a partir dos desafios, discutiremos as propostas por nós realizados afim de uma literatura realística, e não utópica.

PALAVRAS- CHAVE: ensino – leitura – literatura

1. Introdução

O primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação ocorre durante os “Estágios Supervisionados”. Através da observação em sala de aula, da intervenção do professor e dos desafios encontrados, o graduando passa a refletir sobre sua futura prática pedagógica. Desta maneira, a formação pedagógica torna-se singular diante da socialização em sala de aula entre professor e aluno, possibilitando reflexões, discussões e desafios.

Ao iniciar o curso de licenciatura é comum deparar-se com o medo e as incertezas de que o trabalho a ser realizado possa ser insuficiente ou até mesmo inútil aos alunos. O receio de não saber todos os conteúdos, de não ter autonomia em sala de

¹⁷Ana Paula Serafim e Fabricia Ingrid Ferreira da Costa, alunas do 7º semestre do curso de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba.

¹⁸ Daniela Maria Segabinazi é professora Doutora na Universidade Federal da Paraíba ministrando as disciplinas de Estágio V e VII.

aula, de não saber que metodologia utilizar são questionamentos pertinentes e justificáveis ao aluno-professor que almeja durante todo o curso ministrar aulas, porém perde-se em meio a tantos obstáculos em sua carreira acadêmica.

Com o andamento dos estágios transformamos e reformamos diariamente nosso posicionamento diante da prática pedagógica, pois agora os sentimentos tornam-se outros, isto se dá diante dos diálogos em sala de aula, das leituras realizadas e discutidas, seja na Universidade ou informalmente com colegas, que brevemente serão futuros professores. Em conversas formais ou informais prevalecem o ponto de vista de que a realidade em sala de aula é indiferente à realidade exposta pelo setor acadêmico, e, obviamente, torna-se perceptível o descaso em relação ao ensino, em especial com o ensino de literatura em sala de aula.

Assim, ao realizarmos o estágio observou-se nas escolas que a leitura é quase nula, inexistente para o professor de Língua Portuguesa, que atribui em sua função de professor, que ensinar é apenas fazer o aluno decodificar palavras, quando na verdade ensinar é o reconhecimento do que foi realizado, no caso a leitura e a escrita. Refletindo sobre os pontos acima Antunes (2003, p. 66) acredita que, “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”.

O trabalho de escrita e o de leitura complementam-se. Faz-se necessário então para resultados positivos compreender e interpretar os sinais gráficos, o que só fazemos por meio da leitura. Para tratar da leitura com prazer convém resgatar os projetos realizados nos estágios que por si só mostram os desafios, assim como a convicção de que ensinar literatura é uma mudança possível.

De certa maneira procuramos em todo o trabalho apontar o que está sendo realizado em sala de aula em duas escolas públicas e estaduais de João Pessoa (Presidente Médici e Almirante Tamandaré) durante os estágios obrigatórios III, IV e V, da Universidade Federal da Paraíba. Tendo como base os dois projetos¹⁹ realizados nos estágios, juntamente com as concepções teóricas vistas e os desafios apresentados expusemos mediante este trabalho alguns pontos focais de nossa análise e vivência no que diz respeito ao ensino de leitura.

Os Estágios Supervisionados, apesar de para alguns alunos ser redundante, devem ser reconhecidos como disciplinas teórica-prática indispensáveis na formação do licenciado. Nos estágios, o futuro professor observa a educação com outro enfoque, buscando entender a escola, os alunos, os professores que estão em sala propondo meios de intervir positivamente.

Naturalmente, tentaremos neste trabalho, em caráter reduzido, expor os desafios encontrados na realização dos projetos, bem como as dificuldades encontradas nas observações e intervenções em sala nos estágios realizados. A base teórica utilizada pretende discutir, analisar e apoiar a formação do leitor bem como as práticas pedagógicas e a postura do professor ao ensinar a ‘leitura’ em sala de aula. Pretendemos ser fiéis às informações e reafirmar nosso prazer pelo ensino de literatura com base no que foi realizado e que julgamos ter abarcado parcialmente o déficit do ensino de literatura em sala nas referidas escolas. A literatura com prazer não possui fórmula mágica, porém como alunos-professores é cabível a nós propor caminhos realizáveis a fim de auxiliar nossos alunos a descoberta da leitura prazerosa.

¹⁹No estágio II foi desenvolvido o projeto cujo tema foi ‘As diferentes formas de Bullying na escola’; nos estágios III e IV foram realizadas as produções de relatórios que descrevessem possíveis dificuldades observadas em sala; e, no estágio V foi desenvolvido o projeto: ‘Oficinas: uma alternativa saborosa de estudar literatura/ leitura’.

2. Reflexões teóricas e as práticas dos estágios

Esta seção aborda a formação do leitor e suas práticas pedagógicas, tendo como base as concepções de Antunes (2003), Freire (2013) e Cosson (2011). Através destes autores construiremos um diálogo a respeito do ensino da leitura e literatura.

A prática do ensino de literatura vem há muito tempo sendo discutida por muitos teóricos, porém muita coisa precisa ser reavaliada, começando pela postura do professor. Os docentes precisam melhorar sua metodologia para que os objetivos educacionais sejam alcançados em relação ao ensino de literatura. A dificuldade maior surge por que muitos professores não dispõem dos recursos necessários para o estímulo de ensino da disciplina dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, não conseguem atrair a atenção dos seus alunos.

O professor é um sujeito de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, um elo entre o saber e o aprender. Sabe-se que a imagem que o próprio professor tinha de si mesmo mudou com o passar das décadas, assim como sua forma de ensinar e transmitir conhecimento. O aprender passou a ser recíproco tanto para o professor quanto para o aluno. Freire acredita que,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE 2013, p. 24)

O ensino passa a ser um processo de construção, em que os envolvidos se beneficiam mutuamente. Assim, entendemos que o professor precisa de uma proximidade com os educandos para descobrir quais as suas dificuldades e desejos relacionados às suas práticas pedagógicas. O docente deve estar aberto às críticas que envolvam as suas práticas de ensino. Uma boa e construtiva crítica melhora o posicionamento de um professor que busca a cada dia evoluir seu desempenho, principalmente em aulas de literatura, que requer muita análise e dedicação. De acordo com o pensamento de Freire (2013, p. 40) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O professor deve valorizar todo tipo de interesse do aluno, assim como a cultura do educando, a autonomia e a identidade do mesmo, buscando sempre uma melhoria no relacionamento entre ambos. As práticas pedagógicas se baseiam no respeito e na compreensão. Os teóricos Freire e Antunes em suas obras descrevem que a autonomia do ser, do educando e do educador precisa ser respeitada e vivenciada no âmbito escolar. Vemos na concepção de ANTUNES (2003, p. 171) que “autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência, significa que o professor esteja seguro de como deve ser o seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá”.

O professor precisa de autonomia nas suas escolhas principalmente na leitura que deseja passar em sala de aula, não se limitando a leituras que são exigências de processos seletivos para o desempenho e rendimento escolar. Está mais do que confirmado que ler é essencial para melhorar o desempenho do aluno dentro e fora dos muros escolares. Segundo Antunes (2003, p. 70, grifo nosso) “a atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a *ampliação dos repertórios de informação* do leitor”.

Sabe-se que em muitas escolas faltam atividades ou oficinas de leituras, principalmente de obras literárias, que são fundamentais para a construção do conhecimento do alunado; e devido à escassez de um momento só para exercitar a leitura os alunos acabam ficando deficitário na leitura.

Segundo Antunes (2003) a leitura realizada e absorvida corretamente, traz benefícios e possibilidades para construção de um novo conceito e novas ideias, assim como, novas informações de pessoas, acontecimentos que podem ser relacionados à escola ou fora dela.

Sem dúvida, o cenário base de toda formação é a escola, é em especial em sala de aula que observamos déficits diversos, no nosso caso, o que será recorrente e relevante é a exclusão da leitura, isto se dá por diversos motivos. Antunes (2003) aponta alguns deles para a falta de realização de atividades que contemplem, ou melhor, que envolvam leitura, a bem dizer, o fio da meada do nosso trabalho. Mediante considerações teóricas, os subterfúgios expostos em todo o artigo reafirmam o quanto a teoria está longe da prática, são na verdade duas pontes que, embora em documentos oficiais mostram estar interligadas, comprovamos em sala de aula a incompatibilidade da realidade da escola. De forma alternativa apontaremos a frente o que teóricos renomados pensam em paralelo com o que foi e está sendo realizado em nossos estágios por nós estagiárias.²⁰

Antunes (2003, p.27), por exemplo, aponta o que é encontrado em sala em relação à falta de motivação do aluno em exercícios de leitura, ela diz que há “[...] atividade da leitura sem interesse, sem função [...]”. Como tudo o que é realizado precisa de um objetivo, um direcionamento, a leitura também não é indiferente a isto. Faz-se necessário que a leitura se relacione com contextos sociais que se atualizem. Se a leitura não tiver real objetivo, não despertará o prazer no educando, acabará por restringi-lo a obrigação, ao fardo que o educando encontra ao se deparar com o livro, ou qualquer que seja o instrumento que envolva a leitura.

Nas aulas observadas notou-se que alguns alunos questionaram qual era a função da leitura que faziam. Um dado estatístico que muito nos espantou foi o gráfico exposto abaixo, em que foi questionado se os alunos da referida escola viam relação da leitura com suas vidas. Para nossa surpresa, a grande maioria expressou que não viam função nenhuma da leitura em suas vidas.

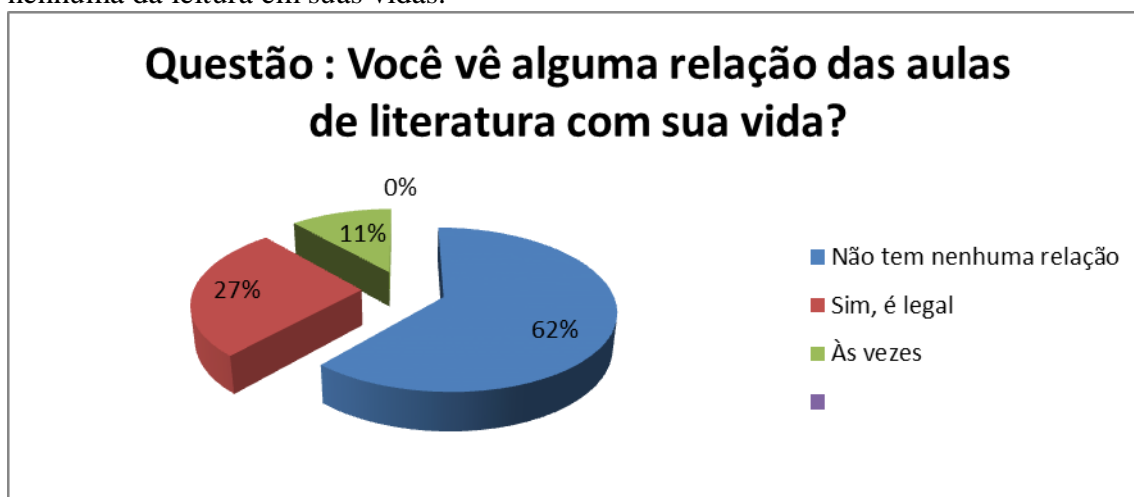


Fig. 1 – Resultado do questionário aplicado no Estágio V (fonte pessoal)

O dado acima muito nos preocupou e também, na verdade, foi o ponto de partida de nossas intervenções, buscamos a todo o momento mostrar-lhes o real valor e sentido da leitura a partir das atividades realizadas.

²⁰ Idem a 1ª referência

A recorrência da falta de função na leitura é dita por diversos teóricos, entre eles Antunes(2003)ao dialogar com o conceito de leitura apoiado por Cosson (2013), que expressa em linhas gerais o que envolve o ato de ler:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de comportamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2011, p.27)

Outro desafio relatado por Antunes (2003, p.28) é de que o professor trata a leitura como meio de ensinar gramática, ela expressa ainda “[...] atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto”.

Não muito raro encontra-se em sala, professores que abortam a leitura por considerá-la menos importante que a gramática, acham-na ‘fantasiosa’, totalmente contrária à gramática que para tais é de caráter objetivo, previsível. Os professores até usam a leitura, mas em sua grande maioria o fazem como escape, como ‘meio’ de ensinar gramática, daí advém às velhas perguntas do livro didático tais como: Classifiquem as orações coordenadas presentes no texto; ou as perguntas canônicas, o que o autor quis dizer.Há uma insatisfação presente nas respostas do aluno, que quase sempre não suprem a resposta que o professor requer é a que está no livro, é como se o aluno obtivesse uma bola de cristal , sabendo os pensamentos do autor; com este sentimento de incapacidade o aluno acaba generalizando, e por sua vez aponta a leitura como chata, a velha concepção de que leitura é ‘decoreba’, item obrigatório para passar na disciplina em sala de aula.

Nas aulas ministradas na escola²¹ tentamos por vezes mudar a concepção arraigada dos alunos em procurar nos textos os sinais gráficos. Não que isso não seja importante, porém é necessário interpretação, compreensão antes de decodificação de signos linguísticos.

Outro obstáculo bem agravante que impulsionou nosso trabalho foi também o desprazer apresentado pelos alunos nas leituras feitas. Os mesmos demonstravam que não gostavam de ler, e, em especial, quando isso era cobrado era a hora de maior relutância. Antunes (2003, p.28)diz sobre isso “[...] atividade puramente escolar, sem gosto, sem prazer [...] convertida de avaliação [...]”.

O desgosto em ler é tão grande que, como observado nas escolas, os alunos pouco leem, ou quando o fazem é para si, de forma silenciosa, individual, apresentam um medo que chega a ser mórbido pela leitura, alguns se perdem no ato da leitura, e ainda outros desistem no primeiro desconforto encontrado. É perceptível que a julgam em linhas gerais como perda de tempo, virou lazer, uma brincadeira.

Antes de explanar o que foi realizado nos estágios e os desafios encontrados convêm retornar neste diálogo a algo que está sendo abolido em sala:a relação professor e aluno. Por maior que sejarecorrente o uso de tecnologias, existe uma perda de valores contundente, a exclusão do professor, onde o aluno hoje menospreza e até mesmo agride seu ‘mestre’.

Outra observação neste cenário que não podemos esquecer é o isolamento do aluno diante da autonomia, às vezes autoritária do professor, que ainda não percebeu uma verdade verossímil que Freire(2003 p.25) diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam [...] não se reduzem a condição de sujeito um do outro”.

²¹Escola Estadual de Ensino FundamentalAlmirante Tamandaré

A verdade inegável é a de que professor e aluno são uma dupla inseparável de saberes e poderes, que juntos formam uma orquestra harmoniosa, onde um depende da existência do outro, por isso não convêm rejeitar uma das partes, elas se complementam para formar ‘o todo’, ou seja, a aprendizagem, a troca de conhecimento que deve ser recíproca e sem parcialidades em seus respectivos lugares sociais.

Para que não haja possíveis relutâncias do aluno em relação ao professor para que suas relações aconteçam em conformidade faz-se necessário uma autoanálise contínua e periódica das atividades a serem ensinadas pelo docente ou aluno-estagiário. É comum encontrar profissionais absortos, indiferentes ao que ensinam, os quais pouco importa se estão compreendendo, é fundamentalmente importante refletir sobre o ensino, em especial ao que nos detivemos, o ensino de leitura, que exige interação, reflexão. Envolve estar atento ao que os alunos compreendem a partir das aulas ministradas, assim Freire (2003 p.40) já se preocupava com isto e expõe “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática.” E ainda reafirma Freire, (2013, p.95) não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles.

Ao ensinar literatura o professor deve abrir caminhos para imaginação, aguçar a curiosidade do leitor, despertando-o ao interesse por novas leituras. A leitura literária trás benefícios que ajudam o leitor- professor e o leitor- aluno a descobrirem a sedução literária, que encanta e ajuda a entender melhor a vida e é através do despertar da curiosidade do aluno que o professor consegue um ensino proveitoso. De acordo com Freire (2013, p. 83) “a curiosidade desperta o interesse e a emoção dos educandos. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” Freire, (2013, p.83) ainda complementa que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino”.

Depois de tantas teorias convêm perguntar-se qual seria o papel do professor para despertar o prazer do aluno em ler mediante tantos desafios. Cosson (2011) responde:

[...] é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente [...]. (COSSON, 2011, p.47-48)

Partindo deste movimento que a leitura faz com o leitor, optamos nos estágios²² cursados por duas metodologias que Cosson (2011) propõe em seu livro e o êxito do trabalho realizado nos induziu a expor pequenas considerações diante do trabalho realizado.

Utilizamos a ferramenta de oficinas nos Estágio II e V. Referente ao último estágio foi-nos incumbida a responsabilidade de cobrir uma carga horária de 20 horas de intervenção na sala de aula, para isso desenvolvemos 10 oficinas com duração de duas horas cada, afim de ‘temperar’ as aulas metódicas de leitura na escola. Oficinas tais como: ‘Propaganda do livro, Re-contando a historia, Vamos descobrir’ e entre outras que tivemos bom êxito ao executarmos. Os alunos participaram de todas as oficinas, bem como obtivemos a colaboração e total apoio da professora responsável pela turma. Um desafio que parecia ser inalcançável de realizar foi executado, precisamente o desafio de fazer os discentes lerem que para nossa surpresa o produto final foi motivador, pois todos ficaram envolvidos com as aulas e todos leram nem que seja por um instante por prazer, digo isto baseada no semblante deles em descobrir

²²Estágios Supervisionados II, III, IV, V.

outras formas de leitura, suaves, mas também envolventes. Sem dúvida a realização das 'oficinas' levou-os como afirma Cosson(2011, p. 48) “[...] consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento [...]”.

Dentro da mesma metodologia da oficina, exploramos o portfólio que ainda segundo Cosson(2011, p.48) consistem “[...] oferecer ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas [...]”.” Fizemos uma espécie de diário para cada aluno, onde os mesmos exporiam as atividades feitas, esta nova modalidade fez-lhes refletir nas aulas de leitura antes de redigirem algo no diário. Todos aprovaram o método, pudemos perceber os efeitos que tem uma literatura engajada, concreta, compromissada, e inovadora.

Não precisamos de recursos pomposos e sofisticados, a realização das atividades foi possível a partir do compromisso assumido entre professor e aluno. Empecilhos surgiram, seria hipocrisia negar, mas foram esmiuçados pelo desejo de transmitir o saber teórico de professor para aluno. Julgamos que é preciso determinação para dar ‘sabor’ as aulas de leitura, para que fujam dos requisitos gramaticais propostos e acabe por finalmente se consolidar como algo prazeroso, satisfatório, encantador.

4. Considerações finais

Enquanto estivemos na condição de professoras, podemos dizer que foi de crucial importância os estágios realizados até então. Estamos repletas de satisfação, sentimentos de realização por termos cumprido os estágios, no qual muitas vezes não foi fácil devido a problemas que encontramos no meio do caminho.

Durante todo o curso esperamos o momento de intervenção em sala de aula, porém, quando chega a grande hora nos deparamos com desafios, os quais permite-nos vivenciar concretamente a realidade tão crua que é a sala de aula.

Muitas vezes, devido ao cansaço físico, pensávamos se estes estágios valeriam mesmo a pena. Adversidades foram encontradas em sala, até porque seria tolice imaginar o ensino e não encontrar pedras no caminho, pois são elas que ensinam e solidificam o desejo que se não for real é excluído, desistimos dele eternamente. Tudo que exige esforço ao final tem um resultado incalculável e como foi bom ter tido este resultado. Mediante tudo o que expusemos acima, o estágio revelou-nos que é necessário aprender, aprender muito, porque existem ainda alunos que desejam, que precisam de nós, professores. Se desistirmos deles que contribuição daremos? Os deixaremos ao descaso? Queremos algo bem diferente, não por mudar o mundo, revolucionar, isto não é ajuda é bagunça para nós. Queremos contribuir diferentemente por influir, sendo bons professores para estas novas mentes pensantes, que possamos trazer para os alunos aquilo que um dia gostaríamos de ter obtido, mas por comodismo de alguns professores não nos foi repassado. Nosso passado não pode ser mudado, está em nossos arquivos pessoais, está concreto, mas o que podemos fazer enquanto professoras está no plano do hoje, do agora e é isso, que, enquanto professoras desejamos: partilhar o nosso saber, dando aos alunos a oportunidade de aprender a ser.

Ao todo foi maravilhosa esta experiência, os estágios nos possibilitaram sentimentos adversos. Se pudéssemos listar uma vantagem, diríamos que é ver a verdadeira face da escola, de que não é o ‘bicho de sete cabeças’ como impõem alguns, aprendemos muito com os alunos, e os professores das referidas escolas foram de fundamental importância nisso. Desvantagens foram quase inexistentes, se existiram, foram derrubadas pelo nosso desejo de semear neles (alunos) o que temos de melhor para dar.

Esperamos enfim, que venham mais estágios e que possamos sentir mais vezes a sensação de contribuir de forma gradativa por dar ‘tempero’ ao saber de nossos alunos, especificamente, por mostrar-lhes o sabor que a leitura tem, e que os mesmos podem e devem usufruí-la, degustá-la e ver como é bom.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 44^{ed}, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

AS CLIVAGENS NA HISTÓRIA DA LEITURA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E UMA CONCEPÇÃO ATUAL

OLIVEIRA, Clériston de.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

RESUMO: É bem perceptível que entre os discursos que envolvem a leitura atualmente, o que mais se destaca, tanto nos meios escolares quanto fora da escola, trata-se dos benefícios desse exercício intelectual e a ausência deste com seus consequentes malefícios. Entretanto, poucas pesquisas já foram realizadas com o objetivo de relacionar algumas práticas de leitura, como a silenciosa, a objetivos e propósitos que, de certa forma, foram delineados ao longo da história. Neste sentido, este artigo tem como objetivo relacionar algumas práticas de leitura, como a silenciosa, a leitura feita em voz alta, a extensiva, a intensiva, a mística, a autoritária, entre outras, a uma perspectiva histórica. Esta relação entre os diversos tipos de leitura é feita com base nos estudos de Chartier (1999), Kleiman (2007, 2008) Manguel (1997), entre outros. Veremos como tais práticas eram utilizadas em tempos remotos, como são utilizadas na atualidade, bem como, a posição dos pesquisadores da área a respeito das mesmas. No tocante aos aspectos metodológicos, veremos que o presente trabalho não se trata de um texto em que se analisa um determinado *corpus*, mas sim um texto de caráter bibliográfico. Ao término do trabalho, o leitor poderá perceber a importância de conhecermos algumas clivagens que nos ajudam a compreender melhor a história da leitura, além de relacionar esses diversos momentos em que, no passado, era concebido o ato de ler, a muitas práticas presentes na atualidade, seja na escola ou na vida cotidiana, de um modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: clivagens, história, leitura.

1. Introdução

É bem perceptível que entre os discursos que envolvem a leitura, atualmente, o que mais se destaca, tanto nos meios escolares quanto fora da escola, trata-se dos benefícios desse exercício intelectual e a ausência deste com seus consequentes malefícios. Muitas pesquisas são realizadas com os mais variados objetivos acerca do ato de ler: algumas tentam traçar o perfil do leitor brasileiro, na medida em que avaliam o que as pessoas mais leem, as preferências de leitura e a frequência com que este ato é realizado. Outras, mais voltadas para o campo escolar, buscam trabalhar a leitura na perspectiva do professor: na formação, nas práticas de sala de aula, como são as aulas de leitura, quais as metodologias adotadas, como o aluno se constitui, ou não, um leitor, entre outros objetivos.

Entretanto, poucas pesquisas já foram realizadas com o objetivo de relacionar algumas práticas de leitura, como a silenciosa, a objetivos e propósitos que, de certa forma, foram delineados ao longo da história.

Neste sentido, este artigo tenta relacionar algumas práticas de leitura, como a silenciosa, a leitura feita em voz alta, a extensiva, a intensiva, a mística, a autoritária, entre outras, a uma perspectiva histórica. Veremos como tais práticas eram utilizadas

em tempos remotos, como são utilizadas na atualidade, bem como, a posição dos pesquisadores da área a respeito das mesmas. Portanto, o presente trabalho não se trata de um texto em que se analisa um determinado *corpus*, mas sim caracteriza-se como um texto de caráter bibliográfico.

No tocante ao tema deste artigo, o leitor irá se deparar com o vocábulo “clivagem”. Mas, na realidade, qual o significado deste termo?

O dicionário *Aurélio* apresenta o seguinte conceito:

Propriedade que tem certos cristais de se fragmentar segundo determinados planos, que sempre são faces possíveis do cristal.

Indubitavelmente, o propósito deste texto não é tratar de cristais, nem muito menos de suas propriedades e prováveis fragmentações. Entretanto, podemos relacionar a propriedade de fragmentação não com um tipo de leitura fragmentada, mas sim com distintas divisões, diversas formas, em momentos diversos, acerca do ato de ler.

Em seu texto, *Comunidades de leitores*, Chartier (1999) apresenta que é a partir dessas clivagens, ou seja, das relações que tais práticas de leitura mantêm umas com as outras ao longo da história, que se pode pensar a história da leitura. Desse modo, apresentaremos, a seguir, um pouco da história dessas clivagens.

2. Um pouco de história: como se lia antigamente?

Iniciemos nosso relato histórico, fazendo alusão a duas figuras bastante conhecidas, principalmente, devido ao papel religioso dada a importância e a influência que a Igreja Católica exerceu e ainda exerce no mundo. Essas figuras são Santo Ambrósio e Santo Agostinho.

O primeiro, nas palavras de Manguel (1997, p. 57), “era um homem de quase cinquenta anos, rígido em suas crenças ortodoxas e sem medo dos mais altos poderes terrenos”. Além dessas características, Ambrósio foi reconhecido por ser um orador extremamente popular. Posteriormente, seu símbolo na iconografia cristã foi a colmeia, emblemática da eloquência.

Além de eloquente, Ambrósio era um leitor extraordinário. Segundo Manguel (1997, p. 58), Agostinho qualifica a leitura de Ambrósio da seguinte forma:

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados; assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta.

Percebemos nesta caracterização, feita por Agostinho, duas práticas de leitura, a leitura silenciosa e a leitura feita em voz alta. Se sabemos que no ano de 383, Santo Agostinho contava com 29 anos de idade e que já era, de certa forma, discípulo de Santo Ambrósio, sabemos o quanto são antigos esses dois modos de ler, citados anteriormente.

Para Agostinho, a leitura silenciosa era algo fora do comum, pois o normal era leitura que se fazia em voz alta. Segundo Manguel (1997, p. 59), “a descrição que Agostinho faz da leitura silenciosa (inclusive a observação de que ele jamais lia em voz alta) é o primeiro caso indiscutível registrado na literatura ocidental”. Nesta última citação, ainda encontramos alguns registros de exemplos de leituras silenciosas:

No século V a. C., duas peças mostram personagens lendo no palco: no *Hipólito*, de Eurípedes, Teseu lê em silêncio uma carta presa na mão da esposa morta; em *Os cavaleiros*, de Aristófanes, Demóstenes olha para uma tabuleta mandada por um oráculo e, sem dizer em voz alta o que contém, parece ficar surpreso com o que leu. Segundo Plutarco, Alexandre, o Grande, leu em silêncio uma carta de sua mãe no século IV a. C. para espanto de seus soldados.

Além da leitura silenciosa, temos o registro de outro tipo de leitura bastante semelhante a esta: a leitura sussurrada. A respeito desta, Manguel (1997, p. 59) cita uma cena em que podemos perceber claramente como este tipo de leitura se caracteriza:

Quase quatro séculos depois, São Cirilo de Jerusalém, numa palestra catequética feita provavelmente na Quaresma de 349, suplica às mulheres na igreja que leiam enquanto aguardam as cerimônias, “porém quietas, de modo que, enquanto seus lábios falam, nenhum outro ouvido possa ouvir o que dizem”, uma leitura sussurrada, talvez, na qual os lábios vibravam com sons abafados.

Percebemos, a partir desta última citação, como as práticas de leitura mantinham uma relação de proximidade umas com as outras, além de designarem um propósito: a respeito desta leitura sussurrada, retratada na cena acima, observemos que o local descrito trata-se de uma igreja que, obviamente, significa templo de oração, meditação, concentração, motivos estes que não requeriam uma leitura feita em voz alta, naquele momento que antecedia as cerimônias.

Outra clivagem que merece mencionarmos nesse momento é a leitura feita em voz alta. A respeito desta, Manguel (1997, p. 61) coloca que “as palavras escritas, desde os tempos das primeiras tabuletas sumérias, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular”. Ainda sobre esta clivagem, o mesmo autor afirma que a palavra dita em voz alta tem asas e pode voar, enquanto a palavra silenciosa, na página, está parada e morta.

A partir desta afirmação, constatamos a importância, o poder da palavra pronunciada, falada. Na Bíblia, temos inúmeros exemplos de relatos em que as pessoas se reuniam para ouvir a palavra lida por alguém. As línguas primordiais da Bíblia – aramaico e hebreu – não fazem diferença entre o ato de ler e o ato de falar, dão a ambos o mesmo nome.

Talvez pelo fato de a Bíblia apresentar essa concepção de ler, Santo Agostinho também compartilhava a ideia de que ler era uma habilidade oral.

Outro fato descrito por Manguel (1997, p. 63) a respeito dessa relação leitura-oralidade mostra que “até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham”. Uma das razões que corroboram esta relação trata-se do baixo índice de pessoas que sabiam ler à época. Por este motivo, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que as pessoas “prestassem ouvidos” à história.

À medida que a leitura feita em voz alta tinha sua importância na Idade Média, a leitura silenciosa também dispunha de prestígio. Cada uma dessas clivagens com o seu propósito diferente. Enquanto a primeira tinha por objetivo dar vida às palavras, a partir do momento que estas eram pronunciadas em voz alta, a segunda possuía o seu encanto e, conseqüentemente apreço, pelas pessoas cultas da época. No trecho que segue,

percebemos este encanto desta forma de ler. Manguel (1997, p. 66), ao abordar a leitura silenciosa, faz menção a uma afirmação citada por Isaac da Síria, no final do século VI:

Eu exercito o silêncio, que os versos de minha leitura e orações encham-me de leite. E quando o prazer de compreendê-los silencia minha língua, então, como num sonho, entro num estado em que meus sentidos e pensamentos ficam concentrados. Quando então, com o prolongamento desse silêncio, o tumulto das lembranças acalma-se em meu coração, ondas incessantes de satisfação são-me-enviadas por pensamentos interiores, superando expectativas, elevando-se subitamente para deleitar meu coração.

Observemos que não somente a leitura feita em voz alta obedece a um ritual, a leitura silenciosa também necessita de uma preparação, uma inspiração. Nesta última citação, percebemos, até mesmo, um certo tom lírico como condição necessária para a compreensão de um texto.

Diante dessa reflexão, já exposta ao longo deste texto, sobre as clivagens, tipos de leitura que podemos encontrar no decorrer da história, surge um fato importante acerca da leitura silenciosa, fato este já observado na Idade Média. Algo de forte no tocante à ideologia, às relações de poder, surge nessa forma de ler. Olhar um texto em silêncio, lê-lo discretamente, sem pronunciar uma única palavra, passou a significar, ao longo dos tempos, um perigo, ou seja, pelo próprio ritual dessa forma de ler, pelo fato das outras pessoas que estão diante do leitor não saberem o conteúdo do texto lido, a menos que antes já lhes tenham informado. A leitura silenciosa, neste sentido, representa um diálogo intenso entre o leitor e o texto, como também, um perigo à censura, já que o leitor pode omitir o conteúdo do texto lido, pois apenas ele sabe onde estava lendo, que parte do texto, palavra, linha, parágrafo.

Como já foi mencionado anteriormente, era comum na Idade Média, o hábito das pessoas se reunirem para uma sessão de leitura oral, em que uma pessoa lia para as demais que estavam presentes. Inclusive foi colocado como uma das principais razões para tal fato acontecer o baixo índice de pessoas que sabiam ler.

Naquela época, o acesso à leitura era muito restrito. Nos lares mais abastados, as famílias contratavam tutores para ensinar aos meninos nas próprias casas. Entretanto, a maioria dos estudiosos recomendava que os meninos fossem educados longe da família, na companhia de outros meninos, certamente para aprenderem com outras pessoas valores que a família sozinha era incapaz de ensinar-lhes. Já as meninas, eram praticamente excluídas desse aprendizado. Os moralistas medievais chegavam ao ponto de afirmarem que era um perigo as meninas aprenderem a ler e escrever. De acordo com Manguel (1997, p. 92), o nobre Philippe de Novare afirmou: “Não é apropriado que as meninas aprendam a ler e escrever, exceto se quiserem ser freiras, pois de outra forma poderão, chegada a idade, escrever ou receber missivas amorosas”. Porém, em alguns lares aristocráticos da Europa, era possível encontrar mulheres plenamente letradas.

No tocante aos encontros em que as pessoas se reuniam com o objetivo de realizar leituras, uma nova clivagem surge a partir destes encontros: a leitura mística. Chartier (1999, p. 13) afirma que Michel de Certeau entende leitura mística como

conjunto de procedimentos de leitura recomendado ou praticado no campo da experiência de solitários ou dos grupos designados, nos séculos XVI e XVII, como ‘iluminados’, ‘místicos’ ou ‘espirituais’.

Esse conceito que caracteriza a leitura mística nos remete a algumas cenas do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* em que, num colégio interno, um grupo de alunos descobre uma antiga prática de leitura realizada por turmas anteriores e decide retomá-la. Esta prática consistia em reuniões escondidas, realizadas durante a madrugada, num local distante do referido colégio, Welton Academy. Durante os encontros, os alunos liam textos considerados hereges pelos costumes da época, declamavam poesias, fumavam e ainda levavam mulheres, já que a presença feminina no colégio era restrita a visitas de familiares, especificamente das mães. O enredo do filme ora mencionado se passa na década de 60 do século passado, fato este que evidencia o quanto uma clivagem de leitura, prática, modo de ler, perpassa décadas, neste caso séculos.

Outras clivagens observadas ao longo da história da leitura tratam-se da leitura intensiva e da extensiva. Segundo Chartier (1999, p. 23), a leitura intensiva é aquela confrontada a livros poucos numerosos, apoiada na escuta e na memória reverencial e respeitosa; enquanto que a leitura extensiva consiste no consumo de muitos textos, passando com desenvoltura de um ao outro, sem conferir qualquer sacralidade à coisa lida.

No próximo tópico, veremos como essas clivagens ainda permanecem vivas nas práticas de leitura em sala de aula na maioria das escolas brasileiras. Trataremos do contexto escolar por considerarmos o espaço primordial em que as mais variadas práticas de leitura são ou, pelo menos, deveriam ser realizadas.

3. As concepções de leitura atuais: uma visão escolar

Um dos discursos mais correntes na atualidade acerca da leitura gira em torno da ineficiência da escola em relação à formação de leitores, à forma como a leitura é trabalhada em sala de aula. Antunes (2003, p. 15) corrobora esse discurso ao afirmar que este já está na boca do povo, na medida em que se afirma que “a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos.”

A leitura é um processo social, ativo e dialógico de construção de conhecimentos, o qual presume interação entre os sujeitos nela envolvidos, ou seja, do ponto de encontro entre leitor, texto e autor. Entretanto, o ensino nessa perspectiva vem sendo desprezado por alguns docentes que continuam a trabalhar a atividade de leitura centrada nas habilidades mecanicistas de decodificação, em que o aluno-leitor necessita apenas decifrar os signos linguísticos, muitas vezes, sem objetivos, sem sentido e sem interesse, apenas para dizer que leu sem, no entanto, ativar o senso crítico.

Xavier e Zen (1998, p. 09) mostram algumas distorções que a escola comete acerca do trabalho com a leitura:

ler apenas para encontrar as respostas completas nos textos: ler para ver o que o texto diz, sem decifrar o não dito das entrelinhas; ler para fazer provas; ler sempre os mesmos tipos de textos, quando as tipologias são tão variadas e seu uso tão intenso na vida: ler em silêncio absoluto para não atrapalhar o companheiro, quando a fala e a escuta do outro geram a negociação dos sentidos; ler no canto da leitura e na biblioteca para “preencher o tempo”, ou como castigo.

Dentre estas distorções acima mencionadas, percebemos como as clivagens de leitura praticadas em séculos passados ainda se fazem presentes na escola atual. Hoje, encontramos uma vasta bibliografia que aborda concepções de leitura. Vale salientar

que tais concepções, na realidade, constituem práticas de leitura. Como já vimos, no passado, tais práticas eram chamadas de clivagens. Neste sentido, tomemos aqui neste trabalho, esta mesma denominação, ou seja, veremos como acontecem as clivagens atuais.

Neste sentido, vemos que a leitura silenciosa e a leitura feita em voz alta ainda são bastante praticadas em sala de aula. Os estudiosos da atualidade, especialmente da área de Linguística, já que a leitura está diretamente relacionada com a língua, percebem essas práticas leitoras de diferentes formas, enquanto alguns elogiam, outros criticam. Vejamos como isso acontece.

Segundo Rangel (2005, p. 20), “a leitura silenciosa favorece o reconhecimento da apreensão rápida da palavra, da adivinhação do material periférico, o que não acontece quando o aluno lê o texto, já na primeira leitura, em voz alta”. Para esta autora, a leitura silenciosa constitui um momento preparatório essencial para que o leitor se aproprie das ideias do autor e estabeleça, num primeiro momento, a leitura curiosa e criativa. A respeito da leitura silenciosa, observamos poucas críticas. Entretanto, o mesmo não ocorre com relação à leitura em voz alta.

Para Colomer e Camps (2002, p. 69) a leitura em voz alta

tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto. Ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um receptor determinado. É possível que seja necessário comunicar o resultado de uma busca de informação aos demais membros do grupo, que se queira proporcionar o prazer da realização sonora de um texto literário, ou que seja preciso comunicar algo simultaneamente a muitos receptores.

Percebemos que cada clivagem de leitura merece seu espaço na escola desde que tenha um objetivo claro que vise, realmente, à formação de leitores. Mesmo quando se tratar da leitura em voz alta, se esta tiver um propósito coerente será sempre benéfica. Para esta prática, é necessário que os alunos sejam capazes de realizar a atividade interpretativa, e essa é a razão pela qual se deveria ensinar a fazer isso na escola, longe do despropósito de ler sistematicamente em voz alta textos que todos dispõem diante dos olhos e que podem ser lidos de maneira muito mais rápida e eficaz se não houver necessidade de ir acompanhando uma leitura alheia.

Na visão de Kleiman (2008) a leitura feita em voz alta constitui a principal forma de avaliação, no tocante à área de leitura, feita em sala de aula, na medida em que, muitas vezes, se avalia a capacidade de compreensão da criança a partir da leitura oralizada. Porém, alguns objetivos podem realmente corroborar a ideia de que este tipo de leitura constitui um bom instrumento de avaliação: se o professor quiser saber se o aluno conhece as regras ortográficas, a partir da pronúncia das palavras, ou seja, das correspondências entre grafia e som; se estiver interessado em saber se o aluno reconhece os valores dos sinais de pontuação, entre outros.

Entretanto, a autora acima citada coloca que se o professor pretende avaliar a capacidade de compreensão do aluno, a leitura feita em voz alta não constitui um bom método de avaliação na medida em que, quando o aluno lê dessa forma, a principal preocupação dele é com a decodificação, uma vez que naquele momento ele está sendo avaliado pelo professor, como também, pelos colegas. Como resultado dessa preocupação, o significado do texto, a compreensão das ideias, a construção do sentido ficam em segundo plano, enquanto que a decifração mecânica das palavras passa a ser a

prioridade. Essa é a principal crítica levantada pela maioria dos pesquisadores da área de leitura a respeito dessa clivagem.

A respeito desse fato, Kleiman (2008, p. 153) conclui que:

Em suma, o uso excessivo de leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor. Se quisermos avaliar se o aluno está desenvolvendo a flexibilidade necessária para adaptar suas estratégias de leitura à natureza da tarefa, bem como a independência característica do leitor proficiente, devemos observar seu desempenho enquanto propomos diversas tarefas, que o ajudem a relacionar o texto com o que ele já sabe, que o ajudem a estabelecer objetivos próprios, que engajem seus processos cognitivos.

Durante muito tempo e ainda hoje permanece na grande maioria das escolas a concepção de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, unidade após unidade, sem jamais desolar-se dele e tão rapidamente quanto possível sem cometer equívocos. Daí, uma das principais razões para a existência dessa prática de leitura durante tanto tempo nas escolas.

Dentre os diversos olhares que os pesquisadores atribuem às clivagens, concepções, formas de leitura ao longo dos tempos, Kleiman (2007) sugere a leitura como decodificação. Esta se assemelha com a leitura em voz alta, na medida em que prioriza o código, no momento da oralização.

No tocante à leitura como decodificação, Kleiman (2007, p. 20) afirma que “essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno.”. Esta clivagem torna-se bem perceptível no momento em que, por exemplo, o professor coloca para a turma uma atividade sobre um determinado texto, intitulada de “Compreensão do texto” em que, para responder a alguma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa olhar o texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. São exemplos: trechos de textos em que há a seguinte sentença “A boneca de Lili chama-se Bia” e, logo abaixo, na atividade de “compreensão” encontra-se a pergunta “Como se chama a boneca de Lili?”.

Outro exemplo de leitura como decodificação pode ser caracterizado pela leitura com objetivo de preencher as tão conhecidas “fichas de leitura”, em que a insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever e não com o prazer.

Diferentemente de épocas passadas, percebemos que, na atualidade, existe um número maior de clivagens de leitura. Talvez uma das razões para tal fato acontecer seja a importância da leitura para a academia, como também a popularização da escola, no decorrer dos tempos. Muitas vezes, a própria forma do professor ou do livro didático conceberem o ato de ler já contribui para o surgimento de uma clivagem, como é o caso da leitura autoritária.

A respeito da leitura autoritária, Kleiman (2007, p. 23) afirma:

A união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas *uma* maneira de abordar o texto e *uma* interpretação a ser alcançada.

Essa forma de ler não possui um propósito formador a partir do momento em que a experiência do leitor não é considerada para construir o sentido do texto. A autora

acima citada ainda coloca que não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

Um exemplo clássico de leitura autoritária fica evidente na divisão que a maior parte dos livros didáticos faz entre “perguntas de compreensão” que, na maior parte são perguntas sobre alguma informação que aparece explicitamente no texto e a “resposta pessoal”, em que esta parece ser o único momento, também controlado pelo autor do livro didático ou pelo professor, em que se prevê que o aluno chegue a uma opinião própria, isto é, coloque-se como sujeito da leitura.

Outras clivagens presentes na atualidade, além da leitura silenciosa e a oralizada, são a leitura intensiva e extensiva.

A leitura intensiva, segundo Rangel (2005, p. 47) acontece da seguinte forma:

(...) praticada nas escolas, forma um leitor preparado para o desempenho da expressão oral, respondendo às exigências da retórica e dominando as regras da gramática. Constitui-se uma leitura propedêutica, realizada a partir da repetição de referências que perpetuam os mesmos textos e as mesmas formas, assegurando um estilo de leitura que confirma o espaço da homogeneidade.

Esta clivagem assemelha-se à leitura feita em voz alta, como também, a leitura como decodificação, pois ela prioriza a expressão oral praticada pela primeira, assim como, as regras gramaticais, o código da língua, priorizado pela segunda.

Já a leitura extensiva, segundo Batista (1998, p. 86), representa uma nova postura do leitor, em relação ao livro, “que passa de um texto ao outro e que não tem mais respeito para com os objetos impressos, amassados e jogados” e desenha a figura do leitor menos submisso, mais “desinteressado”, mas que não consegue reverter ainda os gestos que garantem.

Esta leitura extensiva é típica da atualidade, pois, com o avanço da tecnologia, também surgiu um novo leitor, um leitor que lê livros na tela de um computador, um leitor que, muitas vezes, prefere ler um texto breve a um mais longo, em virtude do pouco tempo de que dispõe em decorrência de uma vida agitada.

Segundo Rojo (2000, p. 45) os próprios PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) já demonstram a existência de um novo tipo de leitor, devido a uma nova modalidade de apropriação do texto, segundo a autora “estamos estabelecendo uma convivência com três tipos de textos: o manuscrito, o impresso e o eletrônico”. Daí o fato da leitura extensiva ser mais priorizada pelas pessoas, de um modo geral, nos dias atuais.

Por último, apresentamos a última clivagem de leitura a ser explorada por este texto: a leitura sem orientação. Esta engloba diversas clivagens já mencionadas no decorrer deste trabalho.

Acerca desta leitura, Kleiman (2008, p. 154) cita que um exemplo clássico da leitura sem orientação se dá

(...) pela prática do professor que solicita à classe que “abra o livro na página x e leia” ao invés de preparar o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler, isto é, fazer com que o aluno traga à memória intermediária tudo que sabe sobre o assunto a fim de facilitar a compreensão.

Dando prosseguimento à citação acima, a autora ainda mostra o quanto esta prática de leitura sem orientação é ineficaz e como contorná-la, de modo que o aluno possa participar ativamente do processo de leitura:

Uma maneira adequada de ativar o conhecimento prévio da criança consiste em fornecer um objetivo à leitura, (i.e., vamos ler para descobrir por que, como...; para conhecer os detalhes de ... para ter uma ideia geral de...). A criança deve aprender a adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem ao texto aos seus próprios objetivos. Daí a dupla validade de uma prática em que o professor define, antes da leitura, os objetivos da mesma, assim modelando uma atitude importante de acesso ao texto.

Desse modo, após conhecermos as clivagens que nos ajudam a compreender a história da leitura ao longo dos tempos, percebemos que a condição básica essencial para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, dar-lhe um sentido, um propósito, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita.

4. Considerações Finais

No decorrer deste artigo, podemos conhecer algumas clivagens que nos ajudam a compreender melhor a história da leitura. Vimos que práticas de leituras que remontam aos primeiros séculos do milênio passado ainda se fazem presente na atualidade, seja na escola ou na vida cotidiana.

No segundo tópico, abordamos as clivagens de leitura mais presentes em tempos remotos com o objetivo de entendermos um pouco sobre a história da leitura a partir de práticas leitoras. Vimos especialmente que as leituras silenciosas e a leitura feita em voz alta tinham sua importância naquela época: a primeira por proporcionar, muitas vezes, uma melhor concentração sobre o texto lido; e a segunda por ser um exercício eficiente de eloquência.

No terceiro tópico, demonstramos quais são as clivagens de leitura, práticas, mais trabalhadas pela escola. A respeito deste espaço de aprendizagem, não podemos esquecer o papel importante que o professor exerce no processo pedagógico.

Geraldi (2006, p. 92), a respeito desse papel, dá-nos um exemplo bastante interessante. Numa determinada conferência, Marilena Chauí utilizou o seguinte exemplo: o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Outra observação importante que não devemos esquecer é que não é apenas a aula de português que deve ser dada por um leitor para leitores, qualquer aula pressupõe a leitura como forma como forma de processamento pessoal e metódico que tenha como propósito desenvolver a percepção crítica.

Em suma, o ensino da leitura possui diversos problemas, sejam de ordem conceptual ou metodológica. Mas, é preciso termos em mente que não existe uma resposta pronta e/ou fórmula mágica de resolvermos esse problema.

O ensino de leitura envolve diversas estratégias que devem ser elaboradas pelo professor de acordo com os propósitos que querem ser atingidos e antes de procurarmos

desenvolvermos em nossos alunos o hábito de ler, devemos, antes de mais nada, proporcionarmos o gosto pela leitura, pois, se o aluno não gostar de ler, será bem mais difícil que ele adquira tal hábito.

Uma das condições necessárias para que a experiência de ler seja prazerosa é que a leitura satisfaça um propósito, isto é, seja significativa para o leitor. A significação e o interesse caminham juntos. De modo geral, é significativo para o leitor aquilo que se relaciona à vida dele, que desperta a curiosidade, que o ajuda a compreender o mundo ou criar mundos imaginários, que responde seus problemas, que lhe permite melhor relacionar-se com os outros.

Percebemos a importância de conhecermos as clivagens de leitura. Entretanto, no processo de formação leitora precisamos de algo mais. A respeito dessa necessidade, Manguel (1999, p. 85) nos alerta para um fato importante:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.

5. Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura no Brasil, 1998, p. 26-60.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. In: ____ *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MANGUEL, Alberto. Os leitores silenciosos. In: ____ *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MANGUEL, Alberto. O aprendizado da leitura. In: ____ *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROJO, Roxane. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

XAVIER, Maria Luisa M. e ZEN, Maria Isabel H. Dalla. (org.) *Ensino de língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosicleide MARCOLINO DE ANDRADE (UEPB)
Rosevan MARCOLINO DE ANDRADE (UEPB)

RESUMO: Contar histórias é realmente muito importante e deve fazer parte da prática cotidiana dos professores não apenas na educação infantil, mas também nas séries iniciais da educação básica, principalmente porque estreita as relações das crianças com os livros despertando seu prazer pela leitura. Diante desse contexto o presente artigo, pretende expor essas questões, discutindo a importância de contar histórias, assim como o apresentar alguns recursos que podem ser utilizados no momento da contação, ressaltando a relevância do contato da criança com o livro, em favor do desenvolvimento práticas leitoras voltadas para a literatura infantil. Observaremos, ainda, o papel do professor como mediador entre o texto literário e a criança, bem como uma visão geral do caráter de mediação do professor nesse processo. Esse artigo teve como bases teóricas as ideias de Abramovich (1997), Antunes (2007), Bettelheim (2012), Coelho (1997), Sisto (2001), Debus (2006), Dohme (2000, 2003), Ladeira (1993), Maia (2007), Santos (2009), além dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Os autores que serviram de base para o presente estudo abordam a importância de se contar histórias, levando em consideração as particularidades das crianças, os recursos a serem utilizados na hora da história, além de ressaltar o caráter lúdico dessa atividade, enfatizando o estímulo à fantasia e ao imaginário infantil que essa atividade proporciona.

Palavras-chave: Contação de histórias, mediação, leitura, recursos, literatura.

1. A contação de histórias na educação infantil

Contar histórias não é uma prática recente, durante anos, historicamente o contador de histórias esteve sempre presente, seja nas calçadas, nas ruas, nas noites escuras de luar, nas tribos indígenas e seus rituais, e mais atualmente nas escolas, independente do lugar ou do espaço, a humanidade sempre teve a necessidade de narrar os acontecimentos do seu cotidiano.

Independente da idade, adultos e crianças, sempre se rendem aos encantos do “Era uma vez...” ficando magicamente envolvidos pela trama narrada. Através da contação de histórias as crianças podem ter contato com situações que envolvem medos, temores, alegrias, tristezas que tenham ligação com situações reais do seu cotidiano podendo assim ter esses sentimentos aliviados pelo enredo da história contada, criando assim uma relação de conforto, pois a criança, entende que tais sentimentos não são só seus, são vividos por outras pessoas. Sobre isso Bettelheim (2012) afirma:

Lidando com problemas humanos universais particularmente os que preocupam o pensamento da criança, essas histórias falam ao ego que desabrocha e encorajam o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em

que aliviam pressões pré conscientes e inconscientes. (BETTELHEIM, 2012, p. 12)

Dessa forma a história, assim como a maneira pela qual é contada, funciona como a porta de entrada para a formação de bons leitores que resguardem como ponto principal de suas vidas o prazer em ler.

Contar histórias não pode ser considerada uma prática descomprometida, e muito menos deve ser realizada de maneira despreocupada e improvisada. As histórias através do seu enredo estimulam o imaginário infantil, pois quando a criança participa de momentos de contação ela desenvolve a capacidade de atenção, observação, respeito. Outro ponto relevante sobre as aptidões que podem ser desenvolvidas pelas crianças está no fato de que quando ela ouve histórias, acontece uma apropriação de palavras até então desconhecidas, que serão incorporadas ao seu repertório, adquirindo assim um significado especial, permeado de fantasia e de boas marcas que permanecerão no seu imaginário por toda vida. Nesse contexto Bettelheim (2012) enfatiza que:

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajuda-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras a suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades, e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2012, p.11)

Certamente, grande parte da história da humanidade foi impressa na oralidade e não temos dúvida de que o mundo contemporâneo vem perdendo essa forte característica. O ato de narrar é uma das atividades de resistência de uma possível perda dessa parte valiosa de nossa história. Há muitos anos, a contação de histórias esteve presente nas práticas sociais, sentar ao redor de uma fogueira, nas calçadas, nas ruas, na mesa de jantar, representam atos corriqueiros que hoje não se repetem com tanta frequência, deixando assim a carga da escola a missão de se contar histórias.

Assim, como afirma Sisto (2001):

Hoje não há mais a fogueira e o ritmo da noite, aconchegando ouvintes em torno dos acontecimentos guardados na memória do narrador tradicional. Hoje não há mais a música do tear entrelaçando as histórias que se contavam como cânticos de trabalho. Também há a distancia e o tempo empurrando os olhos para as imagens prontas e as palavras frouxas que não acendem a imaginação. Com tudo isso poder-se-ia dizer: contar histórias é uma arte sem lugar às portas do século XXI. (SISTO, 2001, p.21)

Contar histórias na atualidade é algo muito diferente das práticas que nossos pais avós e familiares tinham antigamente, sentar em roda, contar “causos”, histórias de família, da infância, enfim, da vida, lamentavelmente, não fazem mais parte dos nossos hábitos cotidianos. Infelizmente essa arte se perdeu com o tempo e atualmente tem sido cada vez mais rara nos lares contemporâneos onde o contato humano foi substituído pelos aparelhos eletrônicos, tornando a rotina familiar cada vez mais individualista, onde a oralidade está menos presente e cada vez mais distante da interação conquistada pelos ricos momentos de contação de histórias dos mais antigos. Nesse sentido, Santos (2009) esclarece que:

Atualmente, a maioria das famílias não se reúne em volta de nada para compartilhar experiências e conversar, hoje, é mais fácil isolar-se em frente a um computador, ou sentar na sala com um fone de ouvido para isolar-se do mundo ao seu redor e da comunicação com o outro, comunicação viva e calorosa. Por isso, a contação é importante para a formação porque traz consigo momentos de partilha e nos permite, por meio da memória, sonharmos e relembrarmos como viveram nossos antepassados, quais informações universais deve ser guardada em nossos corações e mentes, nos ensina como transmitir e dialogar com a nova geração valores universais humanos e ensina a conhecer o outro e a nós mesmos. (SANTOS, 2009, p. 76-77)

Dessa forma, contar histórias parece ter se transformado numa atividade reservada para os ambientes escolares, aumentando a responsabilidade da escola juntamente com os professores em despertar esse prazer em ler nas crianças da sociedade atual. Para que os objetivos da escola sejam alcançados, essas atividades devem ser realizadas com certa frequência para que assim as crianças também desejem compartilhar desses momentos, ou seja, momentos de leitura proporcionados pelo professor podem favorecer o interesse e a participação das crianças em situações de leitura.

A contação de histórias é uma atividade importante na formação de todas as crianças, mas na educação infantil adquirem um caráter primordial principalmente pelas oportunidades de imaginar, criar, contar e recontar as histórias lidando com os personagens e construindo seus espaços imaginários. Essas atividades também proporcionam uma aprendizagem cultural, pois as histórias constituem um conjunto de saberes e formas culturais historicamente construídas. Outro fator relevante é que o ato de contar histórias é o primeiro passo para despertar o prazer pela leitura. Quem ouve boas histórias com certeza desejará ler bons livros.

Numa prática pedagógica que privilegia os momentos de se contar histórias, as crianças terão oportunidade de desenvolver o raciocínio lógico, atenção, concentração e percepção, além é claro de estabelecer relações com suas vivências cotidianas e conflitos interiores. Outro fator relevante dessa prática é a ideia de que para que a criança se constitua leitora não é preciso que ela domine o código escrito, antes de ler as palavras ela lê as figuras, texturas e ainda a partir das interações com o professor e também com outras crianças. Sobre esse aspecto o RCNEI (1998) enfatiza que:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir já é uma forma de leitura. É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela leitura. (RCNEI, 1998, p.141)

Esse momento rico e permeado de ludicidade e prazer é um espaço de formação tanto para as crianças como também para quem conta as histórias, pois os atores nessa prática se envolvem afetivamente de maneira inevitável. Como afirma Sisto (2001): “Quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre história e ouvinte, oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e recriar.” (SISTO, 2001, p. 24)

Ao contar histórias para as crianças acontece uma junção daquilo que já foi vivenciado e aquilo que ela é capaz de criar no seu imaginário. As histórias são

carregadas de emoções, sentimentos, ideias e fantasias que marcam, fortemente, o imaginário infantil.

Quando uma história é contada para uma criança, ela não está apenas ouvindo a história, há uma relação de envolvimento, comunicação, enfim, uma construção de significados que dão sentido tanto a vida de cada criança, como também de quem conta a história, sendo necessário que o professor esteja envolvido por ela. Sobre essa ideia Coelho (1997) explica: “Se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso. Primeiro, é preciso gostar dela, compreendê-la, para transmitir tudo isso ao ouvinte”. (COELHO, 1997, p. 14)

No momento em que a criança ouve as histórias elas estabelecem ligações entre suas experiências e a dos outros, enquanto a criança escuta uma história ela se coloca no lugar dos personagens, se inclui no enredo. “A história traz o abstrato ao entendimento das crianças, e com isso municia-as com experiências que aumentarão a sua vivência, aumentando possibilidades dentro do relacionamento social.” (DOHME, 2000, p. 25)

Diferentemente do que muita gente pensa, o ato de ouvir histórias tem grande importância no desenvolvimento cognitivo infantil, pois nesse momento mágico abre-se um leque de oportunidades para a aprendizagem, amplia-se o repertório de palavras, estabelecendo uma relação entre a fala e a escrita, e internalizando valores que fora do contexto literário seriam apenas palavras soltas.

No percurso da contação de histórias, o recurso que vai ser utilizado para contar a história escolhida é de grande importância para que os objetivos sejam alcançados, esses recursos vão desde o simples uso da voz e do corpo do contador de histórias, até os mais variados recursos. Os fantoches, aventais, caixas, dedoches, painéis, representam as inúmeras possibilidades de utilização de recursos mediadores que nesse momento, farão a ligação entre a criança e o mundo mágico da fantasia.

O uso de materiais variados que estejam em sintonia com a história que será contada, podem ajudar a tornar esse momento mais atraente e encantador, e as crianças envolvidas entrarão nesse universo de possibilidades e interação, e terão esses momentos gravados na sua memória por toda vida.

Uma história contada de maneira planejada, com os recursos adequados, ajuda a criança a compreender melhor conceitos e conteúdos, favorecendo também a aceitação e superação de situações desagradáveis e ainda conflitos pessoais. Sobre esses aspectos mais relevantes de se contar histórias, Abramovich (1997) enfatiza que:

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (...) é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos (...) (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

Para se contar histórias o essencial é que sejam explorados os livros, seus desenhos, texturas, marcas, e nesse convívio o professor juntamente com as crianças construam a ideia de leitura embasada nessa vivência, porém antes de ser lido para a criança o livro precisa ser bem conhecido pelo professor. Quando o educador utiliza recursos para contar suas histórias ele propõe uma aproximação da criança, através dos seus diversos objetos, com o mundo mágico da leitura, antes mesmo dela dominar o código escrito do mundo letrado. Sobre esse aspecto Antunes (2007) ressalta que:

Misturando brinquedos e livros... Pode-se começar assim o trabalho de sedução da criança para a leitura. Na medida em que o livro entrar na sua vida, desde muito cedo e de forma prazerosa, o manuseio de uma

grande quantidade de livros, atraentes, gravuras variadas, cores diferentes e atrativas, irão despertar o imaginário da criança e conseqüentemente o desejo de ler.
(ANTUNES, 2007, p.13)

O livro é um dos recursos mais valiosos para o contador de histórias, e deve ser apresentado de maneira muito especial para a criança, baseando-se numa relação prazerosa que garantirá o desejo pela leitura nos estágios que se seguem na infância. Assim, essas impressões irão seguir gravadas na sua memória por toda a vida, contribuindo para uma aproximação valiosa da criança com o livro. Sobre o livro Sisto (2001) ressalta que é importante: “(...) ler o livro por que (...) se pode voltar a ele quando se quiser e ler de novo, e sublinhar uma frase marcante, e discutir com os amigos, e carregar para todo lugar, e ficar pensando aumentando, transferindo, criando junto.” (SISTO, 2001, p. 31)

A maneira que o adulto lê as histórias para as crianças contribui para a formação desses pequenos leitores, pois elas procuram seguir o exemplo dos adultos para formar seus próprios comportamentos. Dessa forma, gestos, entonação, expressões do contador, estarão presentes nos comportamentos leitores, e ainda no reconto das crianças que participam desses ricos momentos de leitura. Sobre a importância do adulto nessa mediação do processo de leitura, Debus (2006) afirma:

O contar histórias pode influir diretamente na aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, pois, por meio da narrativa, a criança entra em contato com novos vocábulos, com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim das narrativas auxilia a criança na elaboração de suas próprias histórias. (DEBUS, 2006, p. 75)

Para transformar a hora da história num momento de prazer, os recursos que o professor pode usar são inúmeros e cada um deles na sua particularidade, aliados a postura do professor/ contador de histórias pode transformar essa atividade em algo inesquecível para as crianças. Porém temos que compreender que por mais recursos que se utilize nesses momentos, nada substitui o uso do livro, que deve ter um lugar de destaque e privilegiado na rotina da sala de aula, enfim na vida das crianças.

Um dos recursos importantes no momento de ser contar histórias são os fantoches, são bonecos, que podem ser industrializados ou confeccionados pelos professores e também pelas crianças, usando os mais diversos materiais. Independente do material que se use, o mais significativo nesse contexto é a relação mágica que se estabelece entre a criança, o fantoche e a história que vai ser contada, sendo assim um recurso importante para ser explorado nesse momento de aprendizagem.

Eles são um recurso ao mesmo tempo simples e complexo. Simples por que usando materiais variados e acessíveis é possível construí-lo. E complexo por que depende intimamente de quem o manipula.

Geralmente, os professores costumam se prender aos aspectos estéticos desse recurso, algumas vezes relutando em usá-lo, mas sobre esse aspecto é importante compreender que o êxito da contação de histórias usando o fantoche não está diretamente ligado ao visual do fantoche e sim na ligação mágica que ele proporciona aos expectadores nesse momento de aprendizagem. Nesse sentido a atenta observação do professor é importante, pois segundo Ladeira (1993) “O professor pode então verificar habilidades, analisar atitudes, observar comportamentos, aprender a conhecer os seus alunos, o que muito o auxiliará no processo educativo”. (LADEIRA, 1993, p. 22)

Além dos aspectos lúdicos, o uso de fantoches proporciona a socialização, o imaginário, o desenvolvimento da oralidade, além é claro da criatividade das crianças que tem oportunidade de vivenciar essas experiências. Sobre esses aspectos Ladeira (1993) explica que:

Os fantoches, confeccionados com material de diversos tipos, podem ser bem originais e dar ensejo à criação de histórias com variados tipos de personagens, além de estimular a criação de cenários. Com isso as crianças desenvolvem a expressão oral e artística. Os fantoches são um permanente convite à imaginação criadora, a incursões no reino do faz-de-conta. Transmitem aos expectadores beleza, alegria e ritmo. (LADEIRA, 1993, p.13)

Os fantoches devem ser vistos como um recurso auxiliar para o trabalho do professor, caracterizando-se como um parceiro importante na contação de histórias e com o uso desse recurso o professor pode identificar potencialidades de cada criança favorecendo assim, um planejamento de ações educativas que as contemple. Enfatizando esses aspectos Ladeira (1993) explica que:

Quando os bonecos são utilizados diretamente pelos alunos, tendo professor apenas como guia e orientador, tornam-se valiosos auxiliares da ação pedagógica, pois desenvolvem múltiplos aspectos educacionais, salientando-se os relativos a comunicação. (LADEIRA, 1993, p. 11)

Quando se utilizam fantoches nem sempre é necessário haver um teatro para a exposição, pois o imaginário infantil no momento em que escuta a história centra a sua atenção nos bonecos, criando uma atmosfera de magia, onde quem manipula os fantoches praticamente deixa de existir, assumindo assim um papel secundário.

Muitos outros recursos são interessantes para contribuir na hora da história, entre eles os aventais de histórias, caixas e sacolas surpresas, dedoches, cartazes, e todo e qualquer recurso que possa enriquecer esse momento, dependendo é claro da disponibilidade do professor e da criatividade da turma.

A seguir vejamos algumas sugestões que podem contribuir com essa prática, e que deve levar em consideração toda uma linha de afinidades traçadas pelo próprio contador de histórias ao longo da construção de suas posturas diante das crianças e também da forma como elas interagem a partir da utilização desses recursos.

2. Avental de história

Como próprio nome já diz, é um avental construído em tecido ou TNT, onde existe um cenário e personagens que se movem nesse espaço interagindo com quem ouve a história. As crianças apreciam muito esse recurso, principalmente por que podem ter uma visão ampla da história, podendo assim antecipar fatos da narrativa. O avental é um recurso que une o útil ao agradável, pois dispõe de um bom espaço para a apresentação da história e ainda pode ser usado em outras histórias, mudando apenas alguns elementos do cenário e os personagens. Para construí-lo não existe segredo! Qualquer avental de cozinha pode ser usado como molde, ou até mesmo como a própria base para os cenários. Já os personagens podem ser construídos nos mais diversos materiais, vale tudo na hora de criar! Desde o sofisticado feltro, que garante uma boa durabilidade dos dedoches ou minifantoches, até os mais simples que são construídos com materiais diversos tais como: palitos, EVA, TNT, cartolinas e figuras encontradas

tanto na internet como em livros. Vale tudo na hora da criação!

Dohme (2003) denomina esse recurso de teatro de avental, esclarece que ele “(...) foi desenvolvido para atender as necessidades de contadores de histórias que dispõem de pouco espaço e precisam de um material fácil de ser transportado.” (DOHME, 2003, p.58) Ela recomenda seu uso para todos os contadores que porventura compartilhem dessas necessidades, ou seja, tanto na escola como em qualquer outro lugar com pouco espaço esse recurso é muito bem vindo.

3. Tapete cenário

Esse recurso consiste num tapete com um cenário que contém várias cenas de histórias diferentes. As crianças sentam ao redor interagindo com a história, e com os personagens. A maior vantagem desse recurso é o fato de que a criança pode ficar bem próxima da história contada, e a partir disso interagir também no reconto. Além de proporcionar essa aproximação das crianças existe também a possibilidade de se explorar recursos tridimensionais na montagem dos cenários, utilizando principalmente a dupla infalível SUCATA + EVA. Acreditem! O resultado é surpreendente!

4. Dedoches

Recebem esse nome por que são pequenos fantoches que se encaixam nos dedos do contador. Estimulam a oralidade, a imaginação e a interação entre a criança e a história. Podem ser confeccionados nos mais diversos materiais, desde papéis, sucatas em geral, até os mais sofisticados feitos em feltro. Podem ser usados num teatrinho, ou simplesmente nas mãos do contador, e até das próprias crianças, que ficarão muito alegres de ter os personagens assim tão perto.

5. Luvas de história

Práticas por serem facilmente encaixadas nas mãos do contador, podem apresentar um pequeno cenário e os personagens da história. Os pequeninos gostam desse recurso principalmente pela familiaridade que tem com as mãos, que é seu primeiro brinquedo.

6. Caixas de história

Caixas de diferentes formas e tamanhos se transformam em importantes recursos para contar histórias. Utilizando TNT, feltro e um pouquinho de criatividade pode – se criar belos cenários, e usando dedoches ou pequenos fantoches se contar uma boa história. A principal vantagem de se explorar esse recurso na contação de histórias está no fato de se conseguir uma infinidade de tamanhos e formatos de caixas para compor o repertório de cenários, enriquecendo assim o momento da atividade.

7. Elemento surpresa

Recurso muito importante nesse momento de contação de histórias, o elemento surpresa concentra as crianças direcionando sua atenção para a história que será contada, estimulando o imaginário infantil e convidando a criança a entrar nesse mundo mágico. Esse elemento pode ser um avental com um bolso grande que traz um livro ou até mesmo os personagens da história; uma sacola surpresa, uma caixa, ou ainda o que a

imaginação do contador lhe sugerir.

Independente do recurso que se use para enriquecer o momento de contar histórias, o fato mais importante reside em como o contador se relaciona com a história, sendo espontâneo e criativo, e se utilize de recursos que sejam marcantes no desenrolar da narrativa da história.

A maneira que a criança aprende é muito diferente da forma que os adultos adquirem os conhecimentos. A criança precisa de recursos, brinquedos, sons, livros fantoches, enfim ela aprende também quando sente através dos sentidos, e não se satisfaz em apenas olhar, precisa tocar, sentir, ou seja participar ativamente do processo de aprendizagem. Essa participação quando nos referimos aos momentos da hora da história, exige do professor uma postura que favoreça esses aspectos, permitindo que as crianças “olhem com as mãos”, toquem os livros, manuseiem os fantoches, usem sua criatividade nas interações tanto com o adulto como também com os materiais que ele usa na contação de histórias.

8. Considerações finais

A abordagem apresentada no presente artigo nos permite uma reflexão sobre a importância de se contar histórias, assim como suas contribuições para a formação tanto da personalidade infantil como também, o desenvolvimento da leitura por prazer na educação infantil. Outro ponto de exposição é a ideia de valorização da fantasia e do imaginário, nesse processo de formação dos pequenos leitores, levando em consideração os mais diversos recursos que podem ser explorados nos momentos de contação de histórias para enriquecer essa prática.

Nesse contexto, são apresentados os recursos mais utilizados por educadores e contadores de histórias, ressaltando aspectos relevantes de sua utilização em sala de aula, enfatizando a postura do educador como mediador dessas práticas, porém compreendendo que o livro tem espaço privilegiado nesse contexto não devendo ser substituído por nenhum outro recurso, e sim usado numa parceria produtiva juntamente com os recursos.

Portanto através do presente estudo, é possível compreender a relevância dessa prática nas instituições de educação infantil, assim como nas demais, percebendo sua importância para essa formação de leitores, mesmo quando ainda não dominam o código escrito, ressaltando que essas experiências deixarão marcas importantes nesses leitores em formação.

Finalmente este artigo traz como contribuição pedagógica, algumas sugestões de recursos que podem ser construídos pelos professores em parceria com as próprias crianças, para enriquecer seus momentos de contação de histórias, se utilizando de materiais diversos, que poderão fazer a diferença nesses momentos de aprendizagem.

9. Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, Scipione, 1997.

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil**. São Paulo Global 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo, Paz e Terra 2012.

COELHO, Beth. **Contar histórias: Uma arte sem idade**. São Paulo, Ática, 1997.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil**. São Paulo, Paulus, 2006.

DOHME, Vania. **Técnicas de contar histórias: Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. São Paulo: Informal Editora, 2000.

_____. **Técnicas de contar histórias para os pais contarem aos filhos: Um guia para os adultos usarem as histórias como meio de comunicação e transmissão de valores**. São Paulo, Informal Editora, 2003.

LADEIRA, Idalina. Caldas, Sarah. **Fantoche & Cia**. São Paulo, Scipione, 1993.

SANTOS, Gislene A. da Silva. **A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=154272> (Acesso em 02/11/2012).

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos 2001.

LEITURA E LITERATURA: O CORDEL COMO BASE À CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE NA EJA

²³ Maria Aparecida Fernandes MEDEIROS
PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba

²⁴ Linduarte Pereira RODRIGUES
DLA e PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO: Este artigo aborda a importância em se trabalhar práticas interativas com o Cordel na formação do aluno-leitor como também nos propicia na ampliação dos conhecimentos sobre aspectos culturais, políticos, sociais e aspectos de variação lingüística. Um estudo que se insere no quadro da pesquisa qualitativa e da formação de professores, refletindo a construção de metodologias que criem condições para o desenvolvimento dos níveis de letramento, buscando meios de interferir e mudar a realidade nas turmas do segundo segmento da EJA, da EMEIF Frei Manfrêdo, situada na cidade de Lagoa Seca-PB. Fundamenta-se na teoria Bakhtiniana de gêneros discursivos e na proposta dos PCN (1998), que sugerem um ensino interdisciplinar e contextualizado, bem como nos postulados teóricos de diversos pesquisadores que, desde a década de 80, vêm desenvolvendo trabalhos sobre a leitura, como Kleiman, (1989, 1992, 1995); Marcuschi (1997, 1999, 2005), Kock e Elias (2005) e Bakhtin (2000).

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Cordel. Letramento. EJA.

1. Introdução

Observa-se que ao longo do tempo a metodologia aplicada pelos professores de diversas áreas vem sofrendo transformações significativas, reduzindo aos poucos o método de ensino tradicional e tecnicista no desenvolvimento de suas aulas e incorporando novos métodos de ensino. Diante desses aspectos observamos que a partir da implementação de práticas inovadoras, o professor vem se habituando a novas tecnologias, buscando diferentes formas de ensino e pesquisa a serem aplicadas tanto em sala de aula, como também fora dela.

No momento atual da educação brasileira, presenciamos uma nova visão em relação à Educação de Jovens e Adultos - EJA, configurada através da integração entre

²³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB – Brasil.

Grupo de Pesquisa: Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos.

E-mail: professora_aparecida@yahoo.com.br

²⁴ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I – João Pessoa-PB. Professor titular do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus I – Campina Grande-PB – Brasil.

Grupos de Pesquisa: Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Memória e imaginário das vozes e escrituras.

E-mail: linduarte.rodrigues@bol.com.br

as metodologias utilizadas nas salas de aula. Nessa perspectiva, educar significa conceder a esses Jovens e Adultos à oportunidade de se projetarem na vida se aperfeiçoando numa perspectiva crítica e ideológica para que possam agir e interagir com o mundo, conscientes do seu papel enquanto agentes transformadores da sua realidade e do universo com o qual se relacionam.

Pois segundo Gadotti & Romão (2006, p. 122), “não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções [...]”. Nessa perspectiva, Severino (2002) mostra-nos que a formação do educador deve garantir o maior conhecimento possível, para que ele se torne um profissional autônomo e criativo que conduza sua prática de forma significativa, refletindo sobre sua ação e reorientando-a quando necessário. Ao lado do processo educativo, o professor não deve se limitar a aplicar as técnicas estudadas, mas aprender a construir e a compreender novas estratégias para solucionar os problemas vindos do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Nos dias atuais, a formação do docente deve levar em consideração que, mediante as exigências das novas tecnologias, surge um novo redimensionamento do papel do professor e conseqüentemente da sua formação. O educador deste século não é o mestre distante e autoritário. Não é apenas o mero técnico que domina conteúdos específicos e imutáveis. É o professor um profundo conhecedor de uma área do conhecimento e de suas correlatas. Tem uma visão de conjunto do que é a sociedade, marcando o seu trabalho com forte dimensão política, estética e ética.

Neste sentido, reflexões docentes devem possibilitar ao professor conhecer os processos mentais pelos quais o aprendiz passa. Não basta saber as técnicas, é preciso saber como usá-las na sala de aula de forma a propiciar a construção de novos saberes. É preciso também saber trabalhar em conjunto com os demais educadores na construção de projetos e em parcerias com diferentes áreas e com diferentes agentes sociais.

Assim, tendo como objeto de estudo a etnografia em sala de aula nosso interesse em realizar esse artigo, envolveu questões tanto de ordem pessoal como acadêmica, pois acreditamos que a escolha do cordel como objeto de pesquisa, além de aprofundar os nossos conhecimentos sobre o uso desse gênero em sala de aula, irá suscitar discussões que, certamente, contribuirão na possibilidade da construção da criticidade do aluno-leitor, com também para uma melhoria da prática dos nossos educadores, afim de que possam transformar suas aulas em um momento ímpar de troca de experiências e reflexões na busca da formação de uma consciência libertadora e transformadora.

O corpus da nossa proposta – o cordel – é um gênero textual que faz parte da arte literária e que tem suas raízes na cultura popular, portanto um texto de massa que é tratado dentro desse trabalho como um instrumento de inserção social, investigando-se a possibilidade do seu uso sob uma perspectiva de formação crítica. Para tanto, abordamos neste artigo, a importância do professor trabalhar com o letramento literário mediante práticas de leitura nas aulas da EJA, com a Literatura de Cordel utilizando a pesquisa etnográfica.

Nessa perspectiva, abordamos a importância em se trabalhar com a pesquisa qualitativa, na busca de obter informações a partir da observação e participação, e assim poder mapear o contexto, obtendo-se os dados dos próprios informantes, sujeitos da pesquisa.

A observação bem como a adoção de um questionário, a alunos e professores, faz-se necessário na nossa proposta, cujas respostas permitem-se verificar a necessidade de se trabalhar o gênero literário numa interdependência entre o contexto sócio-histórico e a literatura, partindo de uma concepção que considera essa manifestação

artística popular, como uma forma de representação de uma realidade social que precisa ser abordada de forma direta e crítica.

Dividimos este artigo em três partes distintas.

Na primeira parte, trazemos um breve percurso para que pudéssemos entender melhor o nosso objeto de estudo – o cordel. A partir de informações coletadas em fontes especializadas, traçamos um relato sucinto sobre o que vem a ser esse gênero literário.

Na segunda parte, abordamos sobre nossa atuação referente à pesquisa, trazendo a visão dos aportes teóricos sobre a importância da pesquisa qualitativa.

Por último, tecemos as nossas considerações finais a respeito da nossa proposta.

Esse artigo é de fundamental importância no sentido de fornecer um maior aprimoramento com a utilização de estudos etnográficos, bem como suscitar reflexões aos professores da Educação de Jovens e Adultos.

2. O gênero literário de cordel na eja como instrumento de mediação

2.1 A educação e o gênero literário Cordel: elementos que se constroem

A Literatura de Cordel é um gênero textual que já circula em nosso meio há bastante tempo; remonta da época do Brasil colônia, sendo trazida pelos portugueses. Trata-se de um gênero narrativo escrito em versos que se propagou com maior intensidade pelo Nordeste brasileiro por encontrar condições sociais e culturais peculiares ao povo dessa região. A recorrência de temas e linguagem centrados na cultura do homem nordestino aliados a características que favorecem a memorização – como, por exemplo, a recorrência de ritmo, rimas e repetições - são pontos fortes que, embalados na voz de poetas populares, fizeram com que esse gênero alcançasse forte aceitação entre as classes populares formadas, até então, por uma população, em sua grande maioria, iletrada, um instrumento de manifestação do pensamento dessa gente e dos seus costumes: “No Nordeste brasileiro, o cordel parece ter encontrado um ambiente cultural dos mais propícios ao seu desenvolvimento: costumes e cultura típicos de um mundo rural com o predomínio absoluto das formas orais de comunicação” (ANDRADE, 2004, p. 47).

Durante muito tempo, o cordel foi visto como uma literatura marginal, uma forma de expressão artística menor. Mas nos últimos tempos, essa realidade passa a tomar novos contornos a partir de uma nova perspectiva pedagógica que passou a perceber que para criar uma verdadeira identidade entre aluno e escola era preciso se valorizar as experiências de mundo desses educandos como ponto de partida para a sua formação, aliando-se ao senso comum e ao conhecimento sistematizado para se poder criar uma nova realidade. Assim, pensando em uma educação moldada em uma concepção construtivista, o cordel surge como um forte aliado nesse processo, por se tratar de um gênero que, como já dissemos, é a própria identidade da grande maioria dos alunos que compõe as nossas escolas públicas.

Assim, o cordel enquanto gênero literário escrito em versos encontra condições favoráveis para ser trabalhado no processo de ensino/aprendizagem da EJA, considerando ser a realidade sócio-cultural vivenciada pelos sujeitos sociais bastante peculiar, há uma grande identidade com o gênero, proporcionando dessa forma o prazer pela leitura seguido de uma maior interação e inserção dos educandos no processo.

Ademais, pensando na importância da EJA enquanto programa de formação de jovens e adultos que se encontram cronologicamente defasados em relação aos seus estudos e, até certo ponto, “excluídos” do processo educacional, acreditamos ser necessário uma formação específica de profissionais para atuarem nessa modalidade de

ensino, considerando que esses educadores irão dar a esses jovens e adultos uma formação como uma visão crítica de mundo, o que lhes permitirá concluir a educação básica e facilitar a sua inserção no mercado de trabalho, nesse contexto o cordel enquanto instrumento de ensino trabalhado em sala de aula numa perspectiva discursiva e crítica contribui sobremaneira para essa formação profissional.

Em toda a história da humanidade, onde quer tenha florescido o clima de liberdade tanto social como político, como no tocante à educação, têm-se assistido à grandeza da arte e da literatura como instrumentos capazes de formar o indivíduo com maior consciência de si, de suas capacidades de intervir e transformar uma realidade político-social. Nesse sentido, é possível acreditar que a escola necessita “[...] devolver aos jovens a alegria de viver, de crescer emocional, intelectual e espiritualmente. É preciso mostrar-lhes que a vida tem sentido e que os sentimentos deles são importantes” (TELLES, 2001, p. 64).

É necessário mostrar-lhes, também, que a escola através de uma metodologia de ensino-aprendizagem é capaz de promover sensíveis mudanças na sociedade, cristalizando a inserção social.

É preciso, portanto, que o aluno crie uma identidade com a escola, todavia essa identidade só pode ser construída a partir do momento em que se busca como ponto de partida o próprio universo de conhecimentos que esse aluno já trás consigo. Nesse sentido, a escolha de textos adequados, bem como o uso de uma metodologia igualmente adequada a essa prática, se constitui como um importante elo entre a passagem das experiências que envolvem o senso comum para o conhecimento científico.

Sabe-se que o grande compromisso da educação é com a formação dos seus educandos, seja para a inserção deles no mercado de trabalho, seja para formação de cidadãos críticos, conscientes e autônomos; seja para as duas condições ou até mesmo alguma outra que a escola possa vir a vislumbrar. Sabe-se, também, que a escola como instituição formadora do conhecimento sistematizado, tem, ao longo da história, dificultado o acesso ao conhecimento devido ao seu caráter elitista e, portanto, segregador. Essa exclusão não se dá de maneira explícita, mas velada, na medida em que ela – a escola – perpassa uma ideologia cujos critérios de formação estão pautados na manutenção de uma realidade posta e imposta por uma minoria dominante com vistas à satisfação de seus próprios interesses em detrimento do bem-estar coletivo. É o que nos mostra Telles (2001, p. 14), que, ao tentar definir, na sua visão, o que seria educação, mostra-nos que a dialética escolar, que deveria considerar as potencialidades individuais do educando e aproveitá-las para a construção do novo, acaba se mostrando eminentemente conservadora, elitista e explica por quê:

[...] a Educação, que é dada por todo o corpo social, e não apenas por instituições específicas, apesar de dialética, não deixa de ser eminentemente conservadora. O que haverá por detrás disto? Uma série de fatores: em primeiro lugar, o homem teme o desconhecido...; depois, tende a conservar fórmulas que deram certo em um dado momento histórico e aspira ao imutável, com s isso pudesse lhe dar a sensação de eterno [...] E, por último, mas não menos importante, desde que o mundo é mundo, alguns grupos e pessoas detiveram o Poder e criaram toda uma explicação da Realidade em função de manter em suas mãos este mesmo Poder.

Assim, ao invés de ser um lugar de formação integral do cidadão enquanto sujeito autônomo, fornecendo-lhe instrumentos necessários para que ele possa interagir

com o mundo, contribuindo para transformá-lo em um lugar melhor de se viver, ela acaba tornando-se um forte instrumento de cristalização dessas relações assimétricas de poder, resvalando em ações que ao invés de formar o ser autônomo, acaba automatizando esse sujeito. Percebe-se, também, que a dialética, tão necessária para a construção do conhecimento e formação crítica do cidadão, perde essencialmente espaço para essa educação monóloga, elitista e conservadora.

Sabe-se, ainda, que o conhecimento pedagógico, tem dado um grande salto qualitativo nas últimas décadas, o que tem causado mudanças sensíveis nas concepções paradigmáticas da nossa educação. Mesmo presenciando um número cada vez maior de educadores tendo acesso a tanta formação e informação teórico-pedagógicas, não temos conseguido ver resultados minimamente aceitáveis no tocante à formação dos nossos educandos.

Diante dessa realidade, e como já foi enfatizado anteriormente, percebemos que houve um avanço significativo na velha relação ensino/aprendizagem, os recursos didáticos pedagógicos têm tomado novas direções a exemplo da utilização de textos em sala de aula que é de fundamental importância para a formação dos alunos, buscando preparar recursos humanos tomando como base a formação do sujeito social a partir da tríade “pensar e o aprender a aprender”. Essa visão encontra apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, ao estabelecerem o texto como unidade básica de significação dentro do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com essa nova concepção de ensino, a língua passa a ser vista enquanto um organismo vivo cheio de sentidos com o qual interagimos socialmente. Nessa perspectiva, cobra-se dos educadores uma nova postura na leitura de textos em sala de aula, que deve deixar de ser visto, por exemplo, como um mero recurso para estudos gramaticais da língua, ou de realizar junto com os alunos leituras que resvalam na mera decodificação devendo, portanto, passar a realizar leituras mais aprofundadas, que possibilitem ao aluno ter uma aprendizagem significativa que, em última instância, interfira positivamente na vida desses aprendizes.

Estudos como o de Kleiman (1995), enfatizam que para haver a compreensão de um texto não basta saber apenas decodificá-lo, trata-se de um processo que envolve também conhecimentos prévios como o lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo.

Orlandi (1988) acrescenta, na reflexão sobre leitura, contribuições que se relacionam na teoria do discurso. Numa visão mais ampla, essa autora diz que a leitura pode ser entendida como “atribuição de sentidos” sendo utilizada, indiferentemente, na oralidade como na escrita; ou pode significar “concepção”, quando nos referimos à leitura de mundo.

Essa última concepção se aproxima da concepção de leitura de Freire (2001), que vê na leitura da palavra uma estreita relação com a leitura da realidade que nos rodeia. Para o educador “não podemos ensinar a ler a palavra se não se ensina a ler o mundo, visto que a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Assim, no tocante à recorrência de textos literários, vê-se, na forma de se trabalhar a leitura de cordel em sala de aula, com maior ressonância na concepção de leitura de Orlandi (1988), no que se refere à leitura enquanto concepção, e na concepção de Freire (2001), por se tratar de um gênero marcado por um forte discurso com temas ligados à realidade das classes populares e que, por ser um gênero que suscita uma leitura crítica: uma visão alargada de mundo.

Assim, Arelaro e Kruppa (2002, p. 89), ao fazer uma trajetória histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos, nos apontam algumas das dificuldades encontradas para

implantação desse modelo de educação como política permanente, declarando o seguinte:

Quando refletimos sobre a importância a EJA na transformação social é que compreendemos as dificuldades de sua implantação, como política permanente, num país profundamente desigual como o Brasil. A EJA, dotada de qualidade que a torne efetivamente, transforma-se numa política social que ameaça o **status quo** das elites privilegiadas, com possibilidade de produzir “desobediência civil” ao não aceitar os limites impostos pela sociedade de classes.

Como vemos na citação acima, não interessa às classes dominantes que a educação sirva como um agente formador de pessoas com o poder de questionar e interferir nos interesses dos poderosos.

No atual momento histórico da nossa educação, em que se busca educar o cidadão para a vida, a escola preocupou-se muito para a sua formação intelectual, em torná-lo um ser crítico e atuante e autônomo dentro da sociedade, que pudesse sair da marginalidade social e passasse a participar da construção de um mundo melhor. A escola para todos como uma tentativa de superação da exclusão social tem seus valores positivos, mas essa mudança de enunciados situa-se numa esfera de interesses políticos e econômicos. Tínhamos, há certo tempo atrás, a escola como instrumento de formação para o mercado de trabalho. A impossibilidade de absorção dessa massa de profissionais por este mesmo mercado exigiu uma mudança de discurso por parte do governo e passou-se a buscar formar o cidadão para a vida.

Nessas idas e vindas mais uma vez voltamos à necessidade da formação de alunos –leitores, numa perspectiva crítica conforme nos mostra Soares (2012, p.38), ao tratar da importância da leitura nas salas de aula: “Enfim: a hipótese é que aprender a ler e a escrever e além disso fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros.”

Assim, diante dessa breve trajetória percebemos que a formação de uma consciência crítica na Educação de Jovens e Adultos é extremamente necessária para que se tenha nessa esfera educacional pessoas que possam contribuir para a formação de uma sociedade mais justa.

Mas, para que isso aconteça, pressupõe-se que os professores tenham uma base teórica sobre metodologias adequadas, que possam fundamentar suas ações no exercício de suas tarefas docentes, visto que eles vêm de uma formação acadêmica direcionada para esse fim. É preciso que o educador incorpore na sua prática pedagógica em sala de aula as mais recentes mudanças paradigmáticas da nossa educação.

Trata-se dentre outros pontos, em considerar o aluno como sujeito da aprendizagem, vislumbrando a aprendizagem como um processo, compreendendo que o professor não deve ser um mero transmissor de conteúdos; mas um mediador entre o saber e aquele que o deseja saber, compreender que as relações em sala de aula devem acontecer mediante um processo dialógico em que tanto professor quanto aluno são sujeitos dessa aprendizagem, que o aluno é portador de experiências anteriores a sua vida escolar e que esses conhecimentos devem ser aproveitadas como um ponto de partida para a construção de uma nova realidade, considerando que os métodos não são imutáveis; mas passíveis de revisão.

3. A pesquisa qualitativa como descoberta e criação

3.1. Caminhos metodológicos

Sabe-se que a escolha correta de um método a ser utilizado em um trabalho de pesquisa é determinante para aproximar-se da análise do objeto. Assim, do ponto de vista metodológico, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa na nossa sala de aula, buscando informações sobre os benefícios alcançados com um trabalho de leitura numa perspectiva literária na EJA. Porque conforme Minayo (2002, p. 21) esse tipo de pesquisa “corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis”. Portanto, considerarmos esse método mais adequado para o objeto de estudo que resultou neste artigo.

Sobre a pesquisa qualitativa, Bertoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que, "a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" que pode ser a sala de aula. Nesse sentido, propomos através do estudo etnográfico, colher informações expressas por professores e alunos com relação as suas experiências e representações sobre a literatura de cordel dentro do universo escolar e fora dele.

Para coleta de dados, propomos realizar uma pesquisa de campo, cuja importância nos mostra Lakatos e Marconi (2001) ao afirmarem que esse procedimento “[...] é um momento no qual buscamos informações acerca de determinados problemas, objetivando solucioná-los”. Nesse sentido, na coleta de dados optamos como instrumentos a observação e o questionário com questões abertas direcionados para um público alvo de professores e alunos, que nos permita confrontar o discurso apresentado pelos sujeitos dessa pesquisa, propiciando uma visão mais completa do objeto de estudo, além de fatos postos para análise.

Concluído o estudo etnográfico, os dados recolhidos serão analisados sistematicamente, buscando-se fazer um paralelo entre esses dados e os dados teóricos, permitindo assim, explicar coerentemente a problemática a qual nos propomos a investigar.

A observação e aplicação do questionário serão realizadas em uma escola de ensino público. A razão dessa escolha se justifica pelo fato de ser um trabalho realizado na área da Educação de Jovens e Adultos, onde atuo como professora, e que percebo diante minha atuação dificuldade de desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos evidenciada desde o ensino fundamental, trazendo-me inquietação como professora dessa modalidade. Assim, vejo a necessidade de trabalhar com o gênero Cordel, numa interdependência, entre o contexto sócio histórico e práticas de leitura, em prol do despertar do interesse do sujeito aluno para a sua condição social, histórica, político-econômica, podendo tal estudo servir de base até mesmo para outros modelos de escola.

O estudo será realizado numa turma do segundo segmento da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Frei Manfrêdo, localizada na cidade de Lagoa Seca-PB, onde atuo como professora há seis anos. Os sujeitos sociais da pesquisa serão seis professores licenciados em áreas distintas, que atuam na docência há mais de cinco anos. Escolhemos os referidos professores para a nossa entrevista pelo fato de serem professores da referida instituição e estarem atuando na área da Educação de Jovens e Adultos e colher informações sobre até que ponto tem conhecimento sobre o Cordel, e se acreditam numa intervenção literária em suas aulas, como possibilidade da formação do aluno-leitor. Também propomos entrevistar duas turmas da EJA, do segundo segmento, composta por um total de dezoito alunos e outra formada por dezesseis, com o objetivo de colher informações sobre como se dá a leitura de textos em sala de aula.

Assim, a pesquisa significará para nós um “[...] diálogo crítico com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude do ‘aprender a aprender’” (DEMO, 2002, p.128).

3.2 Análise e discussão dos dados

Essa colocação será mais bem percebida à medida que os dados forem sendo analisados de acordo com os entrevistados a cada pergunta do questionário que serão apresentadas seqüencialmente.

Com relação ao questionário direcionado aos professores propomos questionar quais são os gêneros textuais que eles costumam trabalhar com maior frequência em sala de aula e Por quê.

Essa pergunta tem como objetivo perceber a recorrência, ou não, do uso em sala da Literatura de Cordel pelos professores e as razões que os levam a trabalhar esse ou outros gêneros textuais.

Outro questionamento é se os professores têm trabalhado com a Literatura de Cordel em sala de aula e qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Essa pergunta tem relevância na medida em que mostra uma participação efetiva dos alunos nas aulas que envolvem o Cordel, considerando que esse gênero literário por ser popular, tem uma forte identificação com os alunos de escolas públicas pela realidade sócio-cultural vivenciada, que em sua maioria, são advindos das classes populares. Assim percebemos que o conhecimento quando construído a partir do universo do aluno resulta em aulas mais significativas e motivadoras.

Outra pergunta se refere ao uso do Cordel em sala de aula e como avalia o nível de interação e aprendizagem dos alunos.

No caso da EJA, dados do próprio MEC (2002), revelam que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente as suas expectativas de conseguir um emprego ou mudar para outro melhor. Em outros casos eles também têm a vontade de serem mais independentes, de não dependerem sempre dos outros e até mesmo de se sentirem mais atuantes e presentes dentro da sociedade.

Outro argumento é como eles vêem os temas sobre o gênero cordel ser trabalhado em sala e sua contribuição para a vida cotidiana.

Conforme declara Teixeira (1987, p.19) “A Educação de Adultos deve ser baseada na noção de um currículo flexível, organizado em torno de mudanças de interesses e necessidades dos jovens e adultos [...]”.

Outra indagação se deterá se o cordel tem sido trabalhado como instrumento de inserção social do educando e de que forma. A importância na busca da formação cidadã e Por quê. Se a mesma pode contribuir para que o aluno participe mais ativamente da vida da escola e da comunidade no qual está inserido.

Assim, acreditamos que Cordel pode beneficiar os sujeitos sociais - educadores e educandos - no processo de ensino e aprendizagem a [...] “procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos” (FREIRE, 2001, p. 77). Pode nos ajudar a pensar certo e aprofundarmos os conhecimentos que as experiências empíricas nos dão.

Pretendemos também dialogar com os alunos sobre o objeto para análise e crítica metódica, focando a importância da Literatura de Cordel para o processo de ensino-aprendizagem, propondo também saber se os alunos estudaram ou estudam a Literatura de Cordel na escola, se pode trazer alguma mudança para a sua vida fora da escola. Se consideram importante para a escola e o aluno trabalhar com Literatura de Cordel e Por quê.

Em linhas gerais, abordamos a importância do estudo etnográfico envolvendo a Literatura de Cordel como um importante instrumento pedagógico facilitador no processo investigativo na possível colaboração e formação de alunos-leitores, por ser um gênero com forte teor lúdico, informativo, formativo e de identidade cultural que, quando aliados a uma leitura significativa (discursiva e crítica) torna-se como um efetivo e poderoso instrumento de incentivo a leitura de mundo.

Nessa perspectiva trazemos a colaboração de Alves (2008, p.61), onde pontua:

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As pessoas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidades de ler mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: No princípio está a Palavra... É pela palavra que se entra no mundo humano.

Partindo dessa afirmação, sonha-se com a Inclusão Social. Através dessa proposta etnográfica buscamos a partir de seus resultados intervenções com a Literatura de Cordel, procurando aguçar cada vez mais o prazer pela leitura no ambiente escolar, através da leitura poética.

4. Considerações finais

Investigar sempre foi um dos maiores desafios vividos pela humanidade. E todo o corpo docente que faz parte do ensino básico não pode perder de vista que educar não se limita a dar aos educandos um suporte que lhes possibilite buscar uma formação acadêmica; até porque, muitas vezes, não é esse o objetivo de muitos dos alunos, principalmente quando se tratar da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a importância do estudo etnográfico passa a ter um sentido muito mais amplo. Através das relações entre o senso comum e o conhecimento sistematizado, os alunos fazem uma releitura de mundo no sentido de melhorarem suas vidas e as suas relações com o universo em que vive.

Nesse sentido, propomos a intervenção de “Oficinas de Leitura” aos alunos da EJA, mediante práticas de leitura com a Literatura de Cordel, visando o aperfeiçoamento do uso da língua numa perspectiva crítica e ideológica.

Espera-se depois da análise dos dados poder colaborar com o meio acadêmico através de reflexões que se busque aprimorar o processo ensino-aprendizagem, no que se refere à utilização do gênero cordel em sala de aula.

Em contrapartida, percebe-se que mesmo tendo essa consciência da importância do uso desse gênero em sala de aula, há professores que apresentarão dificuldades em trabalhá-lo sob uma perspectiva discursiva e crítica, tão necessária para a construção de novos saberes.

Portanto, concluímos que o estudo etnográfico pode ser utilizado como um instrumento pedagógico de grande relevância para a coleta de dados.

Por fim, nossa proposta se caracteriza como uma pequena colaboração na compreensão da temática abordada, necessitando, por tanto, de estudos bem mais aprofundados e abrangentes, que possam fomentar a realização de ações que, em última instância, contribuam para a melhoria da qualidade do nosso ensino.

5. Referências

- ARELARO, L. R. G; KRUPPA, S. M. P. A Educação de Jovens e Adultos. In: **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xenâ, 2002.
- ANDRADE, Cláudio Henrique Salles. **Corda, Cordel, Cordão**: aventura e poesia de mãos dadas. São Paulo: Nankin, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS**. Apresentações e Citações em Documentos: NBR 14724. Rio de Janeiro, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DINIZ, Francisco Ferreira Filho. Projeto Cordel na escola (2002). <http://literaturadecordel.vila.com.br>. Acessado em 25 de novembro de 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta / Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.) – 8. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006 (Guia da Escola Cidadã: v. 5).
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MINAYO. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.
- Programa Educação para a Qualidade do Trabalho: **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2002.
- RUBEM, Azevedo Alves. **Entre a Ciência e a Sapiência**. O dilema da Educação. Ed. Loyola 19ª edição. São Paulo. 2008.
- SEVERINO, J. A. **Formação e prática do educador**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2012.
- TEIXEIRA, G. **Os novos paradigmas do ensino-aprendizagem**. FEA/USP. <http://www.serprofessoruniversitário.pro.br>. Acessado em 02 de setembro de 2013.
- TELLES, Maria Luiza Silveira. **EDUCAÇÃO – A revolução necessária**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SEVERINO, J. A. **Formação e prática do educador**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TORRES, Rosa Maria. **Ensinar e aprender**: duas coisas diferentes. <http://www.serprofessoruniversitário.pro.br>. Acessado em 25 de agosto de 2013.

INTERAÇÃO NAS AULAS DE LEITURA, POR QUE MEU ALUNO NÃO PERGUNTA? A QUESTÃO DO SILÊNCIO.

Josimar Soares da SILVA²⁵

Universidade Estadual da Paraíba

Daniela Gomes A. NÓBREGA²⁶

Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO: Ao falarmos em leitura, nos vem a mente aquela atividade desenvolvida por aqueles que desfrutam de prazer, em que o leitor indaga, reflete e (re) constrói suas hipóteses a serem acordadas ou refutadas. Nas salas de aulas de língua portuguesa nas aulas de leitura e produção textual no Ensino Fundamental II (7º Ano), isso não se efetiva e a cada dia os alunos se distanciam da leitura. Um dos aspectos a ser comumente observado é o –silêncio- se faz presente em distintos momentos interacionais no ensino da leitura. De acordo com minha experiência docente, o silêncio toma conta da sala quando perguntamos algo sobre o que leram e a mensagem do texto na maioria das vezes não é compreendida e os alunos acusam isso através do silêncio em sala de aula. Inserido nos estudos da interação, nosso trabalho se fundamenta nas teorias da Análise da Conversação de (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006); (MARCUSCHI, 1991); a Pragmática de (ARMENGAUD, 2007); a Interação existente entre os elementos verbais e não verbais de (ACIOLI, 2007); a Interação (KOCH, 2006); (LEVINSON 2007), dentre outros. É objetivo deste trabalho, portanto, discutir como se configura a interação professor-aluno na aula de língua portuguesa e como o silêncio repercute na construção de sentidos em sala de aula. Logo, nossa reflexão inicial, nos mostra que estudos anteriores envolvendo elementos verbais e não verbais e no presente artigo, os elementos não verbais servem como pistas para contextualização para compreendermos os objetivos pedagógicos e comunicativos do professor, e das atitudes de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, podemos inferir que o processo de aprendizagem da leitura configura-se como resultados das ações verbais e não verbais do professor e alunos, e que também envolve a interpretação do silêncio em diferentes momentos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Leitura. Silêncio.

1. Considerações iniciais

No contexto educacional em geral, ao falarmos sobre leitura nos vem à mente àquela atividade desenvolvida por um sujeito que desfruta de vários privilégios. Ou seja, desfruta do poder da imaginação, de uma atividade envolvente, lúdica, prazerosa e que amplia e aperfeiçoa os conhecimentos adquiridos durante toda sua vida. É neste sentido que surgem indagações, reflexões e hipóteses que contribuem para a efetivação da leitura a partir da (re) construção da mensagem que a leitura quer transmitir. Durante o processo de leitura alguns sujeitos se fazem presentes para favorecer a compreensão

²⁵ Mestrando pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

²⁶ Professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

do texto partindo do discurso materializado. Entendemos nesse caso, o sujeito como um leitor hábil, atento, compreensivo e imerso no processo complexo de leitura, ao qual constrói ou (re)constrói o sentido empregado no texto pelo autor.

De acordo com Certau (1994), a leitura depende de fatores que contribuem para sua compreensão. A leitura necessita de fatores externos e internos para sua efetivação. Quando falamos em fatores externos nos referimos a elementos ambientais como: escuridão da noite, silêncio, luz, etc. Já os fatores internos são: o texto, as inferências, deduções, decodificação, compreensão, interpretação, etc. Sendo assim, é reforçada a tese de que, o leitor deve trabalhar na busca de sentido nas entrelinhas do texto, ou seja, em sua obscuridade e não em sua transparência. Isso é possível a partir da leitura de sua transparência, de sua materialização que é a escrita.

Desse modo, o aluno-leitor, consciente desta “obscuridade” do texto, precise interagir com o autor para compreender sua mensagem. Assim, aluno-leitor deve viajar profundo naquilo que está escrito, usando de estratégias de inferências e deduções, para desvendar o que se está permeando as entrelinhas do texto para efetivar sua compreensão e entender os sentidos do autor (re) construindo os seus próprios sentidos no decorrer da leitura. Para isso, é imprescindível ativar conhecimentos adquiridos durante a vida em sociedade.

A interação que consiste neste tipo de relação entre leitor-autor, se fundamenta nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nas teorias que versam sobre a compreensão de textos orais e escritos (leitura). Esta relação leitor-autor consiste no jogo dialógico que se estabelece entre ambos, cultural e ideologicamente marcado. Sendo assim, a contribuição dessa concepção favorece para a concretização da interação de maneira que esta possa se concretizar ou não. Esse fato será adequado e eficaz a partir do contexto em que os participantes se inserem dos papéis sociais que desempenham e que intenção comunicativa cada um se propõe a desenvolver durante o curso da leitura.

Neste trabalho, a interação professor-aluno está sendo abordada no contexto de sala de aula de língua portuguesa em que a atividade de leitura se apresenta. Se tratando de aulas de leitura em língua materna em sala de aula no Ensino Fundamental II (7º Ano), a questão da prática da leitura se torna complexa. Na maioria das vezes, o aluno-leitor não se configura como tal, prevalece nessas salas de aulas a leitura como forma de decodificação do código linguístico para fins de realização de exercícios. Nesse caso a leitura ainda é direcionada pelo professor. Neste sentido, o aluno não tem ainda a consciência de construir seu próprio aprendizado.

Sabemos que em sala de aula existem diferentes regras de interação que são determinadas pelas escolas, em que elas contribuem para direcionar o tipo de leitura adotado pelo professor, como também, as interações professor-aluno dentro deste contexto educacional e de que forma estas regras interacionais contribuem para a construção dos sentidos no processo de ensino aprendizagem da leitura.

Através da observação e descrição de uma turma do Ensino Fundamental II (7º Ano) da rede municipal de Umbuzeiro – PB traçamos como objetivo deste trabalho, discutir como se configura a interação professor-aluno nas aulas de leitura de língua portuguesa e como o silêncio repercute na construção de sentidos em sala de aula.

Em alguns eventos interacionais, nas aulas de leitura e produção textual podemos perceber a participação dos alunos na hora da leitura e em outros momentos eles silenciam. Na interação face a face com o professor os alunos sentiam receio de interagir na hora da leitura proposta pelo professor, não só neste evento notamos isso, como também os trabalhos em equipes direcionam para uma não efetivação da leitura. Muitas das vezes o alunado silenciava em momentos de conversa sobre o texto que eles

liam. Partindo deste pressuposto, notamos que durante as práticas de leitura realizadas em sala de aula, os aprendizes reagiam à interação aluno-professor nas aulas de leitura de forma não verbal, o silêncio tomava conta e preenchia o espaço de sala de aula. Durante esses eventos interacionais em que o silêncio tomava conta da sala, os discentes deixavam transparecer muitas das respostas para as perguntas do professor com relação ao texto lido. Muitos outros elementos verbais se manifestavam na aula de leitura, mas o mais importante deles que notamos tem sido o silêncio.

2. Percursos teóricos

Introduzidos na perspectiva dos estudos da interação, nosso trabalho se fundamenta nas teorias da Análise da Conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; MARCUSCHI, 1991); na Pragmática (ARMENGAUD, 2007; LENVINSON, 2007); na Interação existente entre os elementos verbais e não verbais de ACIOLI, (2007); a Interação (KOCH, 2006) e na Sociolinguística interacional (GUMPERZ, 1982). Esse artigo ressalta a relevância dos elementos verbais e não verbais na construção dos sentidos do texto nas aulas de leitura, na interação em sala de aula no Ensino Fundamental II (7º Ano) nas aulas de língua portuguesa através dos usuários (alunos-professor). Precisamente, enfatizamos como a interação professor-aluno e o silêncio provocado nas aulas de leitura em língua portuguesa pode favorecer o desenvolvimento da compreensão e produção de sentidos a partir da leitura de textos orais e escritos.

Partindo para a interpretação e descrição dos momentos interacionais na sala de aula, analisamos este contexto pela perspectiva da Pragmática, considerando os usuários participantes (professor-aluno). Nestes eventos interacionais, a análise é feita de acordo com o ponto de vista dos participantes, sendo necessário considerar o contexto social do uso da linguagem (LENVINSON, 1983). Comungando deste pensamento, Armengaud (2006) conceitua o que é contexto.

O conceito de contexto: entende-se com ele a situação concreta em que os atos de fala são emitidos, ou proferidos, o lugar, o tempo, a identidade dos falantes, etc., tudo o que é preciso saber para entender e avaliar o que é dito. Percebe-se o quanto o contexto é indispensável quando se está privado dele, por exemplo, quando os atos de fala lhe são narrados por um terceiro, em estado isolado; geralmente eles se tornam ambíguos, inavaliáveis. Inversamente, a linguagem científica e também a linguagem jurídica sempre se esforçaram para fazer passar em seus ‘atos de fala’ – que são, os mais das vezes, textos escritos – todas as informações contextuais necessárias ao bom entendimento do que é formulado.” (ARMENGAUD, 2006, p.13).

De acordo com esse conceito, em quaisquer eventos interativos, a linguagem em uso só pode ser analisada partindo de seus usuários, ou seja, de suas ações, intenções, lugares sociais que ocupam palavras e contexto em que se insere. No contexto da sala de aula, nossa análise se baseou na interação entre professor-aluno e no elemento não verbal o silêncio que se faz presente nas aulas de leitura e, sobretudo, no discurso de alguns professores através de conversas com outros profissionais da escola sobre suas aulas de leitura e a reação dos alunos. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa são: os alunos e os professores. Por isso, é necessário compreendermos os sentidos do contexto em que se insere nossa pesquisa.

Situamos também, o trabalho na Sociolinguística Interacional, que busca compreender e analisar os elementos linguísticos e não linguísticos na organização social do discurso. Esta teoria busca interpretar os padrões sociais e culturais do

comportamento do ser humano, tentando compreender até que ponto o silêncio pode sinalizar as objeções interativas e comunicativas dos alunos a partir das aulas de leitura realizadas pelo professor. Sendo assim, como os elementos verbais e não verbais dos usuários (professor-aluno), pode contribuir para compreender e sinalizar os seus comportamentos culturais, seus valores e suas expectativas no evento interacional em sala de aula, ou seja, os elementos verbais e não verbais é caracterizado como social e culturalmente marcado. Segundo Gumperz (2002),

as pistas de contextualizações são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. (GUMPERZ, 2002, p.152).

Analisando os elementos verbais do professor e não verbais do aluno, deduzimos que é possível traçar significados interativos e funcionais nas aulas de leitura durante a interação em sala de aula, isto é, como esses elementos podem favorecer e contribuir para o desenvolvimento da compreensão da leitura de forma efetiva.

Segundo Gumperz (2002), essa compreensão se dá a partir de pistas de contextualização que estão imbrincadas na interação. Esses elementos de acordo com Gumperz (2002), ocorrem na interação social de acordo com a natureza do evento interacional que os apontam na perspectiva da natureza prosódica ou de natureza não verbal, visto que esses são elementos relevantes para analisarmos a interação efetuada. Neste sentido, visualizaremos as contribuições desses elementos para a sinalização dos elementos contextuais.

Sendo assim, “Quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos.” (Gumperz 2002, p. 153). Nesta perspectiva, nesses eventos interacionais em que são produzidos vários discursos, seu sentido dependerá da intenção ou até mesmo da compreensão do interlocutor.

Para concretização deste trabalho, utilizamos como método de análise, a Análise da Conversação (MARCUSCHI, 19991; ARMENGAUD, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Neste trabalho, buscamos descrever o uso dos elementos linguísticos e não linguísticos pelos usuários (professor-aluno) no percurso de processos interativos nas aulas de leitura em língua portuguesa. Este estudo vem favorecer e fortalecer as atividades de ensino, a partir da compreensão do silêncio no âmbito escolar. Portanto, este trabalho analisou o silêncio nas aulas de leitura de forma que esse elemento contribuísse para sinalizar as intenções comunicativas e interativas dos sujeitos envolvidos, aluno-aluno e professor-aluno nas aulas de leitura e a partir das conversas com outros professores da área. Neste sentido, procuramos compreender os silenciamentos nas aulas de leitura e o barulho que esses silêncios propagam em sala de aula. Defendemos assim, não o silêncio imposto institucionalmente, mas o silêncio que transmite significado, aquele silêncio que faz barulho, que fala a partir de situações comunicativas situadas e que serve como *feedback* para a efetivação da compreensão da leitura que se faz em sala.

3. Aspectos metodológico

Nossa pesquisa visa investigar um grupo social em específico. Procuramos analisar o processo interacional nas aulas de leitura e o silêncio que se faz presente

durante este evento interacional. Tomamos como base a pesquisa etnográfica de cunho qualitativa. Segundo Leite (2008), “A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Tratar-se de um mergulho no micros social, olhado com uma lente de aumento.” (LEITE, 2008, p.119).

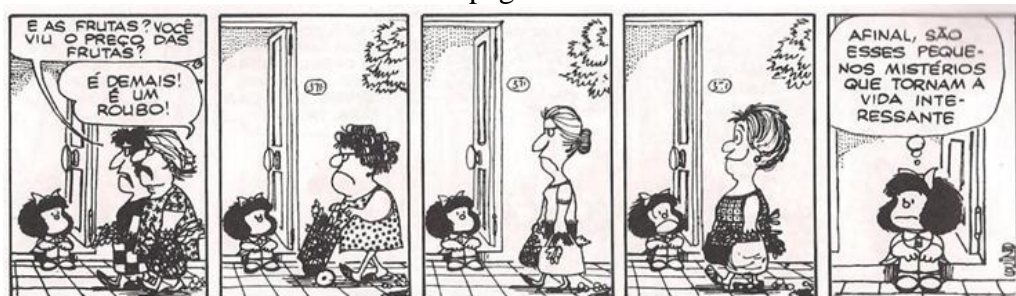
No nosso caso, investigamos a interação professor-aluno nas aulas de leitura e o reflexo do silêncio durante o dia a dia dessas aulas. É de cunho qualitativo porque visa “o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornaram-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam.” (BORTONI-RICARDO, 2013, p.49)”. Para concretizarmos nossa pesquisa, utilizamos alguns instrumentos de pesquisa como a observação de um determinado grupo social e a prática da conversa entre outros professores.

O contexto em que inserimos nosso trabalho é uma instituição (escola) Regular Pública de Ensino Fundamental II, em Umbuzeiro, Paraíba. O Componente Curricular é a Língua Portuguesa que possibilita a interpretação e a compreensão de textos em nossa língua materna. Os participantes da análise são os alunos e os professores desta escola.

Baseamos a coleta de dados em observações e filmagens. No primeiro momento, foram observadas as aulas de leitura em língua portuguesa durante dois (2) meses, inicialmente levantamos o *corpus*, um total de oito (8) aulas, totalizando dezesseis (16) horas aulas através de anotações e de pequenas filmagens em vídeo. De acordo com o nossa pesquisa, que é etnográfica, só foi possível sua concretização a partir da observação, descrição e interpretação das práticas discursivas do professor e dos alunos na interação em sala de aula nas aulas de leitura. Toda a pesquisa foi desenvolvida sem nenhuma intervenção do pesquisador.

3.1. Descrição do Corpus

A presente aula fora ministrada em uma turma do Ensino Fundamental II, em uma turma do 7º Ano regular composta por 27 alunos com faixa etária de 12 a 18 anos, nesta aula alguns alunos faltaram. A proposta da aula foi trabalhar com algumas tirinhas da personagem Mafalda. Escolhemos essa personagem de acordo com o livro didático da turma que apresentava as tirinhas em sua composição. Escolhemos as tirinhas que abordavam o assunto da desigualdade social. Segue abaixo as três tirinhas que foi trabalhada em sala. Todas retiradas de uma página da internet.





Fonte: (

<http://www.google.com.br/search?q=tirinhas+mafalda+desigualdade+social&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=11oeUo2vHoHB4AONqIFQ&ved=0CCwQsAQ&biw=1366&bih=667>)

A aula fora desenvolvida da seguinte maneira: os alunos foram disperso em círculo. Foi dado um tempo para fazerem uma leitura silenciosa individualmente. Em seguida o professor inicia a aula propondo aos alunos que lessem toda a primeira tirinha. Os alunos começaram a ler, mas não houvera uma compreensão da tirinha que eles leram. Os obstáculos foram: falta de entonação com a pontuação, palavras lidas incorretamente, alunos dispersos uns com os outros. O professor retoma a leitura e começa novamente. Agora individualmente aluno por aluno lera a mesma tirinha. Começa a atividade de leitura, alguns alunos não leem, com isso desestrutura o desenvolvimento da atividade. O professor aponta os alunos para continuar a leitura, uns balançam a cabeça negando a participação, outros ficam em silêncio, outros dão continuidade passando a palavra para seus colegas. O professor propõe para a segunda tirinha a leitura coletivamente. Inicialmente estava dando certo, todos estavam lendo, mas, do meio para o fim os alunos se dispersaram e alguns conversavam sobre outros assuntos. Já na terceira tirinha foi proposto o trabalho de leitura em equipe. Cada equipe teria que apresentar a sua tirinha de forma dramatizada. Foi interessante, mas alguns não participaram e contribuíram com gestos de negação, com o silêncio, com sorrisos, com os olhares de dispersos, etc. Apresentamos acima um resumo do desenvolvimento da aula, agora faremos a transcrição de alguns eventos interacionais relevantes desta aula. Esses eventos foram os que apresentam o silêncio como pista de contextualização segundo Gumperz (2002), que servem para preencher os vazios que não conseguem ser preenchidos com o verbal.

4.2. Discussão dos dados

A interação em sala de aula em aulas de leitura é um espaço concreto de uso da linguagem relevante para a efetivação do processo de leitura e da aprendizagem, sendo assim os envolvidos devem estar engajados nesse processo através de sua participação e conduta nessas aulas contribuindo para a construção do conhecimento. No âmbito escolar, em especial na sala de aula, a interação é um processo decisivo para a construção e reconstrução do conhecimento. É a partir deste viés que se faz presente nas salas de aulas o movimento da mediação através do diálogo. O diálogo travado entre

professor e aluno e entre aluno e aluno em um processo de interação que favorece e contribui para a formação do conhecimento de ambos envolvidos. “O diálogo – a troca de palavras – é a forma mais natural da linguagem.” (M. BAKHTIN apud KEBRAT-ORECHIONI, 2006, p.7). Essa passagem de Bakhtin nos revela que no exercício da fala, ou seja, na comunicação verbal e até mesmo na não verbal, existem destinatários fisicamente distintos do falante. E é através da troca de informação mediada pelo diálogo que se efetiva o exercício da linguagem para construção do conhecimento.

Acima presenciamos uma aula de leitura em que se faz presente à interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Mas, o que é interação? Esse termo, se tomarmos uma definição podemos definir de acordo com o dicionário Antônio Houaiss (2009), com “conjunto de ações e relações entre membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade, no propósito de estabelecer fins comunicativos”.

Esses meios apontados nos remetem à definição desses eventos, enquanto processo de cooperação, de ajuda mútua entre os interlocutores num determinado espaço físico e situação de comunicação. Isso é refletido no espaço dessa sala de aula e na comunicação entre professor e alunos. Neste sentido, o processo de ajuda ou complementação da comunicação se desenvolve função específica como perguntar, responder, aceitar, recusar, julgar, discutir, construir, refutar, entre outras funções. Presenciamos essas funções no decorrer desse evento interativo.

Na linguística aplicada, ciência que lida com a linguagem e a educação, a interação se configura como processo de cooperação entre professor e aluno, neste sentido, a preocupação do processo é que a aprendizagem se efetive de forma adequada. De acordo com Marcuschi (1991) interação se refere ao processo de cooperação, dialógica, em que os interlocutores se empenham na construção e aprimoramento dos sentidos da interação. A intenção da proposta do professor acima é propor uma atividade que venha a contribuir com a aprendizagem da leitura crítica, que o aluno saiba ler conscientemente e não apenas decodifique o código linguístico.

Concordando com essa definição, segundo Lenvinson (2007), a interação é um processo entre interlocutores compartilhado entre no mínimo dois participantes que formulam o evento interacional e que ativam fatores internos(fatores contextuais, intenções, inferências, regras do uso da língua, etc.) e externos(luz, escuridão, silêncio, etc.). Sendo assim, Lenvinson(2007) e Goffman (2002), asseguram que todo e qualquer evento interacional se configura no contexto situacional e que estes fatores contextuais(extralinguísticos, paralinguísticos, cinestésicos) permeiam as ações dos interlocutores na interação.

41- Professor: Vamos passar para a outra tirinha. Agora quero que vocês leiam a imagem não se preocupem com a escrita. O professor pede a Ma, Ka, Is, Br, Ja, Ge, Ka, Ca e a Lu que leiam as imagens da segunda tirinha.

42- Alunos Ma, Ka, Is, Br, Ja, Ge, Ka, Ca e a Lu: Todos silenciam, gesticulam com a cabeça em movimentos de não. O silêncio toma conta da sala.

43-Professor: Vamos gente, cadê vocês? Não estou ouvindo a voz de nenhum.

44-Alunos Ma, Ka, Is, Br, Ja, Ge, Ka, Ca e a Lu: O silêncio continua.

45- Professor: Continuando a leitura, quem se habilita?

46- Alunos: Silêncio

47- Professor: O que houve gente? Vamos continuar? Quero que me digam o que vocês veem nas imagens das tirinhas. O professor aponta para Se, e pedi que ele leia a tirinha.

O contexto torna-se essencial para compreendermos a interação presente no evento interacional. Notamos nesse evento interacional dois, eventos interacionais ocupados pelos interlocutores e pelo papel que desempenham na sociedade. O primeiro é o papel do professor que se enraizou na sociedade como o ser detentor de todo o conhecimento. E isso ainda é refletido na comunidade escolar. O professor inicia a aula, aponta quem vai falar, ler e se pronunciar. Neste caso a assimetria se faz presente. Ele ocupa um lugar hierárquico, permeando todo o processo da aula. A relação assimétrica em que se insere esse evento é construída socialmente e culturalmente possibilitando o controle da situação através do tópico, em que os outros participantes vigiam ou segue os comandos do professor. Podemos em suma, dizer também que, em uma sala, a postura do professor é assimétrica porque sua posição é hierárquica em relação aos alunos.

Notamos também uma simetria entre os participantes na hora da interação entre aluno/aluno. A interação simétrica se caracteriza no uso e na relação entre ambos os alunos, todos estão em um mesmo nível hierárquico. Neste sentido, ambos contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional da aula de leitura. Esse fato, é visível a partir do levantamento de hipóteses entre os alunos para darem sentido as tirinhas que eles estão trabalhando.

Portanto, a partir do entendimento do contexto, dos papéis e dos fatores provenientes desses eventos interacionais os interlocutores estabelecem papéis sociais determinados, eles também podem mudar o contexto e os papéis desempenhados. Muitas das vezes o contexto se apodera da interação que, por mais que os participantes queiram inverter os seus lugares e papéis sociais, o processo não flui adequadamente. Desta forma, como o contexto vai conduzir a construção de sentidos da prática dialógica, é que a interação entre os participantes poderá se dar de forma simétrica – relação hierárquica de poderes nas relações e assimétrica – relação igualitária de papéis sociais. (MARCUSCHI, 1991).

No decorrer da pesquisa foi encontrado um elemento não verbal que permeava a interação nas aulas de leitura durante os eventos interacionais. Esse elemento é o silêncio. Mas afinal, o que é o silêncio? Segundo o dicionário Hauss (2009), silêncio é a ausência de qualquer ruído, refere-se ao silêncio da noite, sossego, repouso, inação por alguns dias, as paixões ficaram em silêncio. Silêncio mortal, silêncio absoluto. Guardar silêncio, calar-se.

De acordo com essa definição do silêncio, podemos dizer que seu conceito para nossa análise é pouco elucidativa. Vemos o silêncio em nossa pesquisa como uma pista de contextualização (GUMPERZ, 2002) que preenche o vazio deixado por elementos verbais. Notamos essa conduta dos alunos nos momentos interacionais entre professor e aluno. Neste sentido, deduzimos que este silêncio caracteriza o intuito de não participar da aula, ou simplesmente não compreender a leitura e tem medo de errar perante seus companheiros.

Essa conduta dos alunos através desse elemento não verbal pode caracterizar o comportamento da falta de interesse nas aulas de leitura, a cultura enraizada da falta de leitura motivada pela sociedade, o motivo de não querer participar, vergonha de se expor, dentre outros fatores. Notamos neste elemento não verbal um forte índice que precisa ser estudado mais profundamente.

A seguir apresentaremos um esboço referente à leitura no ambiente escolar e algumas de suas concepções.

4. Leitura e ensino no ambiente educativo escolar

Na República Federativa do Brasil, o ato de ler constitui-se em um problema complexo, muitas das vezes ocasionado pela simples escolha de uma determinada concepção de leitura que são adotadas nas instituições de ensino e que tais concepções são propagadas em escalas alarmantes pelos profissionais envolvidos neste processo.

Neste sentido, notamos uma enorme crise no hábito de leitura de crianças, jovens, adultos e idosos. Antes atribuíamos à desvalorização da leitura a televisão, na contemporaneidade temos uma enorme rede tecnológica que favorece ao desvio da atenção para a leitura de livros impressos, jornais, revistas, etc. Por este motivo, a leitura tem sido objeto de investigação de várias áreas do conhecimento (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pedagogia, entre outras), colaborando na produção de trabalhos nos diversos aspectos deste processo.

A leitura favorece ao processo cognitivo subsídios indispensáveis para a formação do aluno-leitor ou de outros indivíduos envolvidos nesta atividade. Ou seja, ela é: “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2000, p. 19). Esta perspectiva de leitura nos direciona, normalmente, ao aproveitamento de atividades envolventes, que nos remete ao mundo da imaginação, das interrogações, das reflexões a serem moldadas, construídas ou reconstruídas a partir do hábito da leitura, dos objetivos que podem ser alcançados ou não pelo aluno-leitor, como também das hipóteses que são entrecruzadas entre o aluno-leitor e o texto lido, que podem ser objetos de aceitação ou contradição entre a interação dos mesmos.

Observando as diferentes concepções teórico-metodológicas, para as definições de leitura e as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, é relevante para o professor conhecer os diversos modelos teóricos de leitura, visto que, a posse deste conhecimento implicará na adoção de uma didática favorável e adequada para a difusão de leitores autônomos, críticos e reflexivos. Além disso, consideremos que a leitura é fator basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas apontadas no currículo escolar de qualquer instituição. Sendo assim, acreditamos que a capacidade e o hábito da leitura possam contribuir para o processo de escolarização dos alunos-leitores. Tendo em vista a estreita relação entre as concepções de leitura e as práticas de ensino, abordaremos as concepções de leitura que representam diferentes momentos da evolução de investigação nessa área do conhecimento. Podemos indagar sobre o que é leitura? Quais as concepções de leitura? O que é leitura interativa? Em que se baseia esta interação leitor-autor? Qual contribuição terá ao utilizar a concepção de leitura interativa? E que tipo de interação é esse envolvido no ato de ler?

Não é fácil conceituar leitura. Mas se adotarmos uma concepção, poderíamos usar a concepção do dicionário Aurélio (2001), que diz: [...]. 3. Tec. Operação de percorrer, em um meio físico, sequência de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento.).

No entanto, a relação de atribuição de sentido tem sido objeto de análise de diversas áreas. O ato de ler, compreendido anteriormente como receber, tirar, transmitir conhecimentos, possui outra concepção que supera esse pensamento inicial. Direcionado pelo processo de leitura compreensiva e interativa, essa definição se propagou para uma nova visão mais interativa e dinâmica.

Nos dias atuais, o processo de leitura é visto como um processo dialógico, visando a um processo de interação que se desenvolve na interação entre o leitor e o autor, norteados pelo texto, estando todos os participantes situados em um determinado espaço de tempo histórico-social. Essa concepção de interação leitor-texto-autor se

baseia na concepção de leitura baseada nos estudos de Kleiman (2004) e Terzi(2002) em que o que está aportado nesta atividade é o processo dialógico, estabelecendo assim uma relação cultural e ideológica entre leitor-texto-autor. “A leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto” (KLEIMAN, 2004, p.29), ou seja, ela “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (TERZI, 2002, p. 15).

O ato de ler deve ser entendido como um ato ativo e dinâmico, no sentido em que o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR et al., 2001, p. 160). É neste sentido que moldamos a interação entre leitor-texto-autor em que a prática social de ambos envolvidos proporcionará a construção do sentido daquilo que se lê. Levando em consideração estas concepções de leitura, esboçaremos abaixo um breve resumo das concepções de leitura adotadas em sala de aula. Como por exemplo: leitura como decodificação; leitura como processamento cognitivo; leitura como prática social; leitura interativa em sala de aula; etc.

A leitura como decodificação é considerada a mais tradicional entre todas as concepções de leitura e seus fundamentos básicos consolidam-se em decodificar os sinais grafo fônicos. Sua fundamentação está amparada na tese de que o ato de ler se fundamenta no âmbito sequencial e automático de decodificação, não considerando a própria compreensão daquilo que se está lendo. (KOCH, 2006).

Uma das representatividades deste estudo de leitura é o de Gough (1976 – apud Kleiman 1989). Nesta concepção, o autor busca fazer do esboço sequencial das etapas do processo de leitura (conhecimento das letras, sílabas, palavras, frases, etc.), ao mesmo tempo em que menospreza a interação (leitor-texto-autor) existente no processo de leitura. O ensino ancorado por esta concepção de leitura tem como resultado a fossilização em planos inferiores de escrita, desenvolvendo dificuldades de interpretação e compreensão nos níveis maiores do texto (parágrafos, períodos, etc.).

Outra prática de leitura desenvolvida em sala é a em voz alta, em que se objetiva a propagação de uma leitura correta por todos, em que desvaloriza a construção de significados daquilo que se está lendo. Então, podemos afirmar que este tipo de leitura é aquele em que decodificamos o signo linguístico sem nos determos a mensagem que se quer transmitir. Ressalta Braggio (1982) que as práticas de ensino inspirada por esta concepção tendem a formar indivíduos que passam pela escola, mas que dificilmente usarão a língua escrita funcionalmente em suas vidas.

No âmbito evolutivo da leitura, agora vamos nos orientar pela concepção de leitura como processo cognitivo. Neste sentido, a leitura não é vista como simples forma de decodificação, para decifrar o texto. O ato de ler agora é compreendido como construção permanente de significados através de conhecimentos adquiridos por leitores. Uma das principais representatividades desta concepção é a de Goodman (1976 – apud Kleiman, op. Cit.), sua visão então, está elencada em uma dimensão psicolinguística com ênfase na adivinhação do material a ser lido. Contribuindo para isso, o mapeamento de todas as informações relevantes do material disponível para sua compreensão e interpretação. Notadamente o processo evolutivo da leitura destaca outro aspecto fundamental para compreensão da aplicabilidade desta prática que é, a leitura como prática social.

No processo evolutivo dos estudos da leitura, o ato de ler em uma perspectiva de prática social tem um grande avanço em que o leitor passa de um simples decodificador de sinais grafo fonológicos para um recriador de significados do texto, no qual o texto passa de objeto determinado para um objeto de diversas interpretações, sendo considerado indeterminado.

A leitura, neste sentido, sustenta a tese que, o ato de ler não é simplesmente a interação entre leitor-texto, mas configura-se em uma correlação de responsabilidades múltiplas entre ambos em que procuram dar significado ao texto. Pensando assim, Soares (1998) aponta o ato de ler a partir de uma vista de fora acerca do processo, tendo-o em vista como uma “interação verbal entre indivíduos socialmente determinados” (SOARES, 1998, p.18).

As relações sociais para esta autora determina o acesso à leitura ou a sua produção e estes termos devem ser levados em consideração ao serem aplicadas ao ensino. Segundo Soares (1998, p. 28), os formadores de leitores, alfabetizadores, professores, bibliotecários, possuem em mãos um papel comprometedor na transformação social, em que sejam ou não conscientes da proporção de reprodução, ao mesmo sentido que, haja uma contradição presentes nas condições sociais do ato de ler ou da própria leitura em si, que tenham lutado ou não para a obtenção da possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

Nesta corrente, temos outra contribuição que é a de Foucambert (1994, p.6). Segundo este autor, “ler é explorar a escrita de uma maneira não linear.” Sendo assim, para ele aprender a ler é algo semelhante a adivinhar as coisas referentes ao texto. Ainda defende que a criança ao ser alfabetizada, a escola deve proporcionar meios para a efetivação de leitores, proporcionando a noção de poder inerente a natureza da escrita.

Dada à complexidade do ato de ler, podemos perceber que a partir da diferentes concepções de leitura apresentadas aqui sua complexidade é enfatizada no processo partindo do início ao entrar o leitor em contato com o material gráfico até as condições sociais que se dá a interação leitor-autor mediado pelo texto. Estes aspectos devem ser considerados para que se possa ser construído um conhecimento amplo sobre a análise desse objeto.

5. Considerações finais

Nossa reflexão inicial, nos mostra que estudos anteriores envolvendo elementos verbais e não verbais e no presente artigo, os elementos não verbais servem como pistas para contextualização para compreendermos os objetivos pedagógicos e comunicativos do professor e as reações dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, podemos inferir que o processo de aprendizagem da leitura configura-se como resultados das ações verbais e não verbais do professor e alunos, e que envolve a interpretação do silêncio em diferentes momentos em sala de aula.

O processo ensino e aprendizagem de leitura em língua materna ainda é um fator complexo que requer muita atenção nas escolhas dos procedimentos a serem utilizados em sua realização, levando em consideração a escolha de materiais didáticos, métodos que condizem com a realidade do público a ser atendido. A tarefa que o professor assume vai mais além que apenas ensinar tudo isso mediando o conhecimento e propiciando ao alunado a reflexão crítica da sua própria cognição.

Notamos, durante a pesquisa, a presença de duas relações na interação nas aulas de leitura. A primeira foi a relação entre professor e aluno que se caracteriza por uma assimetria. Neste tipo de relação o professor iniciava e concluía a interação, ou seja, o direcionamento da interação ficava nas mãos do professor. A relação assimétrica se refere ao grau hierárquico do professor que já está enraizado em nossa sociedade, é tida ainda a visão de que o professor detém todo conhecimento. Já nas relações entre alunos, a simetria se fez presente, visto que eles compartilham os mesmos papéis sociais ficando assim condicionado a uma relação de papéis sociais semelhantes distribuindo os turnos de forma igualitária.

No decorrer de nossa pesquisa surge um elemento não verbal relevante para nossa análise que foi o silêncio presente nesses eventos interacionais nas aulas de leitura. Consideramos importante esse elemento não verbal na interação em sala de aula, pois percebemos que ele pode servir como pistas de contextualização (GAMPERZ, 2002), auxiliando o processo de aprendizagem. Visualizamos o silêncio como um processo de feedback nos momentos de aprendizagem durante as aulas.

Ao compreendermos a linguagem não verbal na interação em sala de aula pode nos beneficiar de várias maneiras. Essa linguagem pode nos dá pistas de contextualização indispensáveis para entender os objetivos pedagógicos e comunicativos entre professor e aluno e entre alunos, como também de suas atitudes de aprendizagem. O silêncio vislumbra uma nova forma de participação na sala de aula. Esse silêncio que se caracteriza nos eventos interacionais das salas de aulas são carregados de sentido, e é a partir do barulho que o silêncio faz é que devemos analisá-lo mais profundamente. O silêncio não pronuncia palavras, mas faz barulho que caracteriza significação.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Silvia L.B. *A Abordagem Sociolinguística da Alfabetização*. In. : **Leitura: teoria e prática**. (Campinas: ALB, mercado aberto, 1982, p. 18-28).

DE CERTAU, M. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

_____. *Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática*. In.: **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989, p. 13-35.

LENVINSON, S.C. **Pragmática**. Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo LLari. São Paulo Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, L. **Análise da conversação**. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. *O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental*. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p.157-173.

SOARES, Magda. *As condições Sociais da Leitura: uma reflexão em contraponto*. In.: ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T.(orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998, p.18-29.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002

<http://www.dicio.com.br/silencio/>

AS COMPETÊNCIAS LEITORAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A PROVA BRASIL²⁷

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e (UFCG)²⁸
JOVEM, Manuella Soares (UFCG)²⁹

RESUMO Este trabalho objetiva relatar experiências de intervenção didática, com textos literários, em pesquisa-ação, cujos resultados foram oriundos de três projetos PIBIC (2010-2011; 2011-2012 e 2012-2013) da UFCG, nos quais avaliamos as competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Escola Pública da cidade de Campina Grande-PB, com base na matriz de referência da Prova Brasil. Para isso, fundamentamo-nos em leitura e ensino com Kleiman (2004), Solé (1998), Zilbermann (2010); didatização em Albuquerque (2007) e Lerner (2002); leitura literária em Colomer (2007); competências em Perrenoud (2002); além de orientações nos documentos oficiais: PCN-LP (1997) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011). Nessas pesquisas, não só verificarmos se alunos do 9º ano do Ensino Fundamental dominavam as competências leitoras, mensuradas pela Prova Brasil, como também se eles desenvolveriam essas competências exigidas numa intervenção didática direcionada para a ampliação das que não dominavam. Assim, focamos a intervenção no desenvolvimento dessas competências a partir dos dados do pré-teste aplicado com base nos descritores abordados na matriz de referência desse exame nacional através de textos literários. Após a análise dos pós-testes dessas pesquisas, constatamos que a intervenção didática foi muito importante para que os alunos ampliassem as competências leitoras não demonstradas inicialmente, e que, o contato com textos da literatura infantojuvenil, abordados com base nos descritores trabalhados na referida prova, foi decisivo para a ampliação da competência leitora desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Didatização - Prova Brasil - Competência leitora.

1. Introdução

A leitura tem sido cada vez mais uma preocupação do ensino-aprendizagem de Língua portuguesa. São muitos os estudos que abordam a necessidade de se buscar estratégias de ensino e programas de leitura que proporcionem a formação de leitores competentes e autônomos, que saibam interpretar textos dos mais variados gêneros e saibam utilizá-los socialmente, selecionando os que mais se adequam às mais variadas situações de comunicação e que atendam às suas necessidades.

O governo, com vistas à avaliação da competência leitora dos alunos brasileiros que deixam o Ensino Fundamental e ingressam no Ensino Médio, criou o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que, dentre outros meios de avaliação da

²⁷ Pesquisa desenvolvida em três edições PIBIC 2010-2011/2011-2012/2012-2013/CNPq/UFCG, pela Unidade Acadêmica de Letras da UFCG.

²⁸ Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB; e-mail: ms_paz@ig.com.br.

²⁹ Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB; bolsista PIBIC/CNPq/UFCG; e-mail: manuellaufcg@hotmail.com.

qualidade da educação básica no país, compreende a Prova Brasil, destinada à verificação do nível de leitura de alunos do 5º e 9º anos. Ela representa um instrumento necessário para se mensurar a situação desses alunos em relação à leitura e possibilitar às escolas dados para a melhoria do ensino da leitura.

Objetivando compreender a Prova Brasil como avaliação do nível de leitura de nossos alunos do ensino fundamental e de analisar a competência exigida por esse exame, elaboramos projetos de pesquisa na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande-PB) cuja finalidade era trabalhar a Prova Brasil com alunos que se submetem a essa avaliação. Inicialmente, faríamos um pré-teste para verificarmos quais competências leitoras exigidas pela Prova Brasil eles demonstravam domínio ou não, para depois, através de uma intervenção didática, desenvolver as competências leitoras não adquiridas as quais eram avaliadas após a aplicação de um pós-teste. Apesar das limitações que a aplicação da Prova Brasil apresenta enquanto teste nacional de avaliação da educação, ela ainda se configura como um meio para verificação de como as crianças e os jovens estão lendo.

Esse quadro de avaliação de leitura, nos motivou a empreender uma pesquisa-ação em alguma escola de ensino fundamental, uma vez que esta se baseia na colaboração entre pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa (alunos e professores), e nos permitiria adentrar o contexto de sala de aula para buscarmos, juntos, a solução para os problemas dos alunos em relação à leitura, através de um trabalho planejado, com práticas de leitura de textos literários.

Para isso, partimos da seguinte questão norteadora: que competência leitora alunos do 9º ano do EF dominam após intervenção sistemática com a leitura de textos da literatura infanto-juvenil? E, como objetivos específicos, buscamos: identificar a competência leitora de alunos do 9º ano de escola do EF da Rede Pública de Campina Grande – PB com base nos descritores da Prova Brasil; comparar a competência leitora desses alunos do Ensino Fundamental antes e após a intervenção didático-pedagógica para identificar as competências adquiridas/desenvolvidas; e discutir os efeitos dessa intervenção didático-pedagógica para a formação do leitor competente como também para a formação docente.

Como embasamento teórico nos fundamentamos em leitura e ensino com Kleiman (2004), Solé (1998), Zilbermann (2010); didatização em Albuquerque (2007) e Lerner (2002); leitura literária em Colomer (2007); competências com Perrenoud (2002); além de orientações nos documentos oficiais: PCN-LP (1997) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2011).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A pesquisa-ação e a formação docente

Ao se estabelecer um vínculo entre a Universidade e a comunidade escolar da Educação Básica através de um projeto de pesquisa como o aqui especificado, novos conhecimentos surgem com o objetivo de apresentar soluções melhores para o ensino da leitura e conseqüentemente para a formação de leitores. Principalmente quando se tem como foco a avaliação de competências leitoras de alunos do Ensino Fundamental II, já que os índices de deficiência em leitura desses alunos têm sido comprovados em testes internacionais como o PISA. Isto confirma a importância do trabalho conjunto dos pesquisadores e dos professores das escolas para buscarem um ensino voltado para a superação dessas dificuldades.

A partir desse enfoque, a pesquisa-ação – utilizada em nosso projeto - teve um caráter pedagógico, possibilitando, ao adentrar em sala de aula, um aprofundamento da realidade dos alunos através de um convívio que gerou confiança recíproca e vivência de experiências que efetivamente colaboraram para o desenvolvimento e ampliação da competência leitora dos alunos. Confirmando o que diz Franco (2005, p. 487), sobre o que caracteriza uma pesquisa-ação:

uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.

Ao analisarmos a pesquisa-ação no espaço escolar, verificamos que ela estabelece uma relação importante e necessária para a formação docente, no caso o bolsista, como também por parte dos pesquisadores e dos professores da escola por gerar reflexões, discussões e uma visão mais ampla em torno da temática abordada na pesquisa, permitindo o diálogo institucional entre universidade e escola pública para a construção de novos saberes teóricos e experienciais.

A convivência em sala de aula possibilita um olhar mais atento e mais humano das dificuldades e da complexidade do ensino-aprendizagem da leitura, que envolve diferentes sujeitos que necessitam de diferentes abordagens para garantir-lhes a aprendizagem. Sobre a relação positiva entre a Universidade e a escola, Mello e Gonçalves (2012, p. 256) defendem o discurso da “valorização da educação em seu papel socializador, formador de sujeitos críticos, a partir de um embasamento político-pedagógico centrado nas práticas sociais dos educandos e na possibilidade de transformação de seu contexto social”.

Além do caráter socializador dessa relação, observamos a importância da consciência científica que ela faz florescer, em ambas as partes, uma vez que os sujeitos envolvidos são despertados para a construção do conhecimento, possibilitando um conhecimento adequado acerca da realidade e dos instrumentos e caminhos necessários para a sua modificação, no caso a formação de leitores.

2.2. A leitura literária na escola e a mediação no ensino

Articular e estimular meios e agentes para a disseminação da leitura literária na escola surge como um desafio, uma vez que se constatou um fracasso em relação à leitura de uma forma geral, especialmente por parte das crianças no processo de alfabetização (COLOMER, 2005). A literatura ainda não é vista como parte do currículo da educação infantil de maneira ampla. Além disso, a criança, ao entrar na escola, se depara com a leitura e a escrita de maneira que delas se exige a capacidade de não fracassar, para a qual elas não estão preparadas.

É nesse contexto que surge a importância da presença de adultos para a mediação e intervenção entre as crianças e os livros. A leitura, que antes tinha início no ambiente familiar com a formação leitora das crianças pelas pessoas com quem conviviam, passa a ser de responsabilidade da escola, mais especificamente do professor. Ele surge como o favorecedor da imaginação das crianças para que busquem na experiência de vida delas um significado para o que leem e o ensino e a apropriação por parte das crianças de conhecimentos linguísticos essenciais, como o vocabulário da língua e como esta funciona.

Diante desse quadro, surgem ações governamentais que visam à volta da inclusão da literatura nos currículos escolares, assim como a distribuição gratuita de livros e a formação de professores leitores, uma vez que a leitura passa a ser, segundo Colomer (2005, p. 106) “uma aprendizagem social e afetiva. (...) o ponto nevrálgico em torno do qual se situa a intervenção. Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. É aí que se inicia o papel importante da mediação na construção dos significados, sendo fator decisivo na motivação para a leitura, que passa a ser encarada como leitura por prazer.

Ao defender a mediação, Colomer (2005, p. 117) também expõe, com a mesma defesa, o ensino da literatura a partir dos livros, isto é, possibilitar aos alunos a leitura de obras integrais. Para ela, “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”.

A partir do debate em torno da mediação e de como ela deve acontecer, refletimos sobre o papel do professor nesse processo, uma vez que assume a função de iniciar os alunos no universo da leitura e fazer com que eles tenham ânimo para seguir esse caminho. Para Lerner (2002, p. 95), a condição necessária para o sucesso na aprendizagem da leitura é o professor assumir-se como leitor e a escola ser a promotora de um encontro entre os livros e os alunos.

3. Metodologia

As pesquisas desenvolvidas nos projetos PIBIC/CNPq/UFCG 2010-2011/2011-2012/2012-2013 caracterizaram-se metodologicamente como pesquisa-ação, uma vez que pesquisadores adentraram o espaço de sala de aula para trabalhar conjuntamente com professores e alunos em busca de soluções para os problemas relacionados à leitura. Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação tem um caráter pedagógico, proporcionando aos sujeitos emancipação e participação ativa no processo de pesquisa.

Nossos espaços para a pesquisa se deram em Campina Grande – PB (E.E.E.F.M. Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro e E.E.E.F.M. Prof. Raul Córdula), onde trabalhamos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 120 no primeiro projeto, 75 no segundo, e 50 no terceiro. Os encontros aconteciam durante os horários das aulas de Língua portuguesa das escolas, sendo 2 (duas) aulas em cada turma, somando 30 horas-aula em cada uma delas.

O processo estava dividido em três etapas: pré-teste (ou etapa de diagnóstico), intervenção didático-pedagógica e pós-teste (etapa de verificação das competências leitoras dos alunos). A primeira etapa foi composta de um teste com questões retiradas da Matriz de Referência para a Prova Brasil (BRASIL, 2008), com o objetivo de observarmos quais competências leitoras os alunos demonstravam e quais necessitavam ser desenvolvidas por eles. Na segunda etapa - a intervenção, aconteceram as aulas, com foco na leitura de gêneros literários, sobretudo crônica, poesia e conto, com vistas ao desenvolvimento de competências leitoras que não foram demonstradas na fase de diagnóstico.³⁰ A terceira e última etapa buscou a verificação dessas competências, constatando quais os alunos adquiriram e quais não foram demonstradas por eles.

4. Relatando a intervenção didática

³⁰ Os autores dos textos utilizados estão expostos na seção de Relato das experiências com os projetos.

4.1. Intervenção no Projeto PIBIC 2010-2011 *Competência leitora de alunos do ensino fundamental em textos da literatura infantojuvenil*

Para o processo de intervenção proposto para o desenvolvimento das competências leitoras não demonstradas pelos alunos participantes do primeiro projeto de pesquisa, escolhemos o gênero crônica para esse fim, abordando desde aspectos composicionais do gênero até aspectos linguísticos e literários com base nos descritores da Prova Brasil.

Uma das crônicas selecionadas foi *Defenestração*, de Luis Fernando Veríssimo, a partir da qual abordamos aspectos relacionados à explicação das ideias, comentários e pontos de vista defendidos pelo autor sobre o que significa *defenestração*, os sentidos diferentes atribuídos a essa palavra, aspectos referentes aos traços de humor e ironia, assim como o trabalho com as palavras do texto que os alunos desconheciam, com o objetivo de trabalhar com os alunos os descritores 3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* e 16 – *Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados*. Para isso, utilizamos dicionários da biblioteca da escola. Vejamos dois exemplos de questões trabalhadas:

1- Na crônica “*Defenestração*”, de Luis Fernando Veríssimo, há a defesa do ponto de vista de que certas palavras têm o significado errado. Assinale a alternativa que melhor explica a tese do autor:

- A. O significado das palavras tem relação com a pronúncia.
- B. A relação entre o significado e a escrita das palavras deveria ser lógica.
- C. Há uma inadequação semântica entre palavras de escrita parecida.
- D. A semelhança de algumas palavras na escrita implicaria na relação aproximada dos seus significados.

2 - Procure no dicionário e transcreva o significado das palavras em destaque nos itens abaixo. Em seguida, apresente a palavra adequada ao sentido proposto para cada exemplo ou a palavra que o autor utilizou para fazer a relação.

- A. **Falácia Amazônica**
- B. **Hermeneuta** deveria ser o membro de uma seita de andarilhos.
- C. **Traquinagem** devia ser uma peça mecânica.
- D. **Plúmbeo** deveria ser o barulho que um corpo faz ao cair na água.

Uma vez que foram impelidos a trabalharem aspectos voltados aos sentidos das palavras, os alunos demonstraram interesse pela atividade, embora apresentassem dificuldades em relação ao sentido contextual que elas refletem. Alguns alunos demonstraram dificuldade para lidar com os diversos sentidos de uma mesma palavra. O que havíamos percebido em relação ao pré-teste em torno da competência mensurada pelo descritor 3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, que trouxe resultados insatisfatórios, que se confirmou no início do processo de intervenção: os alunos não demonstravam domínio do conteúdo semântico. Porém, durante as aulas, eles foram apresentando progressos importantes, uma vez que focamos nesse descritor e, como suporte, utilizamos o dicionário para pesquisas.

Da mesma forma, trabalhamos a crônica *Palavreado*, também de Luís Fernando Veríssimo, objetivando fazer com que os alunos crescessem em relação aos sentidos das palavras ou das expressões. As questões foram elaboradas a partir dos mesmos princípios utilizados na crônica anterior: observação dos significados das palavras e relações entre ela entre o título e o contexto que envolvia história, atentando-se mais para a produção

escrita. Nessas questões, os alunos conseguiram responder adequadamente e atingir os objetivos esperados. Vejamos um exemplo de questão acerca da crônica em estudo:

1 - Quanto ao uso das palavras *Safena*, *Escarcéu*, *Lascívia*, *Cisterna* e *Vanglória*, pode-se afirmar que:

- A. Por se referirem a nomes próprios, essas palavras não apresentam inadequações semânticas.
- B. Segundo a GT, nomes próprios não podem ser banalizados como nomes de objetos em geral.
- C. Como se trata de uma crônica, os nomes próprios podem ser fantasiosos. (x)
- D. Por serem substantivos comuns, essas palavras não podem ser nomes próprios.

2 - Após ir ao dicionário para verificar o sentido da palavra “*Palavreado*”, estabeleça a relação semântica entre o título e o texto.

Analisando as respostas dos alunos a essa última questão, verificamos que a maioria deles atentou somente para o sentido denotativo da palavra *Palavreado*, sem estabelecer a relação deste com o título da crônica. Alguns conseguiram demonstrar tal competência, observando que o uso de palavras com significados diferentes e desconhecidos, por parte dos alunos, fazia menção ao que o título transmitia.

Após a intervenção, aplicamos um pós-teste, elaborado por nós com base, principalmente, nos descritores trabalhados, o que nos apresentou dados satisfatórios relacionados, sobretudo, aos efeitos da intervenção, visto que avanços por parte dos alunos foram percebidos, como os mostrados pelos descritores 3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* (Pré-teste – 18,18%; Pós-teste: 45,0%) e 17 - *Identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações* (Pré-teste: 40,54%; Pós-teste: 72,72%).

Em relação ao descritor 17, analisamos as respostas de resultados insatisfatórios no pré-teste e observamos que os alunos envolvidos demonstraram dificuldades em várias tarefas requeridas por alguns descritores. Na questão era pedido aos alunos, mais especificamente, que identificassem na charge *Romeu e Dalila*, de Angeli, o sentido do uso do ponto de exclamação no terceiro quadrinho, que correspondia a “desinteresse” no contexto da tirinha. Porém, muitos dos alunos – 85,6% - responderam que o sentido dessa pontuação correspondia à “surpresa”, o que nos fez inferir que eles não atentaram para o contexto situacional do uso da exclamação, mas apenas para a concepção gramatical comumente dada ao seu uso, com a função de surpresa e emoção.

Uma vez que também foi trabalhada a competência do descritor 17 - *Identificar o sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações* no pós-teste, constatamos o crescimento citado anteriormente, demonstrando que essa competência foi adquirida e verificada após o processo de intervenção.

4.2. Intervenção no Projeto PIBIC 2011-2012 - A leitura de textos da literatura infantojuvenil: competências e habilidades leitoras de alunos do ensino fundamental II

Para o processo de intervenção nesta edição do projeto de pesquisa, decidimos trabalhar com outros gêneros literários além da crônica: a poesia e o conto - com o objetivo de desenvolver de forma mais ampla as competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

4.2.1. Gênero poesia

Para o trabalho inicial com o gênero poesia, escolhemos a temática *Amor* para desenvolvermos as atividades. E como o livro didático (LD) adotado pela escola – *Trabalhando com a linguagem* (2009, 9º ano), de Gilvan Ferreira et. al trazia uma unidade dedicada ao estudo desse gênero a partir dessa temática, decidimos trabalhá-lo ampliando o assunto para as diferentes formas relacionadas ao amor. O texto-base foi *Marília de Dirceu – Lira II*, de Tomás Antônio Gonzaga, primordial para o trabalho com a linguagem literária, já que trazia uma grande abordagem a significação das palavras de acordo com o contexto, competência exigida pelo descritor 3, não demonstrada pelos alunos na fase anterior (pré-teste).

Em um primeiro momento, motivamos os alunos, a partir da temática, e abrimos espaço para falassem sobre a compreensão em relação às diferentes formas de amor existentes, o que possibilitou a exposição de diversos pontos de vista e a troca de experiências. Após esse momento, apresentamos o poema *Marília de Dirceu – Lira II*, que gerou nos alunos certa resistência ao alegarem dificuldades em entendê-lo. Problema resolvido ao abordamos acerca do contexto histórico do mesmo, a temática e a utilização do dicionário para a identificação dos significados das palavras e a adequação delas ao poema, levando em consideração a linguagem figurada que o texto literário abriga. Para um aprofundamento da temática e do gênero, procedemos, logo em seguida, à leitura de um poema de Alice Ruiz, iniciado por “de que seda é tua pele?”, do famoso poema de Luís de Camões que se inicia *Amor é fogo que arde sem se ver*, estabelecendo relações entre ambos, sem nos determos à estrutura formal, mas apenas na linguagem. Depois disso, foi feita uma produção escrita acerca do poema *Marília de Dirceu – Lira II*. Qual o descritor?

Além desses poemas, trabalhamos com a música *Monte Castelo*, de Renato Russo, e com um texto informativo sobre *Bullying*, retirado de um site da internet, com o objetivo de identificar a concepção de amor presente em cada um deles, desde o amor fraternal, o de um homem por uma mulher até o amor de forma universal para que os alunos pudessem refletir acerca do amor e do respeito ao próximo. Como também para um trabalho eficaz de comparação entre os gêneros textuais que trouxessem a mesma temática. Após as leituras, os alunos fizeram a seguinte interpretação cujas respostas foram discutimos oralmente e que buscavam trabalhar os descritores.

1 – Segundo o autor da música *Monte Castelo*, o que implica a condição do ser humano?

A – amar (x)

B – sentir dor

C – dizer mentira

D – querer ser como os anjos

2 – Ao afirmar que está acordado e que todos dormem, o eu-lírico da música *Monte Castelo* quer dizer que:

A – Isso é um fato: ele está com insônia.

B – O sentimento de amor deixa o ser humano com mais sono.

C – Só o amor deixa os homens acordados.

D – Só quem ama está desperto e, por isso, conhece a verdade do amor. (x)

4.2.2. Gênero crônica

A aula introdutória sobre o gênero crônica teve como ponto de partida a crônica *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo. Após uma leitura em voz alta, discutimos alguns pontos importantes que chamaram a atenção dos alunos, como o humor e a temática. A partir dessa discussão, levamos os alunos a perceberem algumas características do gênero crônica, como por exemplo, abordar fatos do cotidiano que ganha um aspecto diferenciado de acordo com o ponto de vista do autor, resultando em um texto leve e, muitas vezes, humorístico, como no caso da crônica lida.

Após a leitura e discussão, procedemos à leitura silenciosa da crônica *Defenestração*, também da autoria de Luís Fernando Veríssimo. Mesmo com a presença de um vocabulário que acompanhava o texto, alguns alunos demonstraram dificuldades na leitura e na compreensão do fato narrado devido à presença da palavra “defenestração”. Em seguida, iniciamos a leitura, em voz alta, contando com a participação deles. Diante das dificuldades apresentadas, aprofundamos as discussões sobre os possíveis significados das palavras e relação de sentidos no contexto.

Ao iniciarmos a etapa de discussão da crônica *Defenestração*, verificamos que os alunos demonstraram interesse em relação à temática e ao humor que ela apresenta. Com isso, escrevemos no quadro as principais características desse gênero para que eles conseguissem perceber na crônica que acabavam de ler, como a leveza do autor ao tratar de um fato que pode fazer parte do cotidiano de muitas pessoas, além de, às vezes, trazer humor, uma linguagem mais informal e apontar para uma reflexão acerca do acontecimento narrado.

Para uma melhor compreensão desses traços da crônica, apresentamos-lhes uma notícia de um caso real de defenestração para que os alunos pudessem perceber que a crônica surge de algo que faz parte da vida das pessoas e que ganha um tom pessoal a partir da ótica do autor. A partir disso, os alunos procederam à comparação entre os dois gêneros, observando as semelhanças e diferenças entre ambos. Após esse processo, demos início à atividade de interpretação da crônica *Defenestração*, momento em que os alunos puderam inferir sobre os sentidos para a palavra em diferentes trechos, com o objetivo de trabalhar a competência mensurada pelo descritor 3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, além de uma questão objetiva semelhante às da Prova Brasil, formulada segundo esse descritor, e outra questão segundo o descritor 11 – *Estabelecer relação entre causa/consequência entre partes e elementos do texto*.

Em relação ao trabalho com o descritor 11, mais especificamente, constatamos progresso por parte dos alunos, uma vez que, na etapa inicial, demonstraram 48,57% de acertos, enquanto no pós-teste demonstraram um resultado satisfatório de 73,68%, demonstrando, dessa forma, os efeitos positivos das aulas de leitura em torno das principais dificuldades dos alunos, buscando saná-las.

Logo após o trabalho descrito anteriormente, os alunos demonstraram uma maior apropriação das características do gênero crônica ao contrário do que demonstraram no primeiro dia de aula. Após essa atividade, realizamos outra que se apresentou como de grande importância: a leitura de vários livros de crônicas dos mais variados autores para que os alunos, em grupo, escolhessem as que gostariam de ler e discutir com os colegas.

Outra atividade considerada muito importante e que demonstrou resultados satisfatórios foi a utilização de livros para leitura em sala de aula. Os livros selecionados para esse trabalho foram: *Comédias para se ler na escola*, de Luís Fernando Veríssimo; *Elenco de cronistas modernos*, de Carlos Drummond de Andrade; *De notícias e não notícias faz-se a crônica*, de Carlos Drummond de Andrade; *Para gostar de ler – vol. 2 – Crônicas*, de Rubem Braga; *Porta de colégio e outras crônicas*, de Afonso Romano de Sant’anna; *Nossas palavras*, de Carlos Drummond de Andrade; e *A arte de reviver*, de Manoel Carlos.

4.2.3. Gênero conto

Após o trabalho com o gênero crônica, a intervenção didática seguiu com o gênero conto que foi trabalhado a partir de uma sequência didática como os demais, que privilegiava desde aspectos composicionais até linguístico-discursivos. A escolha do gênero se deu a partir de alguns dos descritores, dos quais as competências representaram dificuldades para os alunos, dentre eles o descritor 10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa – e o descritor 11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto –, que possibilitaram um trabalho mais direcionado por ser o conto enquadrado como narrativo.

Observamos os aspectos estruturais em consonância com questões subjetivas acerca das características do gênero e questões objetivas a partir dos descritores da Prova Brasil. O primeiro conto escolhido foi *Um apólogo*, de Machado de Assis e, em seguida, *A cabra e Francisco* e *A viúva do viúvo*, ambos de Carlos Drummond de Andrade. Por fim, escolhemos o conto *O assalto*, de Mia Couto. Após a leitura desses contos, fizemos importantes discussões sobre os elementos intrínsecos ao gênero e quais poderiam ser observados nos contos lidos.

Da mesma forma como abordamos o gênero crônica, procedemos com o gênero conto em relação à leitura de livros diversos em sala de aula. Levamos para a turma livros de contos dos mais variados autores – Lygia Fagundes Telles, Carlos Drummond de Andrade, Moacyr Scliar, Machado de Assis, dentre outros – e os distribuímos em grupos, os quais escolheram os contos a serem lidos por todos e responderam a questões previamente elaboradas, dentre outros aspectos estruturais e linguísticos.

4.3. Intervenção no Projeto PIBIC 2012-2013 *Competência leitora de alunos do ensino fundamental II: reconhecimento de aspectos argumentativos em textos literários*

A temática desse projeto surgiu a partir dos dados das pesquisas anteriores em que os alunos demonstraram continuar com dificuldades na compreensão de textos literários. Assim, a intervenção didático-pedagógica seguiu uma sequência didática elaborada para o estudo do gênero crônica objetivando o desenvolvimento de competências leitoras relativas aos aspectos argumentativos em textos literários com base nos descritores da Prova Brasil. Desse modo, o estudo se baseou na análise da sua função social e dos elementos pertinentes às condições de produção, além da análise da reflexão que a crônica permite, já descrito nos projetos anteriores, auxiliando na formação de leitores desse gênero, e, principalmente, atentando para recursos argumentativos trazidos por ele.

Todas as aulas tiveram como foco o contato dos alunos com as crônicas selecionadas anteriormente pela bolsista e pela orientadora do projeto, com flexibilidade para adequações de acordo com as expectativas deles em sala de aula. O interesse também estava voltado para a fruição em leitura, uma vez que havia a necessidade de desenvolver nos alunos o gosto pelo ato de ler. E como mediadores, tínhamos a responsabilidade de levar para eles textos instigantes, que lhes despertassem para a leitura como hábito, e, com isso, pudessem visitar a biblioteca da escola com mais frequência.

Inicialmente, pesquisamos crônicas que apresentassem um viés argumentativo, de modo que os alunos enxergassem melhor a construção da argumentação, apesar de

muitas vezes esta não aparecer de forma explícita, como em outros gêneros. A argumentação na crônica se apresenta no ponto de vista do autor em relação ao que aborda sobre os fatos do cotidiano e ao mundo que o rodeia.

Ampliamos o número de textos serem trabalhadas, o que resultou na produção de uma antologia contendo 6 crônicas de cronistas brasileiros diversos: *A bola e O lixo*, de Luis Fernando Veríssimo; *Eu sei mas, não devia*, de Mariana Colasanti; *O melhor amigo*, de Fernando Sabino; *Uma esperança*, de Clarice Lispector, e, por fim, uma crônica jornalística, *Olhar estrangeiro*³¹. Além dessas, outras eram lidas pela bolsista no início das aulas como leitura compartilhada. Após as leituras, eram feitas algumas colocações por parte dos alunos acerca do que ouviram, suscitando, na maioria das vezes, discussões em torno de elementos como o tema, as personagens, o enredo etc.

Todas as aulas foram planejadas em torno do estudo de uma crônica, que abordava desde a leitura até a caracterização dos elementos organizacionais do texto, possibilitando ao aluno desde a leitura como fruição às características do gênero como: linguagem; personagens que, na maioria das vezes, não são nomeadas; tamanho - texto geralmente curto, que pode contar uma história – narrativa, ou apenas apresentar comentários sobre fatos do cotidiano.

Antes de serem iniciadas as leituras, a bolsista fazia-lhes questões inferenciais em torno dos títulos das crônicas, levando-os a refletir sobre a temática das crônicas que seriam lidas, fazendo com eles levantassem hipóteses para, após a leitura, confirmarem ou não. Logo depois, procedia-se à leitura e às discussões. Como o foco estava voltado para os aspectos argumentativos dos textos, foi importante o levantamento de questões como identificar a opinião do autor em relação ao tema tratado. Alguns alunos sentiam dificuldades quando impelidos a buscar, nas entrelinhas do texto, o que estava implícito enquanto ponto de vista. Além disso, a dificuldade também se voltava para a percepção de aspectos relacionados à argumentação nas crônicas lidas. Cite algum descritor relacionado a esses aspectos,

Diante disso, para cada crônica foram formuladas questões que incitavam os alunos a reconhecerem a argumentação presente nas mesmas. Ademais, era importante que os alunos também expusessem seus pontos de vista acerca do assunto em questão.

Para o trabalho com a crônica *O melhor amigo*, de Fernando Sabino, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras da discussão em torno dela:

Sobre a crônica O melhor amigo, de Fernando Sabino

1 – *Qual a temática presente na crônica?*

2 – *Você acha que essa temática está presente no cotidiano das pessoas? Justifique sua resposta.*

3 – *O que você acha que Fernando Sabino quis mostrar através dessa história? Qual o ponto de vista dele sobre o assunto tratado?*

4 – *O menino apresenta vários argumentos para tentar convencer a mãe para ele ficar com o cachorro. Transcreva dois desses argumentos.*

5 – *Em sua opinião, porque o autor escolheu esse título para a crônica?*

6 – *Em sua opinião, o final da crônica correspondeu às suas expectativas? Se não, tente criar outro final para ela.*

Essa crônica, em especial, representou um exemplo de um texto que agradou aos alunos, dado que puderam identificar com mais clareza aspectos ligados à

³¹ Disponível em: <http://jornalistacronica.blogspot.com.br/2010/02/olhar-estrangeiro.html>.

argumentação. A personagem principal – um menino – tenta convencer a sua mãe para ficar com um cachorro que encontrara na rua. Em meio às respostas negativas dela, o menino lança argumentos que estavam voltados para o seu desejo de criar o animal.

Com a finalidade de compararmos a crônica literária com a crônica jornalística, procedemos à discussão em torno dos aspectos que caracterizam cada uma delas. Inicialmente, os alunos demonstraram não possuir conhecimento algum sobre as diferenças e semelhanças, o que foi atenuado com a exposição das caracterizações dos elementos pertencentes a ambas, como a linguagem, os personagens, o ponto de vista dos autores etc. Tomando como base as crônicas literárias lidas anteriormente, foi feita a leitura da crônica jornalística *Olhar estrangeiro*, acompanhada de algumas questões de compreensão.

Sobre a crônica Olhar estrangeiro

*1 – Em relação ao Brasil e à cidade de São Paulo, a autora da crônica **Olhar estrangeiro**, apresenta argumentos favoráveis ao se colocar como estrangeira. O que pode explicar isso?*

2 – A autora da crônica apresenta argumentos em relação ao Brasil e a São Paulo, tanto na posição de brasileira quanto de estrangeira. Liste alguns argumentos de acordo com os dois papéis assumidos por ela.

3 – A partir do que estudamos, cite alguns elementos que aproximam a crônica literária da crônica jornalística.

O trabalho acerca do gênero crônica pautou-se na leitura e na discussão dos textos selecionados segundo os critérios voltados para a argumentação, o que dificultou a procura, dado que, na maioria das vezes, os elementos e os aspectos argumentativos da crônica não se apresentam de forma explícita, exigindo um esforço maior de alunos do 9º ano. Levando em consideração a tarefa complexa de inferir, acreditamos que as aulas da intervenção, voltadas para a leitura de crônicas, auxiliou os alunos a buscarem o que estava implícito, nas entrelinhas dos textos para a construção da compreensão.

Encerrado o processo de intervenção didático-pedagógica, procedemos à aplicação de um pós-teste, que teve como objetivo a verificação da aquisição ou não de competências leitoras que os alunos não demonstraram no pré-teste. Para isso, utilizamos a matriz de referência e da prova modelo para a Prova Brasil³², que contém textos literários diversos com base nos mesmos descritores e competências exigidos na etapa inicial. O pós-teste nos revelou um crescimento dos alunos em relação aos aspectos argumentativos dos textos literários. O descritor *D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema* 42,85% - 67,39% é um exemplo de como os alunos se desenvolveram através das leituras feitas em sala de aula, com foco na ampliação das competências voltadas para a argumentação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências relatadas, algumas reflexões devem ser consideradas, tendo em vista a importância de uma pesquisa empreendida no entorno da sala de aula, buscando o desenvolvimento de competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, a pesquisa-ação como fonte de dados que nos

³² Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>.

permitiu adentrar o espaço escolar para, conjuntamente com alunos e professores, buscarmos soluções para ampliarmos as competências leitoras desses alunos.

Unido a essa questão, constatamos a importância de se ter a Prova Brasil como base para o processo interventivo, proporcionando aos alunos um estudo mais aprofundado de um instrumento que os avaliaria, permitindo-lhes a ampliação das competências que deveriam ser mensuradas no teste. Além disso, possibilitou um maior contato com textos dos mais variados gêneros literários em seus suportes de veiculação, como o livro, os quais foram levados para a sala de aula para uma maior apreciação.

Em relação aos descritores estudados, constatamos resultados satisfatórios que nos permitem considerar as pesquisas realizadas como meios de grande auxílio para que novas competências leitoras fossem desenvolvidas, como os exemplos dos descritores 3 – *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão* (Pré-teste: 17,14% - Pós-teste: 100%), no segundo projeto, e 21 - *Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema* (Pré-teste: 42,85% - Pós-teste: 67,39%), no terceiro projeto, apresentando um aumento considerável que demonstrou o progresso dos alunos.

Por fim, consideramos a importância de toda intervenção didática planejada que nos possibilitou constatar que ao trabalharmos nos pautando nas necessidades dos alunos, vemos resultados satisfatórios. Quanto à leitura, a evidente constatação de que ela envolve desde elementos cognitivos aos aspectos linguísticos, discursivos e sociais na construção da compreensão e que cabe à escola repensar a sua atuação para formação de leitores competentes.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. S. P. A didatização do conceito de leitor competente dos PCN-LP no programa Parâmetros em Ação: mobilizando saberes teóricos e experienciais. **Horizontes de Linguística Aplicada** (UnB), v. 6, p. 10-128, 2007.

AZEVEDO, Aluísio [et.al.]. **Para gostar de ler: contos**. 13.ed. São Paulo: Ática, 1998. 79p.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 8ª série. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Introdução**. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SAEB, Inep, 2008. 127 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acessado em 20/05/2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

KATO, Mary A. **O aprendizado da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 6. ed. São Paulo: Ática: 1998

- KLEIMAN, Ângela. **Leitura, Ensino e Pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PAZ, Dioni Maria dos Santos. **A dimensão social e receptiva do processo de leitura: uma concepção interacionista**. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_00/Dioni-L&C4.htm. Acessado em: 01/12/2011.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.
- SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Crônicas para se ler na escola**. São Paulo: Objetiva, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 3. Ed. São Paulo/ SP: Global, 1983.

ALFABETIZAÇÃO: QUAL A REALIDADE DO ALUNO SURDO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO?

SOUZA, Michele Alessandra Nascimento da Silva³³

EE Professor Fernando Mota

EE Vidal de Negreiros

Shirley Danielly Cunha Bezerra³⁴

EMEIF Vereador José Francisco Ferreira

RESUMO: A história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias. Até os dias atuais são notáveis as dificuldades encontradas no cotidiano escolar frente ao desconhecimento acerca da aprendizagem e alfabetização dos surdos, somando-se às dificuldades destes em ter uma efetiva aprendizagem. Esta pesquisa apresenta um estudo de cunho bibliográfico sobre o processo de alfabetização dos alunos com surdez não oralizados, tendo como objetivo averiguar a problemática que circunda as práticas de produção escrita, compreender as peculiaridades envolvidas nesse processo observando as estratégias de escrita desenvolvidas pelos alunos investigados. Para tanto, analisamos cinco alunos a partir de diário de campo, produções escritas e gravações de execução. Utilizou-se, um referencial teórico baseado nos estudos desenvolvidos por Soares (2012), Ferreiro e Teberosky (2008), Quadros e Karnopp (2004), Lodi e Lacerda (2009), Grossi (1990), entre outros. Os dados revelaram que a maioria dos alunos enfrentam dificuldades de escrita até mesmo de palavras simples, pois vivenciam um contexto de comunicação visual e gestual, por ausência de percepção sonora sua leitura baseia-se em decodificação e memorização de palavras, apresentam dificuldade na estrutura gramatical do português, pois sua língua apresenta uma estrutura diferente sem conectivos e com uma organização das palavras (sinais) de forma diferente do português.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Escrita, Alfabetização dos surdos.

1. Introdução

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa de várias ciências e cada uma aborda um aspecto dessa aprendizagem, dentre eles: desenvolvimento da consciência fonológica, leitura, compreensão da leitura, etc.

Na realidade escolar, tais aspectos são apreciados desde as séries iniciais. Assim, compreender as peculiaridades envolvidas no processo de alfabetização e a problemática que circunda as práticas de produção escrita, observando as estratégias desenvolvidas pelo estudante surdo não oralizado, permite-nos ampliar os

³³ Licenciatura Plena em Pedagogia, UFPE. Professora. Tradutora/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, ETEASD, Recife, PE. Especialista em Educação Inclusiva e Coordenação Pedagógica, FASE, Recife, PE.

³⁴ Licenciatura Plena em Pedagogia, UVA, Recife, PE. Professora. Tradutora/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, ETEASD, Recife, PE. Especialista em Educação Inclusiva e Coordenação Pedagógica, FASE, Recife, PE.

conhecimentos e concepções e desmistificar algumas ideias acerca da surdez e educação de surdos.

É, nesse sentido, que o presente trabalho justifica-se pela preocupação com o direcionamento dado à alfabetização do estudante surdo, visto que o português escrito é sua segunda língua. Recai, ainda, sob a realidade encontrada no cotidiano escolar frente ao desconhecimento acerca da aprendizagem dos mesmos.

Desse modo, procuraremos refletir sobre o seguinte questionamento: Tendo o estudante surdo a Libras como língua materna e sendo esta língua visual e gestual, e não oral e auditiva (como é a dos ouvintes), como trabalhar estes diferentes aspectos do português escrito, uma vez que compreender a escrita, é compreender que ela é uma representação dos sons da fala? Frente a essas questões é de fundamental importância entender quais as estratégias utilizadas pelo estudante surdo e que metodologias a escola deve utilizar para alcançar as especificidades deste aluno. Centrando nosso estudo na observação e descrição das práticas de ensino do português escrito e das produções escritas dos alunos, constatado a partir da interpretação dos dados coletados.

Teremos, então, como objetivos norteadores da pesquisa de maneira geral:

- Investigar a problemática que circunda as práticas de produção escrita, observando as estratégias desenvolvidas pelo estudante surdo não oralizado.

E de modo específico:

- Ampliar os conhecimentos e concepções e desmistificar algumas ideias acerca da surdez e educação de surdos;
- Compreender as peculiaridades envolvidas no processo de alfabetização e as hipóteses de escrita do português dos alunos investigados;

2. Procedimentos metodológicos

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, em lugar de sua mensuração. Concordamos, assim com Godoy (1995, p. 58) ao afirmar que essa forma de pesquisa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Dessa forma, a pesquisa aqui delineada está relacionada ao paradigma interpretativista, que segundo Bortoni-Ricardo (2008) prima pelo envolvimento do pesquisador com a cultura do objeto pesquisado, bem como valoriza o conhecimento tácito dos participantes da pesquisa.

Para realização deste trabalho, tivemos como corpus de análise as escritas produzidas por três alunos surdos não oralizados, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada no município de Recife. Tal escola foi escolhida sob o critério de ser uma escola inclusiva. Além disso, apesar de a temática do trabalho estar voltada para alfabetização a preferência pelos anos finais do Ensino Fundamental, deu-se devido à dificuldade dos alunos surdos em alcançar este nível tendo uma efetiva alfabetização e aprendizagem dos conteúdos.

O desenvolvimento teórico metodológico proporcionou a observação, gravação e anotação de situações de aula em que a escrita do português foi enfatizada. Percebendo a metodologia utilizada pelo professor e as estratégias do tradutor/intérprete de Libras como mediador da comunicação nesse processo.

Para tanto, analisamos três alunos a partir de diário de campo, produções escritas e gravações de execução.

3. Fundamentos teóricos

3.1. Panorama histórico da educação dos surdos

“A história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias. Observa-se, porém, que embora as discussões realizadas nos últimos cinco séculos façam referência à educação, as questões próprias das esferas educacionais nunca foram enfatizadas. Ou seja, os métodos de ensino e as práticas realizadas foram submetidos ao fator linguístico e abordados com o objetivo de descrever e sustentar a defesa pelo desenvolvimento da língua oral ou de sinais” (LODI, 2005, p. 409).

Os acontecimentos históricos revelam que os surdos travaram grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, cultura e língua.

Durante séculos, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram postos à margem da sociedade, na maioria das vezes eram vistas como incapazes e inferiores e sua deficiência, em muitos casos, era entendida como castigo divino. Assim, eram privados de educação, marginalizados e, muitas vezes, condenados à morte.

Filósofos da época na antiguidade como Aristóteles, ensinavam que as pessoas que nasciam surdas, não possuíam linguagem e, por isso, não tinham a capacidade de raciocinar.

Segundo registros históricos, a educação de surdos teve início no século XVI. Os filhos surdos de nobres precisavam possuir algum conhecimento para dar perpetuidade aos bens familiares. Neste contexto, surge o monge espanhol beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Seu trabalho foi um marco importante na história da educação de surdos, pois conseguiu fundamentar que eram falsos os pressupostos filosóficos e médicos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade do sujeito surdo tanto no desenvolvimento da linguagem, como para qualquer aprendizagem. Ponce de Leon criou alguns métodos, desenvolveu um alfabeto manual que ajudava os surdos a soletrar as palavras (alguns acreditam que este alfabeto manual foi baseado nos gestos utilizados por monges, que se comunicavam desta forma por terem feito voto do silêncio).

No século XVII, surge o abade L'Epée tendo como principais contributos: criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris (primeira escola de surdos do mundo); reconhecimento do surdo como ser humano, por reconhecer a sua língua; adoção do método de educação coletiva; reconhecimento de que antes de ensinar o surdo a falar devia ensinar-lhe a língua gestual.

No Brasil, a educação de surdos iniciou durante o segundo império com a chegada do educador francês Ernest Huet, trazido por D. Pedro II. E em 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que a princípio utilizava a língua de sinais e posteriormente em 1911 passa a seguir o modelo educacional proposto pela tendência mundial que era o oralismo puro³⁵. Esta decisão não impediu que os surdos se

³⁵ Segundo Goldfeld (1997, p. 30) "o oralismo ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva".

comunicassem em sua língua, permanecendo as conversações em língua de sinais às escondidas.

Com a visita da educadora de surdos da Universidade de Gallaudet, Ivete Vasconcelos, na década de 70, surgiu no Brasil a filosofia da Comunicação Total³⁶ e, na década seguinte, com as pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e da professora Eulália Fernandes sobre a educação dos surdos, o Bilinguismo³⁷ passou a ser difundido. Questões concernentes à igualdade de direitos e qualidade social foram levantadas desde a década de 90 e início do século XXI. Assim, a educação no Brasil, a partir de 1996 busca através de seu currículo o processo de inclusão.

3.2. O sujeito surdo e a língua brasileira de sinais

A surdez caracteriza-se por uma privação sensorial; suas consequências, no entanto, não se limitam às dificuldades auditivas, refletindo em aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais.

Diferentes autores versam sobre a conceituação da surdez. Para Pacheco (2008, p.4) “Surdez é o nome dado a impossibilidade e dificuldade de ouvir, podendo ter como causa vários fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento”.

Conforme o art. 2º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2005).

O importante não é apenas conhecer o grau da surdez, mas a idade ou estágios em que ela ocorre. Se a surdez é de nascença ou ocorre antes da aquisição da linguagem e da fala, ou seja no período pré-linguístico, denominamos de surdez pré-lingual. Já os que perderam a audição após o desenvolvimento da fala e da linguagem oral, é considerada pós-lingual. Para pré-lingual a dificuldade em relação à aquisição da linguagem, poderá desencadear consequências em outras áreas, como na escolarização e consequentemente na alfabetização.

Os surdos, podem ser oralizados, ou seja, utilizar de qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, orofacial, também denominada de leitura labial, o que facilita no processo de alfabetização e escolarização como um todo. Por isso esta pesquisa enfatiza os surdos não oralizados e pré-lingual para que seja possível fazer algumas reflexões sobre as verdadeiras dificuldades e possibilidades do estudante surdo.

Nesse sentido, além do conhecimento dos aspectos orgânicos é imprescindível o conhecimento teórico a cerca da linguagem para conhecer melhor a criança surda, seus processos cognitivos, sociais e emocionais.

³⁶ A Comunicação Total dava ênfase à utilização simultânea de todos os recursos linguísticos, ou seja, a comunicação feita por meio da oralização, de prótese auditiva, de gestos naturais, de língua de sinais, expressão facial, de alfabeto manual, de leitura labial, de escrita, enfim de tudo aquilo que serviria de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, a linguagem e o conceito de ideias entre o indivíduo com deficiência auditiva do outro. (HONORA, 2008. p. 53).

³⁷ Como as duas abordagens (Oralismo e Comunicação Total) não foram bem aceitas pela comunidade surda, então começa a utilização do Bilinguismo, abordagem essa que preconiza a aquisição de duas línguas, sendo uma a língua de sinais (L1) e a outra a língua materna dos surdos (L2).

De acordo com Ferreira Brito (1993, p. 17) é indiscutível a importância do aprendizado da língua de sinais pelo surdo, pois esta apresenta a função de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social, além de ser uma via para o desenvolvimento em todas as esferas do conhecimento.

A língua de sinais é considerada por linguistas como a língua materna do surdo, onde o mesmo aprende e desenvolve naturalmente, através do convívio com seus falantes, não havendo a necessidade de uma aprendizagem sistemática como requer o português. Mas é importante que o surdo seja inserido em ambiente que lhe permita o contato natural com a Libras, para que através dela possa desenvolver todas as suas potencialidades. Skliar acrescenta:

“Se não se organiza adequadamente o acesso dessas crianças à língua de sinais, seu contato será tardio e seu uso restringido a práticas comunicativas parciais, com as consequências negativas que isto implica para o desenvolvimento cognitivo, e, sobretudo, para o acesso à informação e ao mundo de trabalho” (SKLIAR 1997, p. 131).

É importante enfatizarmos a idéia de que a Libras – Língua Brasileira de Sinais é de fato uma língua e não uma linguagem como muitos pensam. Esta passou a ser reconhecida como língua pelo governo brasileiro a partir da Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002.

A Libras possui uma estrutura gramatical própria e todos os níveis linguísticos “fonológico”³⁸, morfológico, sintático, semântico e pragmático capaz de expressar diferentes conceitos apresentados por uma língua oral, servindo a todas as necessidades de seus falantes tanto para comunicação, como para ferramenta do pensamento.

Diversos autores e Goldfeld (2002, p.81) afirmam que a forma de comunicação realizada pelas línguas de sinais possuem o mesmo valor das línguas orais, “[...] em relação à qualidade comunicativa e constituição do pensamento, as mãos podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador, por meio das línguas de sinais”. As mãos e todo sistema corporal funcionam perfeitamente como canais de comunicação, conseguindo assim transmitir a mensagem desejada pelo emissor.

“As línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisas, contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, u conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p.48).

Os ouvintes se comunicam através da língua oral, e utilizam o canal oral auditivo para se comunicar, onde os sons articulados são percebidos pelos ouvidos. Já os surdos fazem uso da comunicação de uma maneira diferente, sobre isso Brito (1997, p.8) nos diz que, “As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo”.

³⁸ “A fonologia busca interpretar os sons da fala (da fonética), tendo como base os sistemas de sons das línguas e os modelos teóricos disponíveis. [...] A primeira tarefa da fonologia para línguas de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. [...] O argumento de utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 18, 47, 48).

As pessoas com deficiência auditiva apresentam a preferência em ter contato com outras pessoas surdas, vejamos o que diz Fulstich (2004, p.41) “A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhe traz segurança”.

É no contato com seus pares que eles se identificam com outros surdos. É principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda, se reúnem em instituições, ou grupos, onde dividem suas dificuldades, problemas, alegrias, festas formando as comunidades surdas.

3.3. Alfabetização do sujeito surdo

Na realidade escolar, os aspectos relacionados à aprendizagem da língua escrita são apreciados desde as séries iniciais e é um tema muito discutido por alguns teóricos como: Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A partir dos anos 80, emergem estudos surgem os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da Língua Escrita. Os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos trouxeram importantes descobertas sobre o processo de construção da escrita pela criança, levando-nos a repensar e redimensionar o nosso olhar sobre o processo de alfabetização. Percebemos como se dá a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças, levando em consideração o que elas já conhecem e seu contato anterior com a língua materna. A partir destas investigações, entendemos a alfabetização como uma construção contínua desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo.

Na educação de surdos já foram aplicados vários métodos e ainda hoje persistem os problemas de alfabetização. Pois é preciso que se ensine o português com metodologia de uma segunda língua. As dificuldades em se alfabetizar os surdos partem da ideia de se tentar ensinar utilizando práticas educativas voltadas para a população ouvinte, não considerando as particularidades dos alunos surdos. O art. 14º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, enfatiza que deve-se “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005). Segundo LACERDA e LODI (2009, p. 11):

“As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Isso porque, pelo fato de não ouvirem, as pessoas surdas acabam tendo dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita do grupo (ouvinte) ao qual pertencem, e portanto, as práticas educativas voltadas a esta população devem considerar esta particularidade, o que nem sempre acontece”.

É preciso entender que a língua escrita está relacionada com a língua oral auditiva e não com a língua visual espacial. Enquanto a criança ouvinte pode fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita, a criança surda não.

“Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (Ribeiro, 2003, p. 91).

Com base na autora, alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Já letramento está relacionado ao exercício efetivo e competente da escrita. São comportamentos e práticas sociais que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Deste modo, Soares faz uma observação importante ao afirmar que:

“Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (1998, p. 39).

4. Análise de dados

Nas observações dos três alunos surdos envolvidos na pesquisa é possível identificar que apresentam dificuldade quanto à escrita do português, até mesmo de palavras simples.

Ex 01: Fragmento da atividade solicitada pela professora de português para se formar frases com palavras se sofreram alteração no novo Acordo ortográfico.

AS1:

1. **ANDROIDE:** Nova *celular Bom* mensagem
2. **BOIA:** boia Seguro Proteger *vida Bom*.
3. **ESTREIA:** estreia Pessoa Entrar nova Supermercado Bompreço.
4. **PLATEIA:** Teatro Plateia admirar *Bonita* dança.
5. **GELEIA:** *Bom* Bolacha *coco* geleia.

AS2:

1. **ANDROIDE:**
2. **BOIA:**
3. **ESTREIA:**
4. **PLATEIA:** plateia dança admirar.
5. **GELEIA:** pão geleia leite.

AS3:

1. **ANDROIDE:** *celula* androide.
2. **BOIA:** *menina* praia boia.
3. **ESTREIA:**
4. **PLATEIA:**
5. **GELEIA:** *pão* delicia.

Nesta atividade, os alunos pesquisados só conseguiram escrever as frases com o auxílio da intérprete que precisou representar a datilologia das palavras que desconheciam. Além disso, eles apresentaram dificuldade até mesmo para formar a frase em Libras porque não entendiam a estrutura de uma frase e começavam a contar uma história e contextualizar uma situação utilizando as palavras dadas pela professora. Isso ocorre porque a comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, de contos e de piadas relatadas por em encontros informais.

As palavras em destaque foram escritas pelos alunos sem a intervenção da intérprete. Possivelmente tais palavras já foram por eles memorizadas e utilizadas em outras situações. Portanto, como não fazem correspondência do som com a grafia por

ausência de percepção sonora, sua leitura baseia-se em memorização. Além disso, por não conhecerem as palavras que a professora propôs para a atividade foi necessário que a intérprete conceituasse e exemplificasse para que os alunos compreendessem, mesmo assim, os alunos AS2 e AS3 não conseguiram formular frases para algumas palavras. Também demonstraram dificuldade na estrutura gramatical do português, sua escrita não apresentam conectivos, e sua estrutura para quem não é usuário da Libras, parece incoerente, pois sua língua apresenta uma estrutura diferente.

EX 02: atividade de compreensão textual com base no poema “A porta” – Vinicius de Moraes

AS1:

1. Ler e responder as seguintes perguntas:

a) Para você, explique porque o poeta retrata a pessoa (a personagem) “sou feita de madeira”?

R- homem autor pessoa casa entra parece vida.

b) Como você interpreta o texto com a imagem de Magali, que ligação há entre os dois?

R- sim mostra desenho porta.

AS3:

1. Ler e responder as seguintes perguntas:

c) Para você, explique porque o poeta retrata a pessoa (a personagem) “sou feita de madeira”?

R- porta vida achar ter.

d) Como você interpreta o texto com a imagem de Magali, que ligação há entre os dois?

R- porta desenho.

Nesta atividade Os alunos AS1 e AS3, compreenderam o texto através da tradução da intérprete, pois sozinhos não conseguiram entender o que estava escrito. Em seguida foi preciso interpretar as perguntas e ainda dar exemplos e estimular a subjetividade para que os surdos conseguissem responder. Percebemos que, se ser alfabetizado, de forma geral, é escrever, ler e entender o que leu, os alunos pesquisados ainda não conseguem fazer isso sem a mediação da intérprete, exceto em situações em que as palavras e seu significado lhes são conhecidas. Também foi recorrente os alunos procurarem/identificarem no texto palavras que conheciam, mas no geral não tinham a compreensão da mensagem do texto.

Na resposta da questão A da AS1 é interessante como a estrutura da Libras diverge da estrutura do português tanto pela ausência de conectivos, quanto pela organização das palavras e sinais.

EX 03: Atividade de interpretação da música “Eu digo Jah” – Olodum

AS1: Etiópia País pobre, comer nada, tem não água, cama tem não, dormir chão criança morrer Porque fome, sofrer Profundo, triste, chorar, também preocupado.

Aqui Brasil Parecer Etiópia Porque Aqui negro também sofrer, sempre trabalhar Empregado, Babá sempre Pobre pessoa Branco sempre superior. Novela igual mostra Pessoa negro Pobre, ladrão, mau.

AS2: negro empregado sofrer casa pobre banheiro não ter. Negro rico não ter. Empresa sempre branco.
Negro Brasil ladrão porque negro sofrer. Negro sempre trabalho empregado negro e branco precisa igual.

Neste exemplo os alunos conseguem passar o que é abordado no texto da música “Eu digo Jah” – Olodum. As questões do negro que é o tema central da música são bem esclarecidas pelos alunos, entretanto, a intérprete precisou representar a datilologia da maioria das palavras para que os alunos foco desta pesquisa conseguissem produzir o texto. Também foi necessária a intervenção da intérprete para que o texto, mesmo que na estrutura da Libras, tivesse mais coerência.

5. Considerações finais

Com base no que foi exposto e na análise dos dados, os resultados demonstram que a criança ouvinte faz uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna porque a escrita do português está relacionada com a língua oral auditiva e não com a língua visual espacial. Tal processo torna-se complexo no que diz respeito ao surdo porque o português falado não é sua língua materna.

Com base nisso, na alfabetização do sujeito surdo, é de fundamental importância que o professor inicie este processo com atividades concretas sempre relacionando palavra-sinal-objeto, pois os usuários da Libras fazem uso de um canal visual-espacial. E a criança só inicia o aprendizado de uma língua escrita após dominar a língua de sinais ou a fala.

A escola, além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, deve proporcionar atividades em que as práticas escritas possam fazer sentido também para o aluno surdo. O professor deve propiciar atos de leitura e escrita por meio de atividades significativas e contextualizadas.

Faz-se necessário também repensar a avaliação, pois uma reflexão e definição dos critérios de avaliação são fundamentais em uma educação consciente. Sem deixar de considerar que o português é uma segunda língua. E o formato de prova tanto de português quanto das demais disciplinas, também devem ser repensados, pois se utilizam da leitura, escrita e compreensão textual. Além disso, a “correção” onde o professor atribui uma nota e devolve o material ao aluno, torna-se sem sentido. Os alunos se beneficiarão mais se forem ajudados no momento que necessitam de tal ajuda, ou seja, durante o processo de escrita, não recaindo toda responsabilidade para o intérprete.

Deve-se disponibilizar a produção de material didático que alcance as especificidades dos estudantes surdos. É importante, ainda, que estes participem de atividades de expressão de opinião, de dramatizações, de compreensão, de dedução lógica, de produção escrita, etc. a tecnologia também pode ser uma aliada no uso significativo do português por surdos como: mensagem de celular, facebook, WhatsApp, etc. Percebermos como é de extrema importância e urgência que medidas sejam tomadas no sentido de promover uma verdadeira inclusão escolar e alfabetização do aluno surdo, o que implica repensar os métodos e rever as teorias e práticas de ensino. Não se pode esquecer das especificidades de cada sujeito.

6. Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 135p.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRITO, L. *Educação Especial Deficiência Auditiva*, MEC volume III, Ministério da Educação, Brasília, 1997.
- FERREIRA BRITO, L. *Integração Social & Educação de Surdos*. Babel Editora. RJ. 1993.
- FAULSTICH. E. *Ensino da Língua Portuguesa para surdos II*, Ministério da Educação, Brasília, 1997.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GOLDFELD, M. *A criança surda*, São Paulo-SP:Plexus Editora, 2002.
- HONORA. M. *Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.
- LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em lingual portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogenese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SKLIAR, Carlos, *Educação e Exclusão, Abordagens Sócio antropológicas em Educação Especial*, Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BIBLIOTECA DA TURMA: FORMANDO O LEITOR DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA³⁹

Adriana Letícia Torres da ROSA - UFPE⁴⁰

José Batista de BARROS - UNICAP⁴¹

José Eduardo Gonçalves SANTOS - UFPE⁴²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir uma experiência didática de formação do leitor de Literatura na educação básica. O referencial teórico aporta-se, entre outros, nas proposições de autores que compreendem a leitura como uma prática interativo-social com grande potencial para compreensão e interpretação de textos e, sobretudo, de mundo, bem como uma prática inclusiva; e ainda, nas concepções acerca da formação do leitor do texto literário com vistas à construção da autonomia na percepção de valores sociais e estéticos. Metodologicamente, a análise qualitativa tomou como *corpus* registros de observações das aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do projeto de ensino “Biblioteca da Turma”, no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal de Pernambuco, ano letivo de 2012. Verificou-se a proposta teórico-metodológica e o resultado da sua implementação com vistas a perceber as respostas de aprendizagem do aluno, leitor em formação. Inicialmente, 30 títulos de obras reconhecidas pela academia da literatura foram indicados para compor um acervo que foi lido em sistema de trocas pelos alunos, com base nas quais várias atividades foram realizadas. Os resultados apontam que a proposta didática favorece a leitura por prazer e compromisso crítico, privilegiando as escolhas literárias dos alunos, a vivência estética e a produção e socialização de sentidos possíveis, numa sistemática em que os planos de aula integram as obras lidas aos assuntos propostos no currículo da disciplina.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Formação do leitor; Biblioteca da turma.

1. Introdução

As práticas sociais de leitura na sociedade são múltiplas, lemos para nos entreter, para nos informar, para nos atualizar... para experimentar sensações estéticas, entre tantas outras. Essas práticas envolvem relações de interação, compreensivas e ativas, entre produtores e leitores os quais: realizam processos cognitivos de compreensão, interpretação e produção de sentidos compartilhados com base na linguagem verbal; constroem identidades sociais; perpetuam ou rechaçam valores e crenças; entram em embates ou negociações ideológicas; agem com e sobre os que os cercam.

³⁹ Trabalho relacionado ao projeto de pesquisa e extensão *Mais Resenha! Nas Linhas da Leitura Crítico-Literária*, SIGProj N°: 105680.451.93903.13032012.

⁴⁰ Letras, Professora. Doutora, Colégio de Aplicação, Centro de Educação, UFPE, Recife, PE. E-mail: adrianarosa100@gmail.com *Autor para correspondências.

⁴¹ Pedagogia, Professor. Mestrando em Ciências da Linguagem, UNICAP, Recife, PE. E-mail: josebatista.40@gmail.com

⁴² Letras, Aluno de licenciatura. Graduando, Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, PE. E-mail: eduardo_goncalves_santos@hotmail.com

Diante da complexidade do fenômeno da leitura na sociedade, a questão (re)acende: qual o papel da escola, e mais especificamente do ensino de língua, para formação de um leitor crítico? E, em que sentido, essa formação caminha para o trabalho com o texto literário com vistas à construção da autonomia na concepção de valores sociais e estéticos? Mobilizados por tais questionamentos, objetivamos discutir uma experiência didática de formação do leitor de Literatura na educação básica.

Primeiramente, apresentamos uma discussão acerca da leitura literária na educação básica, apontando perspectivas de abordagens nas aulas de Língua Portuguesa. Entramos nessa discussão com base em referenciais epistemológicos que discutem a leitura como uma prática interativo-social que abarca a compreensão e interpretação de textos e, sobretudo, de mundo, bem como uma prática inclusiva a qual permite o acesso aos bens culturais de uma sociedade letrada, como um direito humano; somando-se a isso, referências teóricas que defendem a formação do leitor literário no seu diálogo social e estético com a Literatura.

Na sequência, investigamos uma proposta de ensino de leitura na educação básica. Para tal, a metodologia pautou-se na análise qualitativa de um *corpus* formado de registros de observações das aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do projeto de ensino “Biblioteca da Turma”, no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal de Pernambuco, Colégio de Aplicação da UFPE, ano letivo de 2012. Analisamos a proposta teórico-metodológica adotada pelo docente no seu ensino de língua, sobretudo de leitura, com uma turma de 30 alunos, na faixa etária entre 10 e 12 anos, a fim de reconhecer os ganhos na aprendizagem dos estudantes, leitores em formação.

Em linhas gerais, com o projeto “Biblioteca da Turma”, o docente elenca um rol de 30 obras literárias para leituras em sistema de trocas e, ao longo do ano letivo, paulatinamente, realiza atividades pedagógicas de socialização dessas leituras, numa sistemática em que os planos de aula integram as obras lidas aos conteúdos propostos no currículo da disciplina. Concluimos que a proposta didática favorece tanto a leitura por prazer, como por compromisso crítico, privilegiando as escolhas literárias dos alunos, a vivência estética, a produção e a socialização de sentidos possíveis.

2. Leitura literária na educação básica: em busca do encontro

Parece certo que o texto literário deva ter um (entre)lugar na escola, ainda que seja por meio do historicismo e do bibliografismo, tão recorrente nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio⁴³. Com este trabalho, contudo, viemos propor uma discussão que privilegie o (entre)lugar do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa desde o Ensino Fundamental, fazendo dessas aulas o *locus* inicial para a formação efetiva e afetiva do leitor de Literatura Literária. Consoamos em nossa proposta com autores que pensam na importância da leitura literária para a formação humana, para a constituição do sujeito crítico reflexivo, como também com poetas e escritores que, em suas artes poéticas, deixaram significativas contribuições para o encontro do leitor com a língua(gem) em seu grau máximo de apuramento, em sua precisão. Queremos propor aqui a formação do leitor que habite na poesia, que faça da linguagem literária seu momento de estranhamento e de autoexílio.

⁴³ Não estamos aqui defendendo esse tipo de prática. Queremos dizer que esse é um modo recorrente de trabalho com o texto literário, no atual contexto de ensino. Sobre esse trato com o texto de literatura, inclusive com apontamentos críticos, recomendamos a leitura dos trabalhos de Perrone-Moisés (1999), sobre literatura e ensino, e os trabalhos de Ivanda Martins (2005), que discute formas de como levá-los, fugindo à perspectiva historiográfico-bibliográfica.

Por assim dizer, acreditamos que para se formar esse leitor que seja, inclusive, crítico em suas escolhas – exercendo sua autonomia em escolher esta ou aquela obra, prezando pela estética literária, pelo modo que o texto se configura –, devemos começar desde cedo um trabalho de mediação. Ou seja, para chegar ao encontro aqui proposto, temos que ter um trabalho metodológico pensado nesse sentido. Uma vez que é a escola uma agência por onde vários letramentos são construídos, não podemos deixar de considerar o Letramento Literário como sendo um dos partícipes dessa conjuntura.

Como em toda prática de vivência (SOARES, 1998) (Letramento), a que ora discutimos, solicita do professor – o mediador da leitura literária – uma postura de construção *alter* para com seus alunos, sabendo que a alteridade se realiza no contato com o outro, na troca de saberes e na construção de experiências (TODOROV, 2003). Assim, como propõe Perrone-Moisés (2006), devemos pensar na linguagem literária como sendo lugar da construção do estranhamento – ante a forma estética, passando pelo tema, o entorno do texto –, uma vez que “**A linguagem** não é só meio de sedução, **é o próprio lugar da sedução**. Nela, o processo de sedução tem seu começo, meio e fim. As línguas estão carregadas de amavios, de filtros amatórios, que não dependem nem mesmo de uma intenção sedutora do emissor.” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 13, *grifos nossos*).

Reconhecendo a importância de se pensar na formação do leitor de Literatura, os documentos oficiais mais recentes, como os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE/PE) (2013), versam discussões relevantes, inclusive um eixo – no caso dos PCE/PE –, para a questão do Letramento Literário na escola. O que esses documentos trazem são propostas para se vencer o sintomático quadro que atualmente temos e que, talvez, seja fruto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2000), uma vez que eles apresentam poucas contribuições, incluindo o texto literário como mais um entre os demais textos, não tocando com profundidade em suas especificidades ou na importância de levá-lo às salas de aula, e não fugindo ao pragmatismo comunicacional vigente em seu contexto de produção. Para tentar burlar essas propostas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, para quem “a leitura literária tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar” (OCN, 2006, p. 55), reconhece a falha dos PCN (2000), ao privilegiarem textos de outras esferas em virtude da literária, trazendo apontamentos teóricos e sugerindo ações com a leitura literária. Por sua vez, os PCE/PE iniciam o eixo de Letramento Literário com argumentos de por que se trabalhar com leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa. Para eles,

Para além da leitura de textos de recepção pragmática, a leitura literária ocupa lugar de destaque na formação de um leitor proficiente. O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem a sua literariedade. (PCE, 2013, p. 85)

Ou seja, a leitura não é tomada apenas como entretenimento. É compreendida na perspectiva moderna de Literatura, como trabalho, para a formação de leitores exigentes.

Partindo dessa conjectura, endossamos nossa defesa da leitura literária na educação básica por meio de Candido (2006) para quem “a literatura corresponde a uma necessidade universal que **deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade**, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos

liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2006, p. 186, *grifos nossos*). Ou seja, quando defendemos o (entre)lugar⁴⁴ da leitura literária nos espaço escolares, queremos que a leitura literária que ali se faça presente repercuta na vida, no além escola.

Desse modo, além de Candido (2006), aproximamos nossos ideais aos de Barthes (1998), para quem deve a Literatura fazer-se presente em um contínuo das ações sociais, visto seu poder formativo e humanizador. Em nosso trabalho, *A biblioteca da turma*⁴⁵, as ações de leitura e da mediação da leitura literária vestem-se sempre da proposta da formação de um leitor crítico-reflexivo, capaz de modificar, ao seu modo, os ambientes em que participam. Com um pouco mais de contundência, seguindo nossos referenciais teóricos, queremos propor um encontro entre o leitor e o texto literário, seja na esquina da poesia, seja nos caminhos mais retos da prosa. Para alcançarmos nosso objetivo, pensamos e propomos ações de motivação do ato de ler, e do ato de ler literatura literária.

Desse modo, queremos chamar a atenção para o fato de que, quando um hábito precisa ser motivado, ele não anda tão bem: é assim com as práticas de exercício, para um funcionamento saudável do corpo; é assim com a prática de se ler Literatura, para um bom funcionamento de nós, introspectivamente – ao ler, me desfaço –, e socialmente – ao ler, amplio meu horizonte de mundo, e posso agir sobre ele. De fato, a Leitura Literária vem correndo perigo, e isso Todorov (2009) já nos alertou. Seja pelo pragmatismo contemporâneo, de modo que ler se apresenta como perda de tempo, seja pelo mau trato que os textos vêm recebendo nas salas de aulas e nos manuais didáticos, permeados pelos *ismos* e pela necessidade da análise sem um fim interpretativo do leitor em formação: o leitor tem que “analisar”, mas não pode interpretar, uma vez que a crítica especializada já fez essa parte, excluindo do leitor sua capacidade de fruição, ou de outra interpretação guiada pelo texto.

Ora, chamamos atenção agora para nossa categorização diferenciada em Literatura Literária da grande literatura. Uma vez que nunca antes se produzira tantas obras de pouca qualidade estética e de cunho não literário, não fornecendo pistas de literariedade (e a essa chamamos de grande literatura, grande em números de publicação e venda). Chamamos de Literatura Literária aquela que tem as especificidades do texto literário, um trabalho apurado com a palavra, e os aspectos verbivocovisual, expressão cunhada pelos concretistas e aqui utilizada para falar da capacidade que tem o texto literário de trabalhar com todos os nossos sentidos, manifestando-se em palavra, podendo ser oralizada em performances, tecendo capacidades visuais e táteis. Essa é a que devemos ofertar aos nossos alunos, dando a ler textos de boa qualidade literária e mostrando os motivos que os fazem serem bons. Por assim dizer, nós que propomos trabalho com textos literários na educação básica, propomos também a formação crítica literária de nossos professores, de modo que ele possa levar esse ou aquele texto por sua organização estética e não apenas pelo conteúdo moral que ele apresenta. Assim,

⁴⁴ A defesa que fazemos é do lugar do texto literário na escola. O uso do (entre) aparece aqui como reconhecimento de que o texto literário ainda não conseguiu seu lugar de fato, de modo que sempre vem trabalhado nesse (entre)espaço que muitas vezes o deturpa ou faz desse texto só mais um no âmbito escolar. Ou seja, A Literatura, que ainda não alcançou um lugar, enquanto trabalho artístico, é utilizada a pretexto de algum outro fim que nem sempre a privilegia enquanto arte. Ao utilizarmos o (entre), fazemos para ressaltar esse não lugar.

⁴⁵ Ação de trabalho com o texto literário realizado no âmbito do Projeto de Pesquisa e Extensão “Mais Resenha! Nas Linhas da Leitura Crítico-Literária”. Dessa ação, alguns resultados significativos foram obtidos, e deles falaremos um pouco mais ao longo de nosso texto, bem como de algumas atividades empreendidas no corpo da *Biblioteca*.

estaremos formando leitores críticos que poderão agir como mediadores da leitura falando a outros leitores por vir da importância e da necessidade da Literatura.

Por assim dizer, nossa proposta de trabalho com a leitura literária se dá consoante com a proposta de leitura literária apresentada por Micheliny Verunsch (2003), em seu poema *O livro*, que nos diz: “Havia de encontrar/ alguma velha ferida/ e nela, supurando ainda,/ teu rosto: outonos e invernos/ esquecidos/ entre páginas amarelas/ e a dor, essa traça inútil.” (VERUNSCHK, 2003, p. 25). Logo, o livro literário guarda em si as marcas de seu leitor que pode ser repassada a outros leitores ou resgatar sua experiência em uma nova leitura, promovendo o encontro, aquele proposto por Mario Quintana – no seu poema *Encontro* –, do leitor com seu livro, do leitor com seu encanto e estranhamento.

A discussão acerca da formação do leitor que aqui fazemos, propõe a construção de uma habitação em palavras literárias, como diz Maiakovski – Em *Incompreensíveis para as massas* –, que queria dar a ler uma só leitura a todos, tomando Literatura enquanto entropia, o (entre)lugar onde tudo pode acontecer. As páginas amarelas e marcadas de nossos livros trazem à vista memórias significativas e anseios de que “mais alguém precisa ler isso”. Precisamos fazer de nossas salas de aula o lugar da manifestação também do literário, da palavra organizada ritmicamente. Nessas máximas, pensamos o nosso texto e socializaremos resultados e análises de nossos trabalhos nos próximos pontos, a fim de inspirar ações semelhantes: trabalhos significativos que partam da Literatura Literária.

3. A biblioteca da turma na sala de aula: um encontro possível

Conforme sinalizamos, neste trabalho, debruçamo-nos sobre uma proposta pedagógica de formação de leitor cujo desenvolvimento do senso estético e crítico, bem como da autonomia e do compromisso com o ler e o dar a ler dos alunos foram os pontos de partida basilares para se pensar o projeto de ensino “Biblioteca da Turma”. Esse projeto fora formulado por dois professores de Língua Portuguesa que trabalhariam em duas turmas, A e B, do 6º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2012. Junto a esses professores também formaram a equipe de trabalho: estagiários de regência, alunos da graduação em Letras, cursando prática de ensino; um bolsista e um colaborador de projeto de extensão universitária coordenado pelos professores citados.

Optamos neste artigo, metodologicamente, realizarmos uma análise qualitativa de um *corpus* formado por registros de observações das aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do projeto de ensino “Biblioteca da Turma”, em uma das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 30 alunos, durante o referido ano letivo. Observamos que o projeto fora implementado por nós pesquisadores, que também somos sujeitos da pesquisa. Contudo, no momento, buscamos nos distanciar da prática pedagógica para analisá-la, operando uma autorreflexão que nos dirige à produção de conhecimentos acadêmicos que, numa via de mão dupla, retornará às novas práticas pedagógicas que venhamos a realizar. Nesse contexto, verificamos a proposta teórico-metodológica e o resultado da implementação da Biblioteca com vistas a perceber as respostas de aprendizagem dos alunos, leitores em formação.

Inicialmente, 30 títulos de obras literárias, legitimadas socialmente pela cultura letrada como referências de leitura, para compor um acervo que foi lido em sistema de trocas pelos alunos, com base nas quais várias atividades pedagógicas foram realizadas. Como critérios de seleção dos títulos, o docente levou em consideração especialmente: a qualidade estética; a possibilidade de construção de pontes com o universo juvenil; a articulação com os textos trabalhados no livro didático de Português; a diversidade de

gêneros textuais, como conto, poema, crônica, romance, teatro; a expressão histórica, obras contemporâneas e também antigas; a expressão no espaço, clássicos nacionais e estrangeiros, resguardando a qualidade das traduções no último caso. Dentre os livros estão:

A maior flor do mundo. José Saramago.
A Odisseia. Por Ruth Rocha.
A terra dos meninos pelados. Graciliano Ramos.
Agora estou sozinha. Pedro Bandeira.
Auto da Compadecida. Ariano Suassuna.
Bandeira de bolso – Uma antologia poética. Manuel Bandeira
Bicho de sete cabeças. Eucanaã Ferraz.
Comédias para se ler na escola. Luís Fernando Veríssimo.
Como nasceram as estrelas. 12 Lendas brasileiras. Clarice Lispector.
Contos africanos dos países de língua portuguesa. Coleção Para Gostar de Ler.
Contos de Aprendiz. Carlos Drummond de Andrade.
Contos de Grimm. Por Monteiro Lobato.
Emília no país da gramática. Monteiro Lobato.
Feira de Versos: poesia de cordel. Coleção Para Gostar de Ler.
Haroun e o mar de histórias. Salman Rushdie.
Histórias extraordinárias. Edgar Allan Poe.
O gato malhado e a andorinha Sinhá. Jorge Amado.
O menino no espelho. Fernando Sabino.
O mistério do coelho pensante e outros contos. Clarice Lispector.
O pequeno príncipe. Antonie de Saint-Exupéry
Os Lusíadas em quadrinhos. Por Fido Nesti.
Os meninos morenos. Ziraldo.
Pequena história da escrita. Sylvie Baussier.
Pequeno dicionário de palavras ao vento. Adriana Falcão.
Peter Pan. J.M. Barrie.
Pinóquio às avessas. Rubem Alves e Maurício de Sousa.
Viagens de Gulliver. Jonathan Swift.
Zoologia bizarra. Ferreira Gullar.

As trocas se davam especialmente por livre escolha dos alunos; contudo, em alguns momentos, havia disputas entre os que desejavam ler os mesmos livros, nesse caso, adotavam-se várias estratégias: sorteio; indicação de um leitor para outro; jogo da sorte no “par ou ímpar”. Para negociar conflitos, o docente orientava que os estudantes poderiam fazer trocas entre si em comuns acordos para a leitura compartilhada; também sugeria que os alunos pudessem procurar os livros de desejo em outros recantos para além da “Biblioteca da Turma”, na biblioteca da escola ou com amigos, por exemplo.

4. Atividades de sala de aula

As atividades de sala de aula com o acervo da “Biblioteca da Turma” partiram da construção de situações de produção diversas, relacionadas à leitura, análise e produção de uma diversidade de gêneros textuais. Fundamentalmente, o docente destacava um gênero textual, componente do plano de ensino do ano, elaborava uma sequência didática de estudos desse gênero, baseada na teoria do interacionismo sociodiscursivo, e culminava com uma proposição de produção de texto que envolvesse a leitura realizada sobre um dos livros da “Biblioteca da Turma”.

A proposta teórico-metodológica, nesse caminhar, adentra-se na concepção de língua como interação social, pela qual a leitura e a escuta, a produção escrita e a oral são práticas sociais de uso situado contextualmente da língua. Nesse contexto, os gêneros textuais são tomados como objeto de ensino por se tratarem de formas relativamente estáveis de enunciados, - em seus conteúdos, formas composicionais e estilos -, usados pelas mais diversas esferas de comunicação humana para realização de propósitos (cf. BAKHTIN, 1997). O princípio do trabalho pedagógico como os gêneros, organizados em sequências didáticas, incide em

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, e mediadamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p.93).

Afirmamos que subjaz à proposta pedagógica em análise a concepção de que a leitura é uma prática interativo-social com grande potencial para compreensão e interpretação de textos e, sobretudo, de mundo, bem como uma prática inclusiva (cf. KOCH & ELIAS, 2006, 2009; GERALDI, 2001). Adiante, apresentaremos algumas das situações pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo 2012, as quais analisaremos à luz da nossa teoria de base:

Compartilendo – leitura livre e voluntária de textos literários para uma reflexão coletiva, nos 10 primeiros minutos de cada aula.

A atividade proposta num projeto de regência de estagiários desenvolvido na sala sob a supervisão docente, ao passar do tempo, começou a se integrar com o projeto da *Biblioteca*, visto que os alunos dentre os vários textos compartilhados, apresentavam os livros da “Biblioteca da Turma” como referência: apontavam trechos dos livros que mobilizaram sua sensibilidade seja pela construção do enredo, seja pelo estilo do autor, ou pelos valores sociais que depreendiam com a interpretação da obra.

Os alunos se engajaram na proposta, e foi necessário construir uma lista de interessados a se apresentar em cada dia. Com a leitura, outros colegas despertavam a curiosidade pela leitura do livro ou até mesmo percebiam que aquele título não se afinava com o seu perfil leitor. Além disso, os leitores travavam diálogos com outros alunos que já haviam lido o livro, e os diversos pontos de vista permeavam a reflexão. A construção da autonomia na seleção de obras, a socialização de experiências de leitura, o amadurecimento das percepção estética na construção literária, o compartilhamento de práticas sociais de uso da escrita envolveram esse uso da leitura em sala de aula.

Verbetes literário – construção de verbetes sobre os livros lidos pelos alunos com informações descritivas da obra.

A ideia de se construir um livro que reunisse informações básicas, contextualizadoras, do acervo da “Biblioteca” nasce da interseção com o conteúdo de língua portuguesa trabalhado. Como parte do programa do ano letivo estava o estudo do “dicionário”: tipologias, funções de usos, constituição textual.

Após o estudo do citado componente curricular, o docente explorou a leitura de trechos da obra *Pequeno dicionário de palavras ao vento* de Adriana Falcão. Nesse livro, a autora elenca uma série de vocábulos do nosso idioma em formato de verbete, cuja definição é banhada pela criatividade poética, fugindo do padrão de definição dos dicionários tradicionais conhecidos pelos alunos.

Com a reflexão sobre a plasticidade dos gêneros textuais e a possibilidade subversão às normas pré-estabelecidas, a docente propôs a escrita coletiva do “Dicionário da Biblioteca da Turma: Verbetes para Leitores Curiosos”. Junto aos alunos, foi montada a estrutura do verbete, pensando-se as entradas que poderiam usar para “definição” da obra lida. Cada aluno encarregou-se de produzir um verbete sobre a obra que acabara de ler com o objetivo de somar às demais produções da turma e construir um dicionário para orientar outros leitores sobre elementos discursivos básicos que pudessem ser usados como guias prévios de leitura:

(01)

Verbete

1. Título: 2. Autor: 3. Publicação: 4. Ilustrador: 5. Gênero textual: 6. Organização do livro: 7. Descrição do livro: 8. Tratamento do assunto: 9. Aspectos da linguagem: 10. Passagem do livro que chamou minha atenção: 11. Frase(s) do livro para reflexão: 12. Minha experiência como leitor: 13. Recomendação: Assinatura:

Como observamos em (01), o verbete contém notas sobre o contexto de produção do livro – autor, tempo, espaço, entre outros –, bem como o de recepção – as impressões de um leitor que dialogou com a obra, e ainda aspectos referentes aos elementos textuais. Assim evidencia um breve panorama que possibilita não apenas se ter dados referenciais da sua bibliografia, como também do seu conteúdo temático e composição estilística.

Leitura quadro a quadro – Retextualização de obras literárias em histórias em quadrinhos, com base na competência de síntese.

No ensejo, trabalhava-se em aulas o gênero história em quadrinhos. O docente propôs que cada aluno trouxesse para a escola um gibi já usado para um “troca-troca”, momento em que a turma vivenciou a leitura livre do gênero textual. Depois, os alunos em pequenos grupos, puderam fazer uma análise do gênero conforme roteiro de estudo disponibilizado pelo professor: quem escreve? Para que escreve? Quem lê? Para que lê? Onde circula? Com quais outros gêneros dialoga? Quais as características composicionais? As conclusões dos grupos foram socializadas no coletivo da turma, quando se refletiu sobre os usos e as formas de elaboração do gênero em tela – tipos de balões, formas de enquadramento, relação do verbal com o não verbal, qualidade das imagens e legibilidade, etc.

Com o tópico “diálogo entre gêneros”, foi possível reconhecer que a técnica dos quadrinhos são usadas em anúncios publicitários, cartilhas, encartes de propaganda, entre outros, com finalidades específicas. Também identificar que várias obras literárias vêm sendo retextualizadas em quadrinhos para facilitar o seu acesso, caso de *Os Lusíadas em Quadrinhos*, livro da *Biblioteca*. O docente realizou uma seção de leitura de textos da obra *90 Livros clássicos para apressadinho* de Henrik Lange, mostrando

possibilidades criativas de se retrabalhar uma obra literária. Nesse livro, o autor retrata a cada quatro quadros a trama de um livro clássico diferente, valendo-se do seu traço característico de cartunista aliado a uma forma bem humorada e irônica de ver cada obra.

Após compreensão e interpretação dos textos selecionados, o professor lança o desafio de os alunos produzirem um texto em quadrinhos sobre a obra da biblioteca da turma que estão lendo para publicação em exposição de painel na escola. O objetivo era tentar dar uma ideia geral do texto, demonstrando a capacidade de síntese de conteúdo, bem como de elaboração de quadrinhos, com o intuito de seduzir outros jovens leitores à leitura ou releitura da obra.

Peças Publicitárias – Estudo das características do gênero anúncio e elaboração de cartazes com alusões de propaganda dos livros lidos.

Nesta etapa, o professor e os estagiários de regência envolveram os alunos no estudo dos anúncios publicitário. Tiveram oportunidade de ler e assistir a anúncios, construindo conhecimentos sobre o seu funcionamento sócio-interativo e seus aspectos formais. A produção final versou sobre a elaboração de um anúncio a respeito do livro lido: os alunos seriam contratados pela equipe do projeto *Mais Resenha! Nas linhas da leitura crítica literária* (projeto de extensão do colégio, responsável por um concurso de produção de resenhas literárias com os alunos da educação básica), para divulgar algumas obras e fomentar o desejo de leitura dos estudantes e posterior escrita de resenhas para o concurso.

(02)



(03)



Valendo-se de técnicas de persuasão típicas da publicidade, dialogaram com os leitores em potencial: entram em cena os slogans, o uso de imagens, o questionamento por perguntas retóricas, a exploração do modo verbal imperativo, a adjetivação descritiva dos livros. Após a exposição nas paredes da escola, (02), cada dupla de estudantes, diante de critérios de avaliação construídos coletivamente com base nas características do gênero textual estudado, analisaram as produções de outros dois colegas, entregando-lhes suas considerações a respeito do texto.

Relatos de experiências de leitura - Construção de memória de leitura, traçando trajetória da relação leitor-obra literária.

O gênero relato pessoal fora alvo de leituras e análises, para que propostas de produção de texto fossem indicadas: relato oral sobre um dia especial na vida; relato escrito sobre uma experiência escolar ou familiar, e finalmente, relato escrito sobre a

leitura da biblioteca da turma: “Compartilhando vivências literárias e formando o leitor de literatura”.

O docente observa que no nosso dia-a-dia, compartilhamos as experiências do cotidiano com aqueles que nos cercam, com isso revelamos fatos importantes de nossas vidas, demonstrando nossa forma de ver o mundo e nossos sentimentos sobre esse mundo; ao produzir um relato pessoal permitimos que as pessoas possam melhor nos conhecer, bem como possam compreender a nossa vivência como uma experiência que poderá servir de aprendizado.

Assim propõe que os alunos produzam um relato pessoal, cujo objetivo se tratava de relatar uma experiência de leitura para demais estudantes a fim de contribuir para formação de jovens leitores literários. A circulação deste relato seria primeiramente na escola onde estudam (painéis de exposição); e também em blogs de leitores da net; bem como num possível livro “Os relatos da Biblioteca da turma”. Para essa produção, o público alvo foram alunos de escolas públicas do Brasil, com idade semelhante a dos produtores. O professor orientou que para a organização textual: era importante que cada um relatasse sua experiência de leitura em 1ª pessoa, usando verbos no passado, explorando os recursos da descrição, para caracterizar seu perfil de leitor, o livro lido, os sentimentos que afloraram no seu contato com o autor da obra, tempo e espaço em que ocorreu a leitura do livro da Biblioteca da Turma, relação dessa leitura com outras já realizadas, entre outros aspectos de forma que as pessoas pudessem compreender os detalhes da situação relatada.

Os relatos foram compartilhados em sala de aula quando os estudantes leram e dialogaram entre si, em grande grupo, com a turma disposta em círculo. Essa socialização mobilizou não apenas a discussão das características formais dos textos, mas, sobretudo das impressões que tiveram das obras lidas - guiados pelo jogo literário. Os leitores tiveram a oportunidade de compartilhar as memórias mais íntimas das suas experiências. Por fim, os relatos foram também publicados num *blog* cujo endereço eletrônico deveria ser repassado pelas listas de e-mails dos alunos para socialização com demais leitores interessados.

Coletânea de resenhas – produção de resenhas para compor o conjunto das críticas dos alunos da turma e para participação do concurso de produção de textos na escola “Mais Resenha”.

Inicialmente, a proposta metodológica de trabalho com o gênero resenha foi desenvolvida numa sequência didática que envolvia a pesquisa de resenhas, a leitura individual e em grupo desse gênero, a discussão das características sociodisursivas e textuais, e a produção escrita. Para tanto, criou-se uma situação de comunicação em que os alunos participariam do concurso de leitura e produção de texto que estava em andamento na própria escola, como nos evidencia a atividade mediada:

(04)

Sabendo-se que o Projeto do Colégio de Aplicação “Mais resenha! Nas linhas da leitura crítico-literária” tem por objetivo divulgar as obras literárias lidas pelos jovens a fim de promover o hábito pela leitura entre esses e assim contribuir para a construção da prática cultural nas escolas, imagine que você deseja fazer parte dessa ação de cidadania. Para tanto, irá concorrer como resenhista ao prêmio Mais resenha! – Ano 2013, submetendo ao concurso o seu texto para uma possível publicação.

Produza uma resenha sobre o livro que você leu da “Biblioteca da turma”. Lembre-se de que, para efeito de análise, a banca avaliadora considerará os seguintes critérios:

- apresentação de informações sobre a obra
- resumo do conteúdo da obra
- reflexão crítica
- Recomendação ou desqualificação do livro.
- Criação de um título atraente
- Escrita, de 30 a 40 linhas, na linguagem padrão.

Ao longo das aulas, o docente resgatava as produções orais e escritas anteriores, mostrando o quanto, por exemplo, o verbete literário poderia fornecer dados para contextualizar referências do autor e da obra, ou a leitura quadro a quadro ajudaria a resumir o conteúdo da obra, ou o anúncio publicitário poderiam dar pistas para a qualificação e persuasão do leitor, ou ainda o relato, contribuiria para dar o tom do estilo individual do resenhista. Diversas resenhas foram escritas pelos estudantes, lidas em sala; corrigidas pelo professor; digitas e enviadas por e-mail para o endereço do concurso. Ressaltamos que um dos alunos da sala obteve o 3º lugar na categoria ensino fundamental do referido concurso, recebendo como prêmio com um conjunto de livros literários.

As proposições didáticas do projeto em análise apontam para o fato de que as leituras formativas são capazes de gerar novas reflexões sobre as obras literárias ancoradas na (re)significação dos conhecimentos: os alunos demonstraram ao longo do processo de formação de leitor experienciado mergulharem coletivamente no desafio de ler e compartilhar a leitura de obras ímpares, clássicas por terem a consistência de ultrapassar o tempo e as culturas, refazendo-se a cada leitura e transformando cada leitor.

Com um questionário de avaliação do projeto, observamos que os alunos reconheceram que a “Biblioteca da Turma” permitiu que ampliassem o seu repertório de leitura, refinassem suas escolhas com base em critérios, (com)partilhassem impressões de leitura diversas, entre outros. A participação efetiva nas atividades pedagógicas por parte dos estudantes sugere o quanto pensar a literatura articulada a práticas de leitura situadas pode ser um caminho para despertá-lo para a conquista, por vezes difícil, mas naturalmente prazerosa, de compartilhar uma obra literária seja contemporânea, ou não, seja nacional, ou não, seja ..., ou não.

4. Fechando a página

Podemos dizer que o trabalho com a leitura literária, por nós empreendido no âmbito da “Biblioteca da Turma”, foi de grande valia para a formação dos leitores, uma vez que nos possibilitou integrar os vários componentes curriculares de ensino de língua em atividades centradas em situações comunicativas entendidas como factíveis e pertinentes pelos alunos.

Assim buscamos, por meio da proposta, quebrar com o rarefeito trabalho com a leitura literária no âmbito escolar, no ensino básico, propondo uma fuga do texto como pretexto da dita análise linguística com a vista à formação de um leitor pouco crítico e pouco reflexivo.

É relevante para a escola uma ação como a apresentada, bem como ações que essa possa a vir inspirar: que vejam no texto a possibilidade de formação do leitor crítico reflexivo, tendo a escola como partícipe de uma comunidade letrada. Nesse

sentido, a leitura é vista como um direito humano – cidadão, e não como uma obrigação: a escola assume a ação de promover a autonomia dos alunos para seleção de suas leituras com base em experiências que lhes possibilitem refletir, dialogar sobre, compartilhar leituras.

5. Referências

- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; vol. 1).
- CÂNDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Edusp. 2000.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. (orgs.) **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.
- GERALDI, João Wanderley. (org.) **O Texto na Sala de Aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KOCH, I. V. E ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Ler e Compreende os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARTINS, Ivanda. **Literatura em Sala de Aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.
- PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2013.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- _____. **Flores na Escrivantina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SILVA, I. M. M. **Literatura em Sala de Aula: da Teoria literária à prática escola**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras – UFPE, 2005.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TODOROV, Todorov. **A Conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A Literatura em Perigo**. São Paulo: Difel, 2009.
- VERUNSCHK, Michelyny. **Geografia Íntima do Deserto**. São Paulo: Landy, 2003.

AS VANGUARDAS EUROPEIAS E TELEJORNALISMO: UMA EXPERIÊNCIA COM GÊNEROS ORAIS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Rosevan MARCOLINO DE ANDRADE
Universidade Federal da Paraíba
Rosicleide MARCOLINO DE ANDRADE
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO: A constante necessidade de inovar no processo de Ensino de Literatura, nos leva a buscar novas metodologias de trabalho que venham a estimular sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, percebemos um grande número de professores que não desejam inovar suas práticas educacionais e acabam restringindo o trabalho ao uso do livro didático. Deste modo, este relato de experiência visa apresentar uma proposta e uma reflexão sobre o ensino de literatura, enfatizando a necessidade de os professores desenvolverem novas práticas que fujam do tradicionalismo que permeia boa parte da trajetória do ensino. Utilizamos como aporte teórico, estudiosos que tecem discussões acerca de gêneros textuais, leitura e escrita, bem como aqueles que defendem o ponto de vista de um trabalho voltado para a inovação e utilização de projetos didáticos em sala de aula. Partindo desse pressuposto, objetivamos, de um modo mais dinâmico, trabalhar o conteúdo de Literatura: "As Vanguardas Europeias" na turma do 3º ano do Ensino Médio. Os alunos elaboraram os esboços do gênero oral: telejornal com entrevistas e reportagens. Eles foram filmados e o vídeo foi editado, culminando com a gravação de um DVD com o telejornal apresentado por todos os alunos da turma. Esta experiência proporcionou a integração da Literatura, Análise Linguística e Produção Textual, além de proporcionar ao alunado a possibilidade de desfrutar de uma nova metodologia de ensino que envolveu tecnologias que eles pouco tinham utilizado em seu cotidiano. Esta experiência foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rubens Dutra Segundo, localizada no Distrito de Catolé de Boa Vista – Campina Grande – PB e foi submetida e aprovada pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba como apta a receber o Prêmio Professor Exemplar – 2011.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, ensino, leitura, recursos tecnológicos, gêneros orais.

1. A importância de trabalhar com gêneros orais em sala de aula

A busca por metodologias diferenciadas levam o professor a bater de frente com a sua prática cotidianamente. Assim, no contexto atual da educação, este docente, em nosso caso o de Língua Portuguesa deverá trabalhar seus conteúdos pensando em uma proposta voltada para o estudo dos gêneros textuais de maneira prática e não apenas como pretexto de se trabalhar gramática.

A autora Costa Val (2002) apresenta algumas discussões a respeito dessa prática e assevera que a “*gramática do texto*” e “*no texto*”, nada mais é do que o conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que os possibilitam realizar uma interação linguística, produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida, levando-se em conta, principalmente as práticas sociais de linguagem e seu funcionamento.

A proposta do estudo de Costa Val (2002) é voltada para a melhoria do ensino de língua materna (leitura e produção textual), fazendo com que os alunos possam ter a oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele conheça, qual seja o texto. Para tanto, ela propõe o abandono de uma metodologia em que obedeça à sequência: exposição de um conceito, ilustração a partir de alguns exemplos, proposição de exercícios de fixação e avaliação numa prova de memorização. Segundo Costa Val (2002, p.119), melhor seria seguir um caminho, cuja base epistemológica é a teoria sóciointeracionista, ou seja, ela propõe a inversão da ordem da sequência de atividades – *teoria – exemplo – exercício* –, partindo de atividades que fossem voltadas para a prática e em seguida chegar à teoria, do concreto para o abstrato, e que principalmente partam do conhecimento dos alunos e só em seguida, apresentar-lhe o desafio do desconhecido.

O objetivo deste estudo proposto por Costa Val (2002) é proporcionar aos alunos uma maneira em que eles interajam diretamente com os textos, lançando um olhar “inovador”, voltando-se para a criação de oportunidades inteligentes de análise e reflexão dos fatos linguísticos, a partir das inferências feitas pelos próprios estudantes e através do que eles já dominam, na tentativa de, juntamente com eles, construir conceitos e regras que possam ser concretamente identificadas nos textos analisados.

Ela ainda reforça a utilidade do estudo do texto, partindo da frase para o texto, afirmando que para o estudo de sintaxe é muito importante propor aos alunos atividades de reformulação de períodos, retirados das próprias produções dos alunos em sala, buscando sinalizar as relações de coesão entre os enunciados, atentando principalmente para as diferentes possibilidades de efeitos de sentido provocadas pelas modificações feitas. Assim, os alunos poderão testar as suas possibilidades e desenvolver muitas capacidades de reflexão dos fatos linguísticos, a partir da observação, reflexão, análise e descoberta do “fazer um texto”.

Portanto, o foco principal deste estudo proposto por Costa Val (2002) foi de nos fazer refletir que pode ser possível a construção de um saber didático-pedagógico, voltado para o ensino de gramática no texto, a partir de uma participação coletiva em sala de aula por parte dos alunos e professor, e acrescentaríamos, desde que o professor esteja disposto a renunciar um pouco o seu título de “sabe-TUDO”, e deixar os alunos experimentarem a valiosa tarefa de construir, desfazer, refletir, refazer conceitos pré-estabelecidos de aspectos gramaticais, na tentativa de formar alunos mais letrados, de acordo com as limitações, principalmente da escola pública de ensino.

Falando em gêneros textuais, consideramos de grande importância o trabalho que os explora. Assim, os gêneros são unidades linguísticas concretamente definidas por particularidades sócio-comunicativas. Segundo Marcuschi (2001, p.19), gêneros textuais são as “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”, caracterizando-se como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos. Assim, cada realização linguística socialmente influenciada, caminha em paralelo com o ritmo de uso intenso das inovações tecnológicas, o que resulta no surgimento contínuo de novos gêneros sejam eles orais ou escritos.

A última afirmação acima se revela verdadeira, pois percebemos que no nosso dia-a-dia surgem novos gêneros de acordo com as transformações das situações sócio-comunicativas ao longo da história. Com isso, há uma necessidade de novas materializações linguísticas capazes de representar situações as quais precisam ser expressas socialmente, quer sejam orais ou escritas.

Diante do exposto, percebemos que, por apresentarem-se de uma forma concreta em nosso cotidiano, as atividades de leitura/escrita e produção dos gêneros textuais

orais ou escritos voltados para a Análise Linguística (AL)⁴⁶, tornam-se imprescindíveis ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais do aluno. Dessa forma, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2001, p. 29). Vale salientar que em nosso trabalho, priorizaremos não apenas a apresentação dos gêneros escritos, mas sim a elaboração e exposição de gêneros orais.

Diante das dificuldades de sistematizar estudos na área de Língua Portuguesa no Ensino Médio que contemple os três eixos de estudo – Literatura, Análise Linguística e Produção Textual – de maneira simultânea é que nasce o nosso projeto.

É importante trabalhar as variantes linguísticas para que os alunos possam exercitar sua capacidade no uso da linguagem formal e informal. Os PCN's afirmam que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998, p. 29)

Nesse sentido, pretendemos através de um trabalho interdisciplinar abarcar as questões referentes aos níveis de linguagem (formal, informal e semi-formal), bem como proporcionar a compreensão das Vanguardas Europeias em seus respectivos contextos, tendo todo o estudo voltado para a produção de um Telejornal com entrevistas sobre a temática proposta.

Dessa maneira, fugiremos dos modelos tradicionais de “seminários” que favorecem apenas a fragmentação do conhecimento. Realizamos nossa experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rubens Dutra Segundo, situada na zona rural de Campina Grande – PB, com alunos do 3º ano do Ensino Médio.

2. A análise linguística e sua contribuição para as aulas de Língua Portuguesa

Tendo em vista que o ensino de Língua Portuguesa ainda está pautado em práticas tradicionalistas de gramática normativa, embora existam inúmeras reflexões acerca destas práticas, voltadas para um questionamento de validade desse modo de ensino.

Pensando em um “fazer diferente”, Márcia Mendonça (2006) reflete, no artigo intitulado “Análise Lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto”, sobre a abordagem dos fenômenos linguísticos voltados para a leitura e produção textual, apontando para o fato de que existe uma necessidade de se propor uma outra maneira de trabalhar a gramática, que seja verdadeiramente eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, visto que o ensino de gramática tradicional não contribui para a formação básica do aluno. Tendo em vista este fato, surge uma proposta de trabalho de Análise Linguística. Mas o que seria AL?

⁴⁶ Utilizaremos esta sigla (AL) sempre que formos nos referir à Análise Linguística.

Segundo Mendonça (2006), “AL é parte das práticas de letramento escolar, constituindo-se numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa”. (MENDONÇA, 2006, p.208), Se de um lado, com o ensino de gramática, o professor ensinaria aos alunos voltando-se para um plano meramente descritivo, classificatório, de outro lado, além de estudar estes aspectos relativos à gramática normativa, a AL propõe uma reflexão acerca do uso e do funcionamento da língua, em determinado contexto de produção de um gênero textual socialmente constituído. Assim, o estudo feito por Mendonça (2006) mostra-nos a necessidade de aliar a prática tradicional à um novo “elemento” – o estudo das funções textuais dos elementos gramaticais – que está intrinsecamente ligado ao fato de os alunos perguntarem sempre quando ensinamos um conteúdo gramatical “Por que a gente tem que estudar isso?”.

A AL busca as respostas, ou pelo menos boa parte delas, na tentativa de formar alunos que consigam interagir verbalmente e autonomamente, de acordo com as diversas situações sócio-comunicativas em que ele esteja inserido. Assim, Mendonça (2006:204) afirma que a “AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto”, possibilitando ao aluno fazer reflexões acerca dos fenômenos gramaticais, de maneira consciente que ultrapassam os usos meramente lingüísticos. Para tanto, o trabalho com AL deverá ser feito de maneira explícita e organizada, resultando em uma construção progressiva dos conhecimentos lingüísticos.

A necessidade de se buscar uma nova maneira de se trabalhar com conteúdos gramaticais em sala de aula não anula o uso da gramática para desenvolvimentos de aulas de Língua Portuguesa. Pelo contrário, a intenção de Mendonça (Op. Cit.) é mostrar que, além de se estudar os aspectos descritivos da gramática, a AL os incluem, voltando-se um paradigma diferente, uma vez que os objetivos a serem alcançados são outros.

Um ponto-chave apresentado por Mendonça (Op. Cit.) é o fato da AL, em uma perspectiva sóciointeracionista, ser considerada um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, devendo sempre ser posta lado a lado às atividades de leitura e produção textual, tendo em vista o desenvolvimento de estratégias discursivas, com os seus focos nos usos da linguagem.

Ela também mostra-nos três quadros que apresentam as ordens das atividades de AL e seus respectivos objetivos. O primeiro deles representa a proposta de Geraldí (1997), seguindo a sequência “**Leitura --- Produção escrita --- AL --- Reescrita**”, este modelo estaria voltado para o melhoramento da produção textual. O segundo, obedecendo à sequência “**Leitura e escrita --- Produção de textos orais e escritos --- AL --- Reescrita/refacção do texto oral**”, esta é a proposta do PCN+ (2002) que visa o desenvolvimento de competências de leitura/escuta e escrita, através do uso e reflexão sobre a língua. E, o terceiro proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), obedecendo à sequência “**Leitura e escrita --- Produção de textos orais e escritos --- AL --- Reescrita/refacção do texto oral**” apresenta um esquema voltado para a análise de um gênero lido, em que o aluno deverá conhecê-lo e analisá-lo e depois reelaborá-lo, após ter realizado uma (auto) avaliação através da AL. Analisando estas propostas, percebemos que as atividades de AL apresentam-se de maneira muito seccionadas, assim poderíamos propor um quadro mais abrangente, que poderia servir de reflexões acerca do ensino dos componentes gramaticais. Veja o quadro abaixo:

	USO E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA
--	-----------------------------------

Escolha de um gênero, definido por uma situação sócio-comunicativa específica.	→ AL →		
	Atividades de Leitura e escrita.	Produção de textos orais e escritos.	Reescrita/refacção dos textos oralmente e escritos.

Representação do processo de uso e reflexão linguística

O objetivo deste quadro seria uma proposta que leva em consideração um gênero a ser estudado, lido, escrito e reescrito, com base em atividades de AL que permeiam todo o processo, não se restringindo a um ou outro momento.

Assim, Mendonça (op. cit.: 224) afirma que a formação docente deve estar pautada numa clara concepção do objeto de ensino das aulas de português, qual seja a linguagem; dos seus objetivos centrais que seriam a ampliação das experiências de letramento e desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas; e do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo.

Ela reflete ainda, sobre o fato de que, para uma formação mais adequada aos novos paradigmas para o ensino de língua materna, são necessárias mudanças nas estruturas dos modelos pedagógicos difundidos pelas instituições formadoras, como também o desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento do professor, para que ele seja capacitado a atuar efetivamente como agente de ampliação dos níveis de letramento.

Portanto, propor atividades de AL, voltadas para a leitura e produção textual, em um contexto escolar cauterizado por práticas educacionais tradicionalistas, e ensino de gramática descontextualizada, constitui-se um desafio para os professores que sentem necessidade de uma mudança e que pensam em realmente contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Assim, esta nova perspectiva de ensino (AL), causa espanto em alguns professores, pois são organizadas de maneira diferente das suas práticas cotidianas.

Concluimos, aqui, ressaltando que as mudanças nessas práticas pedagógicas dos professores não podem ocorrer de maneira rápida, visto que o processo de inclusão da AL no ensino de língua materna é considerado por Mendonça (op. cit.), como “*repleto de dúvidas*”, porém “*parece[ndo] ser é o caminho mais provável e seguro*”, pois realmente propõe uma maneira de fazer com que os alunos possam ver na Língua Portuguesa, cada vez menos mistérios, sem fazer com que ela deixe de ser fascinante. Pelo contrário, que os alunos possam compreender como a língua verdadeiramente funciona e como poderão interagir com os diversos ou, quase infinitos gêneros textuais, disponíveis em suas várias situações comunicativas, desenvolvendo estratégias para facilitar o seu desempenho no seu cotidiano.

3. Objetivos

Objetivo Geral:

- Promover o ensino-aprendizagem baseado na prática de gêneros orais, especificamente o telejornal e a entrevista, fazendo com que o aluno reflita e compreenda os vários níveis de linguagem (formal e informal), principalmente,

tudo isso visando o processo interdisciplinar de compreensão das Vanguardas Europeias em seus respectivos contextos.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer as Vanguardas Europeias e suas influências no contexto artístico da época e na atualidade;
- Elaborar o texto-base para a apresentação do Telejornal;
- Compreender o funcionamento e a importância dos marcadores conversacionais;
- Entender os diferentes níveis de linguagem e suas utilizações nos diversos contextos.

Conteúdos Curriculares:

Literatura:

- As Vanguardas Europeias

Produção Textual:

- Gênero oral: Telejornal e entrevista.

Análise Linguística:

- Variação Linguística: Linguagem Formal e Informal;

4. Passo a passo da experiência

Nosso trabalho foi dividido e planejado em 10 encontros, pois teríamos de, a cada encontro, realizar uma avaliação do que já havia sido realizado, para que, posteriormente, pudéssemos melhorar a nossa prática de Análise Linguística, leitura e produção textual, bem como o estudo de Literatura. Sendo assim, distribuimos da seguinte forma:

Encontro 1 (02/09) - exposição do projeto e as diretrizes de desenvolvimento do trabalho

Neste primeiro encontro, foi apresentado aos alunos o projeto: Vanguardas Europeias e Telejornalismo: uma experiência com gêneros orais no 3º ano do Ensino Médio. Inicialmente, os alunos não demonstraram muito entusiasmo em desenvolver o projeto, porém, com o decorrer da aula, os alunos foram mudando de perspectiva e se envolvendo das discussões de maneira gradativa. Foi proposto o sorteio dos temas propostos e a separação dos alunos em 5 grupos que se reuniriam posteriormente nas aulas subsequentes.

Encontro 2 (06/09) – em grupos, a turma realizou a leitura e elaboração dos fichamentos individuais do assunto de cada grupo;

Após a turma estar dividida em grupos, cada componente desses grupos se empenhou em ler e estudar o capítulo do livro didático que versa sobre as Vanguardas Europeias. Foi proposto ainda aos alunos que fizessem um fichamento, visando à fixação do conteúdo em forma de tópicos por parte de cada integrante dos grupos. Para

tanto, foi explicada a estrutura de um fichamento para facilitar a elaboração pelos alunos.

Encontro 3 (09/09) – discussão do texto-base contendo o resumo topicalizado de todas as vanguardas europeias, a saber: o cubismo, futurismo, expressionismo, dadaísmo e surrealismo;

Entreguei aos alunos um resumo com os principais pontos, elaborado a partir dos fichamentos entregues por eles. Foi comentado cada ponto sobre cada Vanguarda de modo dialogal, deixando claro o contexto histórico e as principais características. Os alunos levantaram alguns questionamentos a respeito do assunto e compreenderam os pontos necessários sobre o conteúdo.

Encontros 4 (13/09) e 5 (16/09) – pré-apresentação das propostas para o telejornal, exposição da estrutura organizacional do texto que dará base ao telejornal e entrevistas, discussão sobre linguagem formal, informal e semi-formal, percebendo as suas diferenças;

No encontro 4, foi apresentado aos alunos a estrutura de um telejornal, ressaltando-se a organização em blocos e a utilização da linguagem formal ou semi-formal. Deixamos claro para eles que para a apresentação do Telejornal, os repórteres eram guiados por roteiros/esquemas que facilitam a exposição oral e que a linguagem utilizada na apresentação poderia variar entre a formal e a semi-formal.

Em seguida, os alunos elaboraram os seus roteiros e ficou decidido que cada Vanguarda Europeia seria apresentada como se fosse cada bloco do Telejornal que ficou intitulado, a partir das sugestões dos alunos como: *Jornal RDS*. O repórter principal do telejornal seria o professor que mediará todos os assuntos que seriam apresentados.



Alunos se preparando para as gravações iniciais do telejornal

Durante o Encontro 5, os alunos fizeram uma pré-apresentação do telejornal em forma de “ensaio” para as gravações definitivas que comporão o Telejornal. Embora os alunos tenham ficado um pouco tímidos conseguiram ensaiar e cada grupo expôs sobre o tema que foi sorteado no início do trabalho. Nesse encontro, ainda foram definidas como seria organizado e ornamentado o “Studio” onde os alunos iriam gravar. Um aluno trouxe uma toalha para cobrir o birô utilizado para ser a mesa de apoio aos apresentadores.

Outra aluna ficou incumbida de trazer uma cortina vermelha para compor o plano de fundo, e outra aluna confeccionou um letreiro com as iniciais do telejornal “JRDS”. Tudo foi montado pelos próprios alunos que se sentiram motivados em participar dessa experiência ímpar, nunca vivenciada por eles no contexto escolar.

Encontro 6 (20/09), 7 (23/09) e 8 (24/09) – gravação do telejornal e entrevistas pelos 05 (cinco) grupos;

Durante estes três encontros, os alunos se organizaram de maneira a apresentarem seus “blocos” do telejornal. O primeiro, formado pelos alunos: Ricardo Dias, Elisângela N. Dias e Ana Célia N. Dias que apresentaram uma entrevista sobre o Cubismo, na qual a última aluna foi a entrevistadora e os demais foram entrevistados, apresentando os conhecimentos a respeito do tema proposto.

O segundo grupo, composto por Welison Monteiro, Alba Lúcia e Inácia Cristina apresentaram uma “rodada de perguntas” sobre o Futurismo, sendo o primeiro aluno o mediador e as outras alunas as especialistas que iriam responder às perguntas. O grupo 3, composto por Jéssica Almeida, Maria Dionísio e José Anderson, respondeu questões sobre o Expressionismo. Porém, a primeira integrante do grupo, a aluna Jéssica Almeida se recusou a apresentar e infelizmente não obteve a nota equivalente a apresentação para a gravação do telejornal.



Foto tirada pela aluna Maria Dionísio para registrar os momentos de gravação

O próximo grupo, o número 4, versou sobre o Dadaísmo e produziu uma rodada de perguntas dos internautas a respeito desse tema, e também uma “receita” que expunha uma receita de como fazer um poema nos moldes do Dadaísmo? Este grupo era formado pelos alunos Lucas de Assis (entrevistado), Júlio Gonzaga (Mediador das discussões) e Jéssica Gomes (apresentadora da seção “Receitas” da Dadá).

E, por fim, a quinta equipe formada por Álvaro Itamar, Wanderley Feitosa e Daniele Silva apresentou considerações sobre o Surrealismo. O aluno Wanderley foi o mediador das perguntas direcionadas aos entrevistados (Álvaro Itamar e Daniele Silva). Planejamos 3 encontros apenas para as gravações, tendo em vista que os alunos, nos momentos das gravações estavam de certa forma, nervosos e em alguns casos tinham que gravar mais de 3 vezes cada cena. Porém, aos poucos os alunos conseguiram absorver a maneira correta de se expressar através do gênero oral: telejornal.

Encontro 9 (27/09) – aplicação do questionário de auto-avaliação: reflexão sobre todo o processo e explicação da importância de se auto-avaliar.

Depois de todos os grupos gravarem as suas partes, os alunos foram conscientizados da necessidade de se auto-avaliar, pois não apenas o professor é capaz de avaliá-lo, mas também o aluno pode, de maneira consciente e coerente, se avaliar e atribuir uma nota ao seu próprio desempenho.

O professor leu cada item a ser avaliado pelos alunos que foram respondendo às fichas paulatinamente. Neste encontro, também foi facultada aos alunos que também avaliaram a atuação do professor.

Encontro 10 (30/09) – exposição do telejornal editado em sala de aula para todos os alunos.

Depois de passar pela edição, enfim, o *Jornal RDS* fica pronto. Montamos os aparatos tecnológicos: DVD e TV para a apresentação coletiva de todas as gravações depois de editadas. Os alunos se sentiram muito lisonjeados em verem o seu trabalho, fruto dos seus esforços, finalizado. Por fim, foi divulgado o valor quantitativo do seu desempenho referente a toda a trajetória do trabalho desenvolvido.

Avaliação (do processo de aprendizagem dos estudantes e do trabalho pedagógico do professor)

Concordamos que, diante de um processo inovador, com certeza o resultado não seja de 100% (cem por cento) em relação à aprendizagem dos alunos, pois, por sermos de uma escola de Zona Rural, temos as nossas limitações em diversos aspectos, dentre eles, os imprevistos com o transporte, gerando perda de tempo nas aulas, por chegarmos atrasados. O que mais nos surpreendeu foi a forma como os alunos foram se desenvolvendo a cada encontro, principalmente, naqueles em que realizamos as gravações dos blocos do telejornal. No que concerne à avaliação do trabalho pedagógico do professor consideramos satisfatório, pois se trata de uma experiência nova até mesmo para o mesmo. Enfim, conseguimos juntos, vencer os desafios que nos bateram à porta.

Autoavaliação (assiduidade, compromisso profissional e investimento em formação)

Levando em consideração os três pontos tomados como base para esta autoavaliação: assiduidade, compromisso profissional e investimento em formação começamos, então, pelo primeiro ponto. Consideramo-nos assíduos e presentes em todos os momentos da aprendizagem do alunado, tendo em vista que oferecemos os recursos necessários para que os alunos pudessem desenvolver um bom trabalho. Assim, já adentrando ao segundo ponto, posso afirmar que foi através do compromisso profissional que conseguir motivar os alunos a não desistirem de apresentar e gravar os “blocos” do telejornal. No que concerne ao investimento em formação, entendo que não houve a necessidade, tendo em vista que já possuía os conhecimentos necessários para operar a câmera filmadora digital. O nosso maior desafio no trabalho foi a parte de edição dos vídeos, pois não tinha muitos conhecimentos a esse respeito. No entanto, mesmo com essa ausência de conhecimento específico, conseguimos fazer as edições e montagens dos vídeos do “*Jornal RDS*”, a partir dos saberes que possuía a respeito das diversas formatações. Portanto, em linhas gerais, afirmamos que aprendemos muito com

nossos alunos durante todo o processo, pois eles sempre buscavam se empenhar ao máximo para que o projeto fosse coroado de êxito para o benefício e crescimento intelectual de todos.

5. Considerações finais

Consideramos a proposta de trabalhar com gêneros orais através do uso das tecnologias, bem como a reflexão acerca do uso da língua em suas modalidades orais e escritas e em níveis formais e informais contribuíram substancialmente para a formação e letramento dos nossos alunos.

Verificamos o empenho de todos e, mesmo com poucos recursos, puderam demonstrar seu aprendizado em relação ao gênero oral entrevista. Assim, os alunos aprenderam que podem variar os níveis de sua linguagem entre a formal e a informal, dependendo do contexto em que se fala.

Outro fator que ficou claro foi o fato de que o gênero oral formal, como é o caso da entrevista, ela possui sua estrutura baseada em um texto escrito. Assim, entendemos que muitos gêneros orais formais realizam-se em forma de tensão da linguagem.

Enfim, o resultado desta difusão só tem a colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, formando cidadãos críticos, que participam e interagem ativamente, modificando conceitos impostos pela sociedade, solucionando problemas cotidianos, passo a passo, construindo uma nova história, quem sabe até mais justa, para a educação pública brasileira.

6. Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **A gramática do texto, no texto.** In: Revista de estudos da linguagem. Faculdade de Letras da UFMG. Vol. Nº 2. Jul/Dez 2002. pp 107 – 133.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: algumas reflexões.** In: O Livro didático de Português: múltiplos olhares / BEZERRA, M. A. e DIONÍSIO, A.P. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: Gêneros textuais & Ensino / BEZERRA, M. A e DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MATÊNCIO, M. de Lourdes Meireles. **Unidades Analíticas da Aula.** In: _____ *Estudo da Língua, Fala e aula de Língua materna.* Tese de doutorado. Unicamp. 1999. p. 81 – 111.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto.** In: BUZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia. *Português no Ensino Fundamental e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006.

CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA POR MEIO DE FENÔMENOS DE SIGNIFICAÇÃO EM TEXTOS DE HUMOR

OLIVEIRA, Sayonara Abrantes de⁴⁷
IFPB - SOUSA - PB, PROLING / UFPB
VELOSO, Danielle Rodrigues Pereira⁴⁸
PROLING / UFPB
FERRAZ, Mônica Mano Trindade⁴⁹
PROLING / UFPB

RESUMO: O grande problema apontado, para as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos do Ensino Médio, reside no fato de esses não desenvolverem habilidades de leitura de modo a tornarem-se leitores proficientes. Fundamentamo-nos na ideia de que essa habilidade é essencial à aprendizagem significativa uma vez que o desenvolvimento, nas diferentes áreas do conhecimento, é perpassado pelo ato de ler. Ancorando-nos numa percepção de leitura enquanto processo interativo, buscamos no gênero *tirinhas* e nos fenômenos de significação mobilizados para a construção do humor situações para o desenvolvimento das habilidades mencionadas. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar resultados parciais de uma pesquisa em fase final de análise de dados, cujo *corpus* é constituído através de pesquisa de intervenção em turmas do 3º ano do Ensino Médio. São dimensionados os resultados relativos a uma das categorias de análise desenvolvida, com foco no fenômeno da ambiguidade e de como as tirinhas de humor o dimensionam, gerando situações significativas para que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de leitura. Como base teórica da pesquisa, são discutidos aspectos conceituais acerca da leitura, gênero, humor e da ambiguidade. Esses aspectos são retomados a luz de Koch (2012, 2011), Kleiman, (2011), Antunes (2012, 2009), Mendonça (2010, 2008, 2007, 2002), Bakhtin (2003), Marcuschi (2011, 2008, 2007), Possenti (2010, 2009) Ilari (2012, 2003), Raskin(1985), dentre outros. A discussão do recorte do *corpus* aponta para possibilidades didáticas relevantes ao desenvolvimento de habilidades de leitura, proporcionada por meio da mobilização de fenômenos de significação e dos mecanismos de construção do humor no gênero tirinha.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Leitura. Gêneros de humor. Significação.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, sempre foi marcado por idas e vindas das teorias voltadas à alfabetização ou à metodologia do ensino de língua portuguesa. Todas elas configuram tentativas substanciais em desenvolver critérios que nortegassem

⁴⁷ Este trabalho resulta de pesquisa de Mestrado, em fase final de análise, realizada sob a orientação da professora Mônica Trindade e veiculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. E-mail: sayonara_abrantes@hotmail.com

⁴⁸ E-mail: danielleletras2@hotmail.com

⁴⁹ Professora orientadora PROLING / UFPB. E-mail: monicatrinn@hotmail.com

o ensino de leitura, compreensão, escrita, enfim, de aspectos voltados à constituição de instrumentos didáticos que levassem o aluno a desenvolver estratégias efetivas para lidar com a língua e dela fazer uso em situações de comunicação.

Constituem-se, pois, diferentes de concepções de leitura cujo foco ora inside no texto, ora no autor, ora no leitor; por vezes, nos aspectos marcados linguisticamente no texto, em outras, nos aspectos discursivos, mais precisamente na história e na ideologia.

Todavia, ao observarmos a situação atual dos educandos no Ensino Médio, nos deparamos com uma realidade que não condena as concepções delineadas, mas demonstra certa ineficiência quando vistas isoladamente, visto que não levam em consideração a importância da tríade autor-texto-leitor neste processo, em detrimento da análise unilateral dos enfoques elencados. Nesse arcabouço, adotamos a visão de que para que uma leitura seja efetiva é fundamental a relação entre todos esses elementos mencionados.

Ancorados na percepção de que a capacidade de constituir-se um leitor é essencial à aprendizagem significativa, uma vez que todo aprendizado, nas diferentes áreas do conhecimento, é perpassado pelo ato de ler, nos pautamos numa percepção de leitura enquanto processo social e interativo. Nesse sentido, buscamos no gênero *tirinha de humor* e nos fenômenos de significação mobilizados para a construção do humor situações propícias para o desenvolvimento das habilidades mencionadas.

Nosso objetivo, neste trabalho, é apresentar resultados parciais de uma pesquisa de intervenção, em fase final de análise de dados, cujo *corpus* é constituído através de pesquisa de intervenção em turmas do 3º ano do Ensino Médio. São dimensionados os resultados relativos a uma das categorias de análise desenvolvida, cujo foco reside no fenômeno da ambiguidade e como as tirinhas de humor o dimensionam gerando situações significativas para que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de leitura.

Os resultados apontam para a importância do estudo da significação, inserido por meio de estratégias inferenciais e voltados às habilidades de leitura. Nesse interim, os textos de humor, sobretudo por seu caráter multissemiótico, são importantes ferramentas para este trabalho.

2. Caminhos para o desenvolvimento de habilidades de leitura por meio de fenômenos de significação em textos de humor

Discutir possibilidades para o ensino de leitura requer, inicialmente, que levemos em consideração o leitor que buscamos, ou seja, qual seria o delineamento desse leitor na escola de Ensino Médio, visto ser o público a que nos detemos neste estudo.

Retomando a concepção estabelecida pelos Parâmetros Curriculares (2006, p. 41) para ensinar nossa discussão:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos ao texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Tomando como base a concepção expressa para o “ser leitor competente”, a escola necessita retomar aspectos do ensino de língua que muitas vezes foram negligenciados. Um desses aspectos, ao qual fazemos destaque, é a necessidade de levar o aluno a compreender a importância de cada um dos elementos imbricados na

construção do texto e retomados durante o ato de ler. Com base neste direcionamento, é fundamental que o aluno seja levado a compreender que a significação só pode ser construída se forem levados em consideração os sentidos marcados no texto, visto que, parafraseando Possenti (1998) nem todos os sentidos são autorizados, nem todas as interpretações são possíveis, visto que o texto marca e direciona as intenções e propósitos comunicados por seu autor.

Também é preciso levar em consideração que, além dos sentidos explicitamente marcados, é fundamental que o aluno aprenda a compreender também aqueles que, embora não marcados, estão no nível do implícito e indicados pelas pistas textuais e cuja identificação depende da percepção do leitor para os elementos do léxico, do contexto linguístico e extralinguístico, enfim, é necessário deixar claro que a leitura ultrapassa os sentidos literalmente expressos, embora seja direcionado por eles. A esse respeito, Lajolo (1982, p. 59), assevera:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a **partir do texto**, ser capaz de **atribuir-lhe significação**, conseguir **relacioná-lo a todos os outros textos significativos** para cada um, **reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia** e, dono da própria verdade, **entregar-se** a essa leitura, ou **rebelar-se** contra ela, propondo outra não prevista⁵⁰.

Pelo exposto por Lajolo (1982), reiteramos que a concepção de leitura numa perspectiva sociointerativa leva em consideração todos os aspectos imbricados no ato de ler e, desta forma, remete à leitura a sua real complexidade, abrangendo os elementos negligenciados pelas demais concepções.

Essa dimensão da leitura leva para a escola o grande desafio de buscar instrumentos capazes de direcionar o aluno a constituir-se esse leitor competente, capaz de lançar mão de estratégias para construir a significação nas mais diferentes situações de materialização da comunicação humana.

Nesse limiar, são os gêneros o campo frutífero para a interação efetiva entre leitor e texto, dialogicamente, haja vista serem a materialização de enunciados relativamente estáveis, cujos traços distintivos são estabelecidos pela função comunicativa e inscritos em um domínio discursivo que, por sua vez, “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Por esse delineamento, o ensino de leitura compreende a língua como uma instância em funcionamento, cuja aprendizagem requer a imersão efetiva no próprio ato comunicativo. Podemos mencionar que caem por terra propósitos metodológicos pautados apenas no reconhecimento de elementos da estrutura da língua em detrimento de sua função social, como também aqueles que não reconhecem que a compreensão parte do texto e não somente de elementos a ele externos.

Ressaltamos, pois, o quão fundamental é o ensino com base no estudo dos gêneros, como enfatizado por Bezerra (2007, p. 41),

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá

⁵⁰ Grifo nosso.

construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

De posse pelo exposto pela autora, abrimos um parêntese para explicar que a percepção de construção pela interação, neste estudo, não é compreendido como uma ação imediata ou instantânea, mas como uma ação mediada, sendo o professor o direcionador e responsável por estabelecer situações propícias à aprendizagem.

Por esta relação, ancoramo-nos na visão de Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 37), para fundamentar a ideia de que o ensino de leitura com base nos gêneros torna-se primordial ao reconhecermos que os significados não se constroem no vácuo, no vazio social, não têm sentido por si próprios, mas na contextualização.

Dessa compreensão, asseveramos que o ensino de leitura não pode limitar-se a análise de estruturas isoladas ou o uso de texto como pretexto para o ensino de gramática, mas primordialmente, na construção dos sentidos com base na vivência social através dos gêneros textuais.

A partir dessa posição adotada para o ensino de leitura, fizemos o recorte para a pesquisa, e delimitamos os estudos da significação no gênero tirinha humorística. A escolha pelo referido gênero não ocorreu devido a seu caráter lúdico, sobretudo por sua constituição linguística e semiótica. Representa, pois, um campo frutífero para a compreensão dos mecanismos constitutivos do humor e de todos os fenômenos semânticos, pragmáticos e textuais mobilizados em sua construção.

Por adotarmos uma concepção de língua com base sociointerativa, acreditamos que a interação dialógica com esses fenômenos representa um contexto propício para que os alunos sejam capazes de desenvolver suas próprias habilidades de leitura e, inferencialmente, fazerem uso das mesmas para quaisquer situações de leitura.

Devido a essa constituição, a leitura do referido gênero requer uma interação profunda do leitor com o texto para que seja possível a construção dos sentidos, ou seja, se faz urgente um trabalho linguístico-cognitivo que envolva diferentes habilidades de leitura.

A diversidade de direcionamentos para o ensino de leitura, possibilitada pelo gênero tirinha, se dá pela complexidade intrínseca ao gênero, cuja constituição é obtida pela relação entre o verbal e o não verbal. Isso ocorre porque a linguagem adotada para a elaboração das tirinhas é marcada pela sintetização no nível verbal, sendo marcada por seu caráter elíptico.

Esse, por sua vez, promove a existência de espaços vazios que só conseguem ser preenchidos se o leitor lançar mão de habilidades específicas para retomar, nas marcas presentes na relação do verbal com o não verbal, os sentidos omitidos. Esse caráter gera situações nas quais cabe ao leitor construir esses sentidos implícitos, através da mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, por meio de inferências.

Nessa dinâmica, o aluno é levado a realizar operações cognitivas como relacionar, retomar, refletir, mensurar, enfim, inferir sob diversas vertentes.

Refletindo sobre os processos inferenciais, Cavalcante (2012, p. 31) explica que:

As inferências envolvem processos cognitivos que relacionam diversos sistemas de conhecimento, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos entram em ação no momento em que articulamos as informações que se encontram na superfície textual (o cotexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências. É a partir dessas deduções que preenchemos várias

lacunas deixadas pelo cotexto e fazemos antecipações, levantamos hipóteses sobre os sentidos do texto.

Estabelecendo um paralelo entre a percepção de inferência apresentada e o que assevera Possenti (1998, p. 91), ao explicitar que “...o humor deriva de frames incompatíveis, embora não claramente expressos por personagens presentes na piada, mas que os leitores de alguma forma (re)conhecem”, percebemos a riqueza de possibilidades promovidas através do gênero mobilizado, por dispor de aspectos reais para a realização de inferências em diversos níveis.

A esse propósito, Magalhães (2010, p. 29) reitera que “...o desafio do humor é construir um texto evocando outro, texto que apresentará uma oposição em suas proposições, deflagradas pelo jogo de significados por via de elementos semânticos”.

É com base nessa relação entre textos, na disponibilização de espaços vazios a serem preenchidos, na percepção de direcionamentos de pistas textuais e na relação com o não verbal, que as tirinhas de humor representam campo fértil para os estudos da significação.

Outro aspecto importante é levantado por Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 34) ao refletirem que:

As articulações entre os modos semióticos têm mudado tanto em relação à sua função, pois são considerados veículos de informação, deixando a imagem de ser apenas ilustração da escrita. As práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada.

Agregando os aspectos linguísticos e semióticos, os gêneros de humor possuem essa característica desafiadora visto que requerem que o leitor acione fatores linguísticos, contextuais e não verbais para a apreensão do efeito de humor, pois, “... se tal efeito não se produz, não é ‘sacado’, pode-se ter razoável certeza de que o texto não foi interpretado segundo ele mesmo o demanda” (POSSENTI, 1998, p. 52).

Outro aspecto desafiador dos textos de humor é o fato de que eles “...podem até permitir mais de uma leitura mas, frequentemente, impõem só uma e, geralmente, impedem uma leitura qualquer” (POSSENTI, 1988, p. 78). Além dessa imposição, na leitura e compreensão das tirinhas “... do leitor exige-se a leitura do que não está dito, que se decodifiquem os subtendidos, o que não implica simples tentativas de apreender o que o locutor diz, mas o que ele pretende dizer o que diz” (FERRAZ, 2012, p. 114).

Essas exigências e as situações de leitura por elas proporcionadas vão ao encontro das necessidades especificadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2002, p. 126), visto que deixam clara a necessidade de a escola orientar os alunos para que eles sejam capazes de “...compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens, como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 2002, p. 126).

3. Ambiguidade nas tirinhas de humor: compreender sentidos para aprender a ler

A construção das tirinhas de humor é realizada com base em aspectos de significação que levam o leitor a identificar mais de um sentido possível na constituição do texto. Todavia, o humor só se efetiva a partir do momento em que o leitor chegar ao sentido pretendido pelo autor.

Essa relação entre vários sentidos possíveis é compreendida através da Teoria do Humor Verbal de Raskin (1985) como *scripts*, cujo elemento linguístico direcionador ao *script* do humor é acionado pelo gatilho, gerando a quebra da expectativa criada pelos sentidos possíveis, até acionar aquele que gera o humor.

Buscando melhor compreender essa teoria, retomamos Raskin (1985) apud Magalhães (2010, p. 29) que explica a existência de ingredientes semânticos fundamentais para a caracterização do humor:

a) Uma mudança do modo de comunicação *bona-fide* para o modo não *bona-fide* de contar piadas; b) o texto considerado chistoso; c) dois *scripts* (parcialmente) superpostos compatíveis com o texto; d) uma relação de oposição entre os dois *scripts*; e) um gatilho, óbvio ou implícito, que permite passar de um *script* para outro.

Neste recorte, buscaremos demonstrar esse movimento constitutivo do humor retomando situações em que o fenômeno da ambiguidade exerce o papel de gatilho na construção do humor.

Para Ilari (2011, p.09), “a ambiguidade é a característica das sentenças que apresentam mais de um sentido”.

No que tange aos aspectos geradores da ambiguidade no texto, Ferrarezi Jr. (2008, p. 180) explicita que o fenômeno pode ser causado pela polissemia de uma palavra, pela ocorrência de anáforas ou catáforas de múltiplas interpretações, ou pela possibilidade de múltipla interpretação estrutural.

Tomando a existência de ambiguidade como elemento norteador para a escolha de tirinhas de humor, propusemos uma oficina (dentre outras que compõem a pesquisa e que envolvem outros fenômenos) na qual os alunos puderam interagir com a constituição de *scripts* que foram criados através possibilidade de existência de duplicidade de sentidos e gerada pela ambiguidade.

Discutindo, especificamente ambiguidade lexical no contexto do ensino, Antunes (2012, p. 44) destaca:

... as palavras suscetíveis de provocar uma ambiguidade, o que, se supõe, representa uma escolha proposital, em resposta a alguma intenção particular do enunciador; na maioria das vezes, o que pretendemos é que o outro identifique, de forma incontroversa e clara, o indivíduo sobre que estamos falando e o que dizemos acerca dele, embora escolhamos uma estratégia discursiva um tanto quanto arriscada e perturbadora; a ambiguidade pode ser usada também para esconder sentidos e intenções...

A partir do que foi apresentado por Antunes (2012) reconhecemos a riqueza do fenômeno da ambiguidade para o nosso propósito, ou seja, levar o aluno a refletir sobre a construção dos sentidos, desenvolvendo mecanismos para compreender a própria língua.

Por esse caminho, não foi objetivo do estudo levar os alunos a construir conceitos, mas compreenderem como funcionam esses mecanismos da língua e como, na condição de leitores, os alunos devem estabelecer relações necessárias, mobilizar habilidades para chegar ao conhecimento por meio da compreensão.

A dinâmica do estudo consistiu em realizar uma análise comparativa da compreensão expressa pelos alunos por escrito e em situações e momentos diferentes:

primeiro, na análise de tirinhas apresentadas e sem intervenção da pesquisadora e, logo em seguida, após a discussão dos fenômenos envolvidos na construção das tirinhas com o grupo e mediada pela pesquisadora.

A mediação partiu do princípio de que os alunos já dispunham de um rico cabedal de conhecimentos de mundo e até sobre os mecanismos de construção de sentidos, cabendo a metodologia utilizada por este trabalho orientar os discentes sobre como procederem para organizá-los e, dessa forma, relacioná-los de maneira inferencial.

A esse respeito, Oliveira (2008, p. 165) afirma, ao discutir a importância da semântica no ensino, que:

O último ponto que considero importante abordar em sala de aula é a ambiguidade. Vimos que ela pode ser causada por palavras polissêmicas (ambiguidade lexical) ou pela estrutura sintática (ambiguidade sintática ou estrutural). Às vezes, os estudantes não prestam atenção a isso e elaboram textos com sentenças ambíguas inconscientemente. Um fator importante para o sucesso na produção e na compreensão de textos é estar o mais consciente possível a respeito das estratégias utilizadas nesses dois processos textuais.

Imbuídos no propósito de levar o aluno a compreender esses fenômenos, desenvolvemos a dinâmica já elencada, a partir das tirinhas abaixo apresentadas.



Figura 1: Tirinhas da Mafalda

Disponível em: <http://www.nanoverso.com/search>

Acesso em: 15/05/2012

Conforme já mencionado, a tirinha 1 foi apresentada aos alunos. Sem a realização de nenhuma intervenção oral ou escrita, foi questionado se os alunos compreenderam a tirinha e o quê, na percepção dos mesmos, teria levado a construção do humor.

Após o recolhimento das respostas apresentadas, por escrito, pelos alunos era desenvolvida uma discussão orientada tomando como ponto de partida a tirinha 1 e incluindo outras tirinhas construídas a partir do fenômeno da ambiguidade.

Esse momento caracterizou-se pela partilha de conhecimentos de todos os alunos que fizeram parte da pesquisa e foi, também, o momento de inserir, direcionar novas descobertas de modo que foram sendo construídas compreensões sobre os diversos scripts inseridos em cada uma das tirinhas e qual o que funcionava como gatilho para o humor. O próximo passo foi repetir a atividade inicial, agora com a leitura e compreensão da tirinha 2.

) HAGAR

Dik Browne; Chris Bowne



Figura 2: Tirinhas de Hagar

Disponível em: Disponível em: SARMENTO, Leila Laur. Oficina de redação. Vol. 6. São Paulo: Moderna, 2007. p. 96.

Ao retomar as contribuições escritas dos alunos, procedemos a categorização e análise. Na análise inicial, realizada pelos por 40 alunos, em relação à tirinha 1, 36 afirmaram compreendê-la. Em relação à tirinha 2, 37 alunos afirmaram compreendê-la. Retomando as compreensões dos alunos, apresentadas de forma escrita, foi perceptível que, embora os alunos tenham afirmado compreender a tira, 30% do grupo desse grupo apresentou explicações aleatórias ou sem concatenação com os scripts constitutivos da tirinha.

Outro dado que nos chamou a atenção diz respeito à categoria dos alunos que demonstraram realizar inferências e identificar o humor. Nessa, após a compilação dos dados, verificou-se na atividade inicial que apenas 22% dos alunos conseguiram mobilizar habilidades e chegar à compreensão. Após as ações interventivas, esse número cresceu, passando para 44% o número de alunos que atingiram a compreensão do humor.

Analisando os dados apresentados, sustentamos a ideia de que é possível desenvolver a capacidade leitura e que um dos caminhos possíveis é a compreensão dos fenômenos que constroem os sentidos, tanto no contexto semântico, pragmático ou textual.

O crescimento demonstrado pelos alunos, após interagirem com os fenômenos constitutivos do humor, nos leva a perceber através da interação, desde que mediada, os alunos começam a assimilar os aspectos que o compõe e os fenômenos de significação mobilizados, reconhecendo na complexidade da língua, múltiplas possibilidades. A esse respeito, Antunes (2012) enfatiza que:

O que faz da linguagem uma realidade complexa é essa sua bipolaridade, no sentido de que é sistemática e, ao mesmo tempo, imprevisível; definida e, ao mesmo tempo, inexata. Consequentemente, o que deixa o falante competente é sua habilidade para administrar essa complexidade e dela se aproveitar sempre que quiser. (ANTUNES, 2012, p. 97)

Ressaltamos, ainda, que a amostra aqui apresentada representa apenas um recorte de um estudo amplo, no qual foram desenvolvidas outras oficinas e atividades adicionais, cujos resultados ratificam a visão aqui apresentada. A esse respeito,

retomamos Oliveira (2008, p. 165), visto que na discussão sobre o ensino, enfatiza a relevância da inserção de eventos educativos que envolvam a ambiguidade, seja lexical ou pela estrutura sintática, fundamentando-se na perspectiva de representar “um fator importante para o sucesso na produção e na compreensão de textos é estar o mais consciente possível a respeito das estratégias utilizadas nesses dois processos textuais”.

Advogamos, com base no recorte da experiência apresentada, ser necessário que a escola reveja as ações desenvolvidas com fenômenos de significação. É fundamental vislumbrar os processos de indeterminação de sentidos como um rico recurso disponível pela linguagem para que o seu falante “brinque que as palavras”, como referencia Ilari (2012) e dimensione as múltiplas possibilidades de construção dos sentidos como condições de produção e expressão, seja oral ou escrita.

Ratificamos, ainda, que o estudo maior, do qual fizemos este recorte se propõe a apresentar possibilidades didáticas para o ensino de leitura, ratificando a necessidade de se promover relações interativas e dialógicas com diversos gêneros, levando o aluno a compreender as relações estabelecidas em cada um e, a partir dessa relação, construindo um vasto repertório de habilidades de leitura.

4. Considerações finais

O presente artigo propor-se a apresentar um recorte sobre os resultados de pesquisa de mestrado na qual são discutidas as contribuições dos estudos da significação em textos do humor para o desenvolvimento da capacidade leitora.

A análise do recorte do *corpus* aponta para possibilidades didáticas relevantes ao desenvolvimento de um repertório de habilidades de leitura, por meio da mobilização de fenômenos de significação proporcionada pelos mecanismos de construção do humor, no gênero tirinha.

Enfatizamos, por meio do estudo, que o desenvolvimento da capacidade leitora passa pela própria prática, ou seja, parafraseando Kleiman (2011), reafirmamos que o desenvolvimento da leitura é realizado pela própria leitura, pois, só se aprende a ler lendo. Mas, por outro lado, acrescentamos que somente a interação não é suficiente. Cabe à escola a tarefa de direcionar os caminhos, de propor desafios que levem o aluno a crescer, a ultrapassar barreiras em busca de novas capacidades.

Assim, levar o aluno a interagir, conscientemente, com fenômenos de significação representa uma importante tarefa na compreensão da riqueza constitutiva da linguagem.

5. Referências

ANTUNES, Irandé. Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 41.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15/02/2013.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Angela Paiva. Multimodalidade, gênero textual e leitura. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (Estratégias de ensino)

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.) **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2012. p. 95-124.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico** – brincando com as palavras. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MAGALHÃES, Helena Maria Gramiscelli. **Aprendendo com humor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R, H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL / MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p.14-56.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de Semântica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OS IMPLÍCITOS COMO OBJETO DE ENSINO: PROPOSTA DE UMA AULA DE LEITURA A PARTIR DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

LOULA, Laura Dourado (UFPB)⁵¹

RESUMO: O objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de aula de leitura baseada na concepção de implicatura, por compreendermos que os implícitos se constituem uma ferramenta teórico-prática que deve ser objeto de ensino por parte de professores de língua e um recurso a ser utilizado pelos alunos. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998) sinalizarem a necessidade de capacitar o aluno a compreender não só o que está escrito, mas também a identificar os implícitos, ainda há pouco empenho e interesse da escola na abordagem de tal recurso. Embasados nas Máximas Conversacionais de Grice (1982), e em autores como Levinson (2007), Moura (2007) e Illari e Geraldini (1985), elaboramos uma proposta de aula de leitura a partir de três anúncios de uma campanha publicitária sobre educação no trânsito, produzidos pela WTGomes e veiculados no ano de 2006. Verificamos que é possível, numa aula de leitura e interpretação, transformar o fenômeno da implicatura em objeto de ensino acessível aos alunos, sem necessariamente reportar a toda uma teoria semântico-pragmática tão incomum às salas de aula, e ainda assim proporcionar aos discentes o desenvolvimento de uma habilidade de leitura tão necessária não apenas à leitura de textos escolares, como também às mais diversas interações cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE: aula de leitura; implícitos; anúncio publicitário.

1. Introdução

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998) sinalizarem a necessidade de capacitar o aluno a compreender não só o que está escrito, mas também a identificar os implícitos, ainda há pouco empenho e interesse da escola em abordar tal recurso.

Uma ancoragem teórica relevante para a transformação dos implícitos em objeto de ensino em sala de aula, numa atividade de leitura, por exemplo, refere-se à teoria das implicaturas conversacionais de Grice (1982), também conhecidas como inferências contextuais.

Acreditamos que conhecer as máximas conversacionais propostas por Grice (1982) e suas possibilidades de aplicação pode servir de subsídio para professores que trabalham com leitura, análise linguística e escrita e, todos os níveis de ensino. Desta maneira, o objetivo desse trabalho reside em apresentar uma proposta de aula de leitura baseada na concepção de implicatura, por compreendermos que os implícitos se constituem uma ferramenta teórico-prática que deve ser objeto de ensino por parte de professores de língua e um recurso a ser utilizado pelos alunos.

⁵¹ Aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística – nível doutorado – pela Universidade Federal da Paraíba. Este trabalho é resultado de uma atividade solicitada na disciplina de Fundamentos em Pragmática, com ampliação supervisionada pela professora Mônica Mano Trindade.

Embasados, teoricamente, nas Máximas Conversacionais de Grice (1982), e em autores como Levinson (2007), Moura (2007) e Illari e Geraldini (1985), elaboramos uma atividade de leitura, pensada para a segunda série do Ensino Médio, a partir de três anúncios de uma campanha publicitária sobre educação no trânsito, produzidos pela WTGomes e veiculados no ano de 2006.

A seguir, apresentamos, sucintamente, os princípios básicos das implicaturas conversacionais a partir das contribuições de Paul Grice (1982) e Levinson (2007).

2. As implicaturas conversacionais

A teoria das Implicaturas Conversacionais de Paul Grice (1982) propõe os “princípios que regem (ou devem reger) uma conversação, como e quando esses princípios são violados, e as consequências da não obediência, (in)voluntária, a essas ‘regras’” (ESPÍNDOLA *apud* ALDRIGUE; LEITE, 2010, p. 28).

Há uma hipótese nessa teoria de que os participantes de uma interação fazem esforços cooperativos para que a comunicação se efetive, o que deu origem ao princípio geral da conversação: o princípio da cooperação. E para que tal interação seja bem sucedida, Grice postula quatro categorias que devem ser cumpridas pelos interlocutores:

Categoria da quantidade: 1. “Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação)”, 2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido;

Categoria da qualidade: 1. Não diga o que você acredita ser falso, 2. Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada;

Categoria da relação: Seja relevante;

Categoria do Modo: 1. Evite obscuridade de expressão, 2. Evite ambiguidades, 3. Seja breve (evite prolixidade desnecessária), 4. Seja ordenado.”

No entanto, Grice acrescenta que a interação entre os participantes pode se efetivar ainda que uma categoria (ou mais) possa ser violada(s). Para tanto, é necessário que o interlocutor perceba que o locutor não está desrespeitando o Princípio da Cooperação, e sim dizendo algo além do que está linguisticamente dito, o que corresponde ao conceito de ‘implicatura’ nesse aporte teórico. De acordo com o estudioso, as implicaturas podem ser agrupadas em dois tipos: “implicaturas convencionais” (inferências resultantes dos significados convencionais das palavras) e “implicaturas não convencionais” (ou implicaturas conversacionais, que, pelo menos em princípio, não fazem parte do significado das expressões linguísticas). Como havia um interesse declarado do teórico em observar a quebra proposital de uma das máximas propostas por ele, Grice deteve-se às observações das implicaturas conversacionais.

Sobre a relevância da teoria da implicatura conversacional, Levinson (2007) declara: “é uma teoria do *uso* da língua; não obstante, pode-se demonstrar que ela possui implicações consideráveis para o estudo da *estrutura* da língua” e complementa: “Demonstrar isto, naturalmente, é demonstrar que existem relações interessantes entre estrutura e função, de um tipo que muitas teorias correntes de gramática não contemplam ou, pelo menos, consideram fora do alcance da teoria linguística” (p. 201). Acrescentaríamos a isso o fato de que não apenas as correntes de gramática negligenciam tal conhecimento, mas a escola como um todo, o que talvez se justifique pela tradição de estudar gramática nas aulas de língua portuguesa.

Nessa conjuntura, torna-se imperativo a elaboração de propostas de ensino que privilegiem tanto as habilidades de construção quanto de leitura dos implícitos. Convencidos de que a teoria griceana dá-nos fundamentação suficiente para explorar esse recurso, apresentamos uma proposta de aula de leitura a partir de anúncios

publicitários com foco na leitura dos implícitos e, em seguida, tecemos considerações sobre como a teoria escolhida pode contribuir na análise desta aula e/ou em outras de leitura, produção de texto, ou análise linguística.

3. O plano de aula e a atividade proposta

3.1. Plano de aula⁵²:

Os implícitos na leitura de anúncios publicitários

Série: 2º ano do Ensino Médio

Duração das atividades: 2 aulas (2:40 min.)

Unidade de ensino: Leitura e análise linguística

Objetivos:

- ✓ observar os efeitos de sentido produzidos por determinadas escolhas lexicais;
- ✓ articular conhecimentos prévios e informações textuais, tais como opiniões e valores explícitos e/ou implícitos a partir dos atos de fala realizados nos enunciados.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- ✓ evidenciar conhecimento sobre a relação entre a embriaguez ao volante e os acidentes de trânsito;
- ✓ demonstrar habilidades básicas de leitura: realizar inferências e estabelecer relação entre texto e contexto;
- ✓ conhecer o gênero anúncio publicitário, bem como as linguagens verbal, não verbal e mista e suas especificidades em contextos de uso da língua.

Estratégias e recursos da aula

- ✓ utilização de três exemplares de anúncio publicitário.
- ✓ atividades em três grupos em sala, ficando cada grupo com um anúncio.

3.2. Atividade proposta

Etapa 1 – Motivação

O objetivo específico desta etapa da atividade é possibilitar aos discentes o contato com anúncios de uma campanha publicitária de responsabilidade no trânsito. Nesta primeira etapa, os alunos terão acesso aos três anúncios.

O professor deverá solicitar aos alunos que façam a leitura dos anúncios (1, 2 e 3), respondendo às questões propostas.

Anúncio 1

⁵² O plano de aula segue o modelo definido pelo Portal do professor. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/dicas_producao_aulas.pdf Acesso em 25/06/13

Texto 1



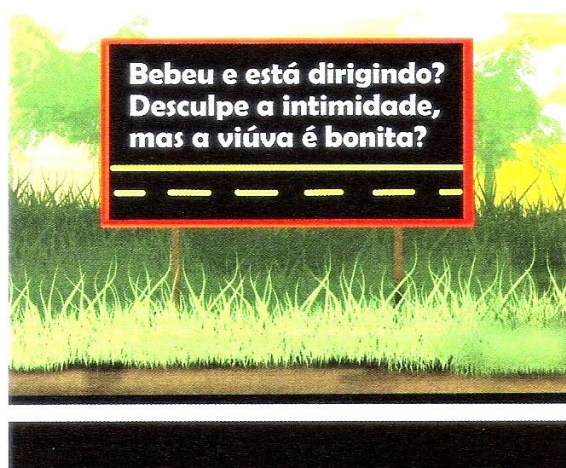
Anúncio 2

Texto 2



Anúncio 3

Texto 3



Exercício 1

Desenvolvam as atividades propostas a seguir:

- 1) Os três textos que vocês leram são peças de uma campanha publicitária, produzidos pela WTGomes e divulgados em outdoors em 2006. Observem atentamente os anúncios. Qual é o tema dessa campanha?

- 2) Observem os anúncios quanto ao uso das linguagens verbal e não verbal. Algum anúncio usa apenas uma dessas linguagens? Há predomínio de alguma delas nos diversos anúncios vistos? Comente a relação entre os recursos não verbais utilizados nos anúncios.
- 3) Vocês consideram que esses anúncios são tradicionais, comuns, assemelhando-se a diversos outros já vistos por vocês ou são anúncios diferenciados? Explique.
- 4) Dentre os anúncios vistos, teve algum que vocês não compreenderam bem? Aponte-o e, no momento da socialização das respostas, discutam com os colegas e o professor o sentido dele.
- 5) Socializem com os colegas as respostas para as questões 1, 2, 3 e 4.

Ao longo dessa etapa, é interessante que o professor observe as habilidades de leitura dos explícitos e implícitos demonstradas nas apresentações. Espera-se que os alunos respondam que se trata de uma campanha pela segurança no trânsito, endereçada àqueles que, tendo ingerido bebida alcoólica, colocam a própria vida e a das outras pessoas em risco, ao dirigir veículos. As frases “Bebeu e está dirigindo?” e “Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito.” são elementos textuais que podem ser citados pelo aluno como comprovação da resposta. Essas marcas linguísticas e os sentidos implícitos serão abordados mais sistematicamente na etapa a seguir.

Etapa 2 - Análise de sentidos implícitos e explícitos em anúncios publicitários

Exercício 2

- 1) Analisem, reflitam e respondam: nos anúncios dessa campanha publicitária, alguma informação ficou implícita? Justifique sua resposta.
- 2) Observe os recursos da linguagem verbal usados nos anúncios.
 - a) Apenas para o Anúncio 1: Entre as sentenças “Bebeu e está dirigindo?” e “Chique, hein? Se o carro pegar fogo, vai ser cremado” qual informação sobre o interlocutor está implícita hipotética? Que palavra remete a esta situação hipotética? Justifique sua resposta.
 - b) Apenas para o Anúncio 2: “Bebeu e está dirigindo?” e “Vai ficar lindo com uma coroa de flores” qual informação sobre o interlocutor está implícita? Que palavra(s) remete(m) a essa situação hipotética? Justifique sua resposta.
 - c) Apenas para o Anúncio 3: “Bebeu e está dirigindo?” e “Desculpe a intimidade, mas a viúva é bonita?” qual informação sobre o interlocutor está implícita? Que palavra remete a essa situação hipotética? Justifique sua resposta.
- 3) O perfil do interlocutor previsto nos três textos é o mesmo? Por quê?
- 4) Há marcas explícitas de que os três anúncios são endereçados exclusivamente aos homens? Quais deles apresentam marcas linguísticas que justifiquem sua resposta?
- 4) Quais são os efeitos de sentido produzidos por esses anúncios?
- 5) Vocês acreditam que os anúncios são criativos e conseguem convencer as pessoas? Explique.

Nessa segunda etapa, espera-se que o aluno perceba que os implícitos entre a primeira e a segunda sentença nas três situações indicam que o interlocutor estará morto, não havendo, portanto, nada de chique nem de belo nisso. Assim, também não há nada de elogioso acerca da mulher do interlocutor que bebe e dirige, já que o vocábulo

viúva remete à morte dele. Além do mais, espera-se que o aluno perceba que este mesmo termo viúva restringe Anúncio 3 ao interlocutor masculino, o que não acontece com os anúncios 1 e 2, pois estes, apesar de apresentarem vocábulos masculinos, constrói um masculino genérico, podendo o texto ser endereçados tanto a homens quanto a mulheres. Por fim, o aluno ainda poderá perceber que o ato de cremar mortos ainda é circunscrito a pessoas de poder aquisitivo mais alto; assim se o carro pega fogo, uma pessoa de poder aquisitivo mais baixa pode ser cremada sem custo financeiro, o que também ajuda a diferenciar o perfil do interlocutor nos três anúncios.

Avaliação:

A avaliação será feita por meio da observação em relação à participação, ao interesse e ao desempenho dos alunos em todos os momentos do desenvolvimento das atividades, assim como da capacidade de trabalharem em grupo, bem como: a capacidade dos alunos de reconhecerem os diferentes recursos dos anúncios publicitários, bem como as linguagens utilizadas em sua produção; a capacidade de interpretar sentidos explícitos e de reconhecerem a existência de um discurso implícito nas imagens trabalhadas e inferirem-no; a qualidade do trabalho final apresentado, que deverá demonstrar seriedade quanto à escolha do anúncio e perspicácia em relação à análise deste.

Referências bibliográficas:

Site

http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/dicas_producao_aulas.pdf

4. A contribuição das Implicaturas Conversacionais na execução da atividade

Ao longo da **Etapa 1** é interessante que o professor observe as habilidades de leitura dos explícitos e implícitos demonstradas nas apresentações. Espera-se que os alunos respondam que se trata de uma campanha pela segurança no trânsito, endereçada àqueles que, tendo ingerido bebida alcoólica, colocam a própria vida e a das outras pessoas em risco, ao dirigir veículos. As frases “Bebeu e está dirigindo?” e “Dirigir e beber é suicídio. Não brinque no trânsito.” são elementos textuais que podem ser citados pelo aluno como comprovação da resposta, respaldado num conhecimento de mundo dos alunos acerca do alto índice de acidentes no trânsito provocados pela embriaguez, como mostram as estatísticas.

Já na **Etapa 2**, espera-se que o aluno perceba a ironia construída a partir dos implícitos entre a primeira e a segunda sentença nas três situações, já que o interlocutor estará morto, não havendo, portanto, nada de chique nem de belo nisso. Assim, também não há nada de elogioso acerca da mulher do interlocutor que bebe e dirige, já que o vocábulo viúva remete à morte dele. Além do mais, espera-se que o aluno perceba que este mesmo termo viúva restringe o **Anúncio 3** ao interlocutor masculino, o que não acontece com os anúncios 1 e 2, pois esses, apesar de apresentarem vocábulos masculinos, constroem um masculino genérico, podendo o texto ser endereçado tanto a homens quanto a mulheres. Por fim, o aluno ainda poderá perceber que o ato de cremar mortos ainda é circunscrito a pessoas de poder aquisitivo mais alto; assim se o carro pega fogo, uma pessoa de poder aquisitivo mais baixo pode ser cremada sem custo financeiro, o que também ajuda a diferenciar o perfil do interlocutor nos três anúncios.

Embasados na teoria das implicaturas conversacionais de Grice, podemos afirmar que houve, nos três anúncios, a quebra proposital da submáxima 1 da **Categoria da qualidade**: “Não diga o que você acredita ser falso”, o que provocou a ironia – já comentada acima – tão comum ao gênero anúncio publicitário e tão fundamental na geração de implícitos em nossas interações cotidianas.

Poder-se-ia acrescentar ainda que em virtude da própria configuração do gênero anúncio publicitário, com sua linguagem enxuta, precisa, direta e incisiva, as submáximas “Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação)” (**Categoria da Quantidade**) e 1. “Evite obscuridade de expressão” (**Categoria do Modo**) teriam sido violadas nos anúncios, na medida em que há menos informação do que seria aparentemente necessária à compreensão e que as sentenças articuladas não estabelecem uma relação gramaticalmente lógica entre si. Fato esse que novamente se justifica em virtude do gênero escolhido. Sabemos que há um alto custo na veiculação da propaganda na mídia em geral e, por isso mesmo, o publicitário precisa dizer mais do que o que está literalmente dito no enunciado, o que justifica a recorrência constante aos implícitos. A aparente “obscuridade de expressão” advém não apenas das sentenças ‘enxutas’ dos anúncios, mas da fuga de termos fortes como ‘morte’. E essa conclusão é de responsabilidade do interlocutor. O locutor apenas constrói tais vazios a partir da quebra intencional das máximas propostas por Grice.

É importante ressaltar, porém, que as implicaturas conversacionais dependem do contexto da enunciação, como também do conhecimento de mundo do leitor – como a relação entre acidentes de trânsito e a embriaguez ao volante, enfocada nos anúncios –, e que nas implicaturas conversacionais existe a quebra proposital de ao menos uma das máximas e que a verificação seu cumprimento vai depender do gênero dos textos. Nos anúncios publicitários, por exemplo, muito provavelmente haverá uma recorrência à violação das mesmas máximas em virtude da própria configuração do gênero.

5. Considerações finais

Verificamos que é possível, numa aula de leitura e interpretação, transformar o fenômeno da implicatura em objeto de ensino acessível aos alunos, sem necessariamente reportar a toda uma teoria semântico-pragmática tão inconveniente às salas de aula, e ainda assim proporcionar aos discentes o desenvolvimento de uma habilidade de leitura tão necessária não apenas à leitura de textos escolares, como também às mais diversas interações cotidianas.

Como pudemos perceber, o conhecimento dessas categorias pode ser de fundamental importância para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, nas atividades de leitura, análise linguística (como pudemos evidenciar na aula proposta), produção textual, bem como na elaboração de critérios para a correção de textos, já que nem sempre a quebra dessas máximas se dá de maneira intencional.

Trabalhar os implícitos que podem ser gerados a partir da quebra dessas categorias fará com que o aluno perceba que nem sempre as informações mais interessantes estão explícitas e que tal estratégia é muitas vezes é intencionalmente utilizada para que o locutor se resguarde, além de ser utilizado como um recurso argumentativo para convencer o leitor de certas ideias sem que este último se dê conta de tal ‘armação’.

Para além dos muros da escola, o trabalho com a identificação dos implícitos certamente contribuirá para o aperfeiçoamento de um leitor/escritor proficiente e,

consequentemente, de um cidadão mais participativo, pois tais recursos não se limitam à propaganda ou aos textos midiáticos em geral, mas são encontrados nos mais diversos gêneros textuais e, principalmente, em nossas interações cotidianas.

6. Referências

ESPÍNDOLA, Lucienne C. Pragmática da língua portuguesa. In: ALDRIGUE, Ana C.; LEITE Jan Edson Rodrigues (orgs.) **Linguagens: usos e reflexões**. v. 6. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 27-42.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.) **Fundamentos metodológicos da linguística** – v. V. Tradução de João Wanderley Geraldi: Campinas: edição do autor, 1982. p. 81-103.

ILARI, R. e GERALDI, J. W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985.

LEVINSON, Stephen C. (2007) **Pragmática**. (trad. Luís Carlos Borges, Aníbal Mari) São Paulo: Martins Fontes, p. 121-152.

MOURA, H. M. de M. Leitura de textos e inferências. In: ESPÍNDOLA, L.; SOUSA, M. E. V. (orgs.). **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 33-46

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

FANZINE: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS E LEITURA EM SALA DE AULA

Carlos Magno Bezerra de FARIAS⁵³ - UEPB
carlosmagno2009@hotmail.com

RESUMO: O fanzine, gênero literário hibridizado, em sua história, promove e reflete a arte numa perspectiva de expressão artística de uma cultura *underground* (cultura de combate, luta, conflito, resistência). Prontamente, os gêneros discursivos passam a assumir grande papel no ensino em sala de aula (ou fora dela), na medida em que é fundamental trabalhar atividades sociocomunicativas. O trabalho aqui proposto tem como objetivo principal analisar numa perspectiva didática a importância da leitura, apresentando o fanzine como uma possibilidade interessante. De acordo com o pensamento crítico de Koch (2006) a leitura é uma atividade que mais do que permitir, exige uma participação intensiva e ativa do leitor; leitor esse que é peça integrante, junto ao autor, na construção de sentido do objeto estudado. Nesse sentido, nosso trabalho traz uma contribuição acadêmica em relação à difusão do gênero fanzine no âmbito escolar, assim como desenvolver a competência leitora dos alunos. Temos que ressaltarmos o caráter dos fanzines como comunicação dirigida ao popular (folkcomunicação); que além de agregador como ferramenta de ensino (plano da docência), pode alcançar um nível satisfatório de aceitabilidade por parte dos alunos. É preciso estabelecer planos pedagógicos que valorizem o desenvolvimento, não somente da leitura em si, mas também das competências comunicativas dos alunos, considerando as manifestações culturais, sociais, econômicas, políticas e literárias, como integrantes de um currículo inovador.

Palavras-chave: Fanzine; Leitura; Ensino.

1. Palavras iniciais

O fanzine, gênero discursivo hibridizado, em sua história, promove e reflete a arte numa perspectiva de uma cultura *underground* (cultura de combate, luta, conflito, resistência). Recentemente, os gêneros textuais galgaram um espaço privilegiado dentro da sala de aula (ou fora dela), no sentido da importância de trabalhar atividades sociocomunicativas no eixo do ensino.

Nesta perspectiva, observamos que o fanzine pode ser um importante elemento didático e pedagógico no processo de ensino e aquisição da competência leitora em língua materna ou estrangeira. Percebemos, também, que no fazer pedagógico, o fanzine encontra-se “marginalizado” (ou menos recorrente) nas aulas quando comparado a outros gêneros textuais. Desse modo, pretendemos, numa perspectiva pedagógica, refletir no ensino da leitura na sala de aula sobre a pertinência do uso do gênero textual fanzine.

Nosso trabalho tem como objetivo analisar a importância da leitura, utilizando para isso o fanzine como ferramenta de apoio. Nosso estudo foi construído por meio de

⁵³Graduando do curso de Letras (habilitação: espanhol) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

pesquisa bibliográfica, através do qual buscamos discutir o gênero fanzine presente no âmbito escolar (a leitura), o que não é evidenciado nas atividades de ensino. Através desta pesquisa, enquanto pesquisadores, objetivamos promover reflexões acerca dos fanzines como ferramenta de apoio ao ensino da leitura. Também, procuramos debater questões inerentes ao fanzine como representação da ideologia de grupos minoritários, assim, apresentando ao aluno a possibilidade dele mesmo construir seu entendimento, através de sua opinião e de seu conhecimento de mundo.

2. Os gêneros textuais na escola

Pode ser trivial afirmar, mas, nas práticas pedagógicas e nos próprios livros didáticos, compreendemos que os gêneros textuais fazem-se cada vez mais presentes, articulando-se com a gramática em si e a concepção contextualizadora da literatura. Para Marcuschi (2007: 19),

[...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (*sic*). São entidades sócio-discursivas (*sic*) e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...].

Percebemos que alguns gêneros textuais são agraciados com mais espaço escolar e outros são praticamente esquecidos ou não conhecidos de fato. A título de exemplo, o fanzine, de fato, não ocupa uma posição de protagonismo em sala de aula, confrontado a outros gêneros discursivos. Sua “marginalização” indica questões relativas a resistência, ou até mesmo, falta de conhecimento por parte dos professores. Preferem trabalhar com gêneros discursivos mais corriqueiros, que apresentam menor grau de subjetividade e que não abarcam os confrontos ideológicos presentes nos fanzines.

Nesta perspectiva, de maneira geral e abordado de modo correto, o trabalho com os mais variados gêneros textuais/discursivos vêm a ajudar no desenvolvimento crítico, analítico e conciso do indivíduo (aluno) na sociedade, como um ser pensante.

3. A concepção de leitura na sala de aula

De acordo com o pensamento de Koch (2006), a leitura é uma atividade que mais do que permitir, exige uma participação intensiva e ativa do leitor; leitor esse que é parte integrante, junto ao autor, na construção de sentido do objeto estudado. Kato (1985) postula que um leitor maduro é aquele que sabe integrar a informação nova (dada) aos seus conhecimentos prévios. Ou seja, na construção de sentido, esse leitor experiente sabe confrontar seus conhecimentos, suas opiniões e/ou suas crenças sobre determinado tema ou assunto, com as ideias defendidas pelo escritor. Desse modo, o entendimento é construído através da visão crítica do leitor, não sendo aceita possíveis erros ou imposições que o texto possa a vir apresentar.

Ainda, numa concepção de língua como representação do pensamento do escritor, segundo Koch (2010: 33),

[...] A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

Essa concepção em que o autor/escritor é visto como figura central no processo de leitura, desconsidera e apresenta o leitor como um indivíduo passivo e dependente, que aceita tudo e não tem uma postura crítica perante o texto.

Prontamente, no sentido da escrita e leitura como suporte às atividades do nosso cotidiano, para Koch (2010: 31),

[...] na atualidade, a escrita faz parte de nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, listas de compras, etc., etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (*sic*) (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc., etc.).

Essa postulação da autora, nos permite afirmar que a leitura tem papel primordial em uma sociedade formalmente organizada. Atividades simples e corriqueiras do dia a dia demandam o ato da leitura. A importância da utilização dos fanzines como instrumento de apoio à leitura, está presente no fato da proximidade deste gênero textual à contextos ou situações reais do dia a dia. Além disso, o fanzine tem uma relação muito próxima com a oralidade.

4. A leitura dos fanzines no ensino de língua

O termo fanzine (neologismo) vem da junção de duas palavras do inglês: *fanatic* (fã) e *magazine* (revista), que traduzindo de forma literal significa a revista do fã. Os fanzines são publicações amadoras e independentes produzidas por fãs das mais diversas expressões artísticas. Surgiu nos Estados Unidos (1929) através dos apaixonados por ficção científica. É um espaço para veicular trabalhos criativos e reflexivos. Seu caráter de resistência e inovação se difundiram pelo mundo. Esse gênero textual é um suporte de experimentações artísticas, sem fins lucrativos. Produzido em pequenas tiragens e restrito a um público dirigido (público interessado e ciente do assunto focado). O fanzine pode ser simples/ artesanal (figuras 1 e 2) ou editado de modo profissional (figuras 3 e 4). As produções gráficas a cada dia vêm se tornando mais sofisticadas – denominadas prozines. Porém, para que o esse gênero discursivo não perca seu caráter de fanzine é obrigatório o amadorismo. Característica esta que diferencia o fanzine à outros gêneros textuais, como por exemplo, as Histórias em Quadrinhos (HQs) e/ou os Mangás.



(figura 1).



(figura 2).



(figura 3).



(figura 4).

Derivações do termo fanzine:

- Zine: abreviatura;
- Zinar: ação de fazer o fanzine;
- Zineiro: editor;
- Fanzinagem/fanedição: edição dos fanzines;
- Fanzinoteca: biblioteca de fanzines.

O uso dos fanzines no sentido de auxiliar a leitura em sala de aula abrange certas considerações específicas e gerais. Dentre elas, podemos elencar:

1. O fanzine encontra-se marginalizado em sala de aula pelo seu grau de subjetividade. O professor não está preparado para o trabalho com a subjetividade e a escola não oferece formação continuada.
2. O professor precisa ter o hábito da leitura para incentivar os alunos a lerem cotidianamente.
3. As escolas deveriam criar bibliotecas e espaços de leitura confortáveis e agradáveis.
4. Cabe ao professor sondar quais são as preferências de leitura do aluno, a fim de adequar as temáticas ao perfil do leitor.

É importante ressaltar que a utilização do gênero textual fanzine em sala de aula, como recurso didático-pedagógico, pode trazer ao aluno uma maior compreensão acerca do conteúdo. Sensibilizando-o a questionamentos relacionados ao ambiente/meio social em que está inserido. O fanzine, em sua discursividade, tem por características a promoção de uma visão crítica de mundo e a representação de ideologias. Portanto, permite ao aluno o desenvolvimento/ampliação de sua capacidade linguística, comunicativa e discursiva de modo criativo, divertido e interativo.

5. O currículo como construção/produção social

A importância da educação na sociedade é inquestionável. Um grande percentual dos países apontam a educação como principal motor para o desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, as barreiras são muitas, tanto no aspecto físico (estrutura das

escolas, segurança), tanto no aspecto humano (capital intelectual). Daí o grande desafio da escola, o de superar todas as dificuldades, para alcançar o objetivo primordial da educação, a inclusão. O papel da escola na sociedade é de tal importância, que não apenas representa a educação nos moldes formais, mas, a formação de um ser humano individual inserido em uma coletividade.

É importante analisar o currículo e sua inserção perante o social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), torna pública a obrigatoriedade na construção do currículo, questões relativas aos direitos das crianças e adolescentes. Verificamos que o currículo tem papel fundamental a serviço de toda a sociedade. Falando da questão social, fica clara a necessidade da presença de um currículo que proporcione uma conexão/integração com a sociedade, respeitando suas necessidades e seus imperativos.

Berticelli contribui no entendimento de currículo (perspectiva social), definindo-o como algo não neutro, constituído de intenções e manipulações. Para o autor (1999: 160),

[...] Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

O currículo pode ser analisado tanto numa ótica negativa, deixando o sujeito alienado (relacionado as intenções “implícitas” relativas aos grupos sociais que detêm o poder), quanto numa ótica positiva, quando a educação, através do currículo, fomenta o ato de refletir, mostrando ao indivíduo sua importância no meio social em que vive.

De maneira conceitual, no que se refere ao currículo como construção social (BERTICELLI, 1999: 165), “[...] Uma concepção dinâmica de currículo só pode ser construída quando se pensam, conjuntamente, currículo e sociedade”. Normativamente, o currículo,

[...] é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (BERTICELLI, 1999: 161, *apud* Enciclopédia Mirador Internacional, 1982)

Ampliando essa noção de currículo, podemos inferir que ele, como ferramenta no processo educativo, não pode ser analisado de modo fechado (separado), ou seja, suas implicações são (ou deveriam ser) relacionadas às questões pontuais da sociedade. Conforme Berticelli (1999: 165), “Em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção. Inclusões e exclusões estão sempre presentes no currículo”. Ou seja, o currículo quando utilizado de forma a beneficiar determinado grupo ou causa/objetivo, toma para si um aspecto de manipulação “implícita”.

Até os anos 60, o currículo não era pautado ou comparado segundo a sociedade onde estava inserido. A partir dessa época foi que se iniciou a associação de currículo e sociedade, inicialmente na Grã-Bretanha. O currículo começa a trazer elementos sociais de um coletivo, ideológico, político. No texto de (BERTICELLI, 1999), são citados

pesquisadores Forquin e Santomé, que destacam em suas publicações a “seleção cultural escolar”. No Brasil, no final da década de 60, essa relação de currículo e sociedade começa a ser utilizada, entrando no eixo de outros países de primeiro mundo que já os fazia, a chamada Nova Sociologia da Educação (NSE).

Podemos observar a necessidade de se construir um novo currículo, mais social e menos dogmático. É imperioso saber que existem vários valores de nossa sociedade que podem e devem ser tratados em sala de aula, valores esses que vão além dos ensinamentos pedagógicos da academia e podem ser trabalhados através do uso dos gêneros textuais. Sabemos da importância de implantar a Sociologia do Conhecimento, que tem por dever fomentar o caráter socialmente construído e relacionado com as estruturas (sociais) presentes.

É notório que o sistema educacional brasileiro vem, ao longo do tempo, tentando se adequar as transições sociais do nosso país, mesmo que talvez de forma tardia. Observamos alterações feitas na LDB ao longo dos anos que demonstram claramente essas mudanças (adequações). Por exemplo, no ano de 2008, a Lei 11.645 tornou obrigatória a temática indígena no ensino médio e fundamental. No mesmo ano, a lei 11.684 legitimou a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias para o ensino médio. No segundo semestre do ano de 2008, a lei 11.769 incluiu o ensino de Música como conteúdo obrigatório no ensino fundamental e médio. Em 2003, foi sancionada a lei 10.639, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (art. 26-A).

Vários fatores socioculturais ajudam a identificar a necessidade de fazer com que o aluno possa conviver em diversos ambientes de discurso na sociedade. Percebemos a evolução que tivemos nos padrões curriculares da educação como meio de construções sociais, e também, compreendemos que o nosso país ainda é passível de mudanças profundas na educação, o que valoriza ainda mais o sistema educacional brasileiro.

6. Palavras finais

Entendemos que o fanzine encontra-se esquecido ou desconhecido nas escolas por fatores que apontam para a formação e a prática pedagógica do professor. O fanzine pode ser um instrumento importante na aquisição de saberes e na construção de leitores e cidadãos críticos e comprometidos com as questões sociais/humanitárias. Portanto, devemos incentivar o hábito da leitura e, conseqüentemente, da escrita desse gênero textual no ambiente escolar.

Nosso trabalho pretende contribuir em relação à difusão do gênero fanzine no âmbito escolar, integrado ao desenvolvimento/aprimoramento da competência leitora dos alunos, assim como permitir que os aspectos afetivos, cognitivos e sociais apoiem na construção do conhecimento. O uso do fanzine, como uma proposta de ensino (leitura e escrita), vem a ressaltar o caráter dos fanzines como comunicação dirigida ao popular (*folkcomunicação*), que além de agregador como ferramenta de ensino, alcança um nível satisfatório de aceitabilidade por parte dos alunos. O fanzine por seu caráter instigante provoca nos jovens alunos a curiosidade do conhecer e aprender sobre algo considerado novo. É pertinente constituir planos pedagógicos que valorizem o desenvolvimento, não somente da leitura ou escrita, mas, também, todas as competências comunicativa dos alunos, considerando as manifestações culturais, sociais, econômicas, políticas e literárias, como formadoras de um currículo inovador.

7. Referências

BERTICELLI, IrenoAntonio. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiães do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999: 159-176.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

<<http://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine>>Acesso em: 02/09/2013 às 11h15min.

<<http://www.infoescola.com/curiosidades/fanzine>>Acesso em: 25/08/2013 às 07h39min.

<<http://www.youtube.com/watch?v=p6hhf5hx2qq>>Acesso em: 27/08/2013 às 15h07min.

KATO, Mary. Processos de decodificação: a integração do velho com o novo em leitura. In: _____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985: 39-49.

KOCH, Ingedore V. Escrita e interação. In: KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda Maria. (Orgs.). **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010: 31-52.

KOCH, Ingedore V. Leitura, texto e sentido. In: KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda Maria. (Orgs.). **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006: 09-35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007: 19-36.

O LIVRO SEGUNDO DA ENEIDA E O FILME TRÓIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE EM SALA DE AULA

Tassiana Braga Rodrigues.⁵⁴

Orientadora: Viviane Moraes de Caldas Gomes.⁵⁵

Universidade Federal de Campina Grande.

RESUMO: O presente trabalho tem como foco um estudo comparativo entre o Livro Segundo da *Eneida*, de Virgílio, e o filme *Tróia* que relata a Guerra que ocorreu entre os gregos e os troianos. Para tanto, utilizou-se uma vasta compreensão do que se é relatado por Enéias na *Eneida* e sua relação com a Guerra de Tróia retratada no filme. No estudo, foi necessário fazer referências aos principais fatos ocorridos em ambas as histórias, como o cavalo de Tróia, o combate entre gregos e troianos e os principais personagens: Eneias, Páris, Helena, Menelau, Heitor e Aquiles. Ao final da pesquisa, percebeu-se que o filme serve de introdução à leitura do Livro Segundo da *Eneida*, uma vez que sem ter uma breve discussão anterior à leitura não é bastante o entendimento da descrição dos fatos no livro. Dessa forma, este trabalho apresenta uma proposta de atividade a ser realizada em sala de aula atrelada ao gênero textual resenha que envolve a leitura de um texto clássico latino e o cinema como suporte para a compreensão de um texto literário, levando o aluno à interação e reflexão com o mundo que eles conhecem. Para isso, foi tomado como base os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), além de Souza (s.d.) e Miranda (s.d.).

PALAVRAS-CHAVE: Eneida, Cinema, Leitura Literária, Sala de Aula.

1. Introdução

A Guerra de Tróia foi decorrente da traição de Helena, casada com o grego Menelau, com Páris, filho do rei de Tróia, que com a ajuda dos deuses e das “parcas” se apaixonou por Helena e raptou-a, deixando Menelau enfurecido, a ponto de, com o general Agamenon, atacar Tróia em busca de limpar sua honra e destruir Páris juntamente com a sua terra natal.

Já no Livro Segundo da *Eneida*, objeto de análise neste trabalho, Enéias (troiano) afugentado da guerra que ocorreu em Tróia por volta de 1300 e 1200 a.C., narra a história detalhada de como foi a ocupação dos gregos e o ataque contra os troianos.

A partir da leitura da *Eneida*, de Virgílio, é possível se deparar com uma longa e minuciosa narração acerca da história de Roma, uma vez que a obra é dividida em doze cantos/livros. Como aponta Cardoso (2003, p. 11):

⁵⁴ Graduanda em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Bolsista do Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: tassibraga@gmail.com.

Trabalho desenvolvido na disciplina de Literatura Latina no período 2012.2

⁵⁵ Professora substituta da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: vivianegomes@gmx.de

(...) a *Eneida* é, a um tempo, um poema mitológico e uma ufanista homenagem ao Império que se formava. A lenda narrada no correr do texto - a história da acidentada viagem de Enéias, príncipe troiano salvo da guerra para fundar a nova Tróia, e das duras lutas que travou no Lácio – é um pretexto para a exaltação de Roma e de Augusto, para a valorização do romano e de seus feitos remotos e recentes, para a síntese das correntes filosóficas então difundidas em Roma, numa demonstração da vasta erudição do poeta em todas as áreas do conhecimento.

Com isso, visa-se ao longo deste trabalho fazer um estudo comparativo entre o Livro Segundo da *Eneida* com a Guerra de Tróia apresentado no filme *Tróia* atrelado ao gênero textual resenha, estudando, principalmente, os personagens, a descrição, a chegada/dominação dos gregos através do Cavalo de Tróia, e o estopim da guerra, além de fazer o seguinte levantamento: O que há em comum em ambas as narrações e em que se difere? Como o professor do Ensino Médio pode atrelar o cinema com a literatura em sala de aula?

Essa questão está relacionada ao professor ter como auxílio o cinema em sala de aula atrelando-o à literatura latina, uma vez que muitos jovens saem da escola sem conhecer as artes visuais, e principalmente, sem saber e entender a importância e a relação existente entre a literatura e as artes cinematográficas.

Para tal estudo, utilizou-se a tradução da *Eneida* realizada por Spalding (2005) e o filme *Tróia* (2004), além de Miranda (s.d.), Souza (s.d.), Scoparo (2012), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000).

2. A guerra entre gregos e troianos segundo o filme “tróia”

A Guerra de Tróia foi iniciada a partir do romance entre Helena, casada com Menelau (grego), com Páris, filho do rei Príamo de Tróia, que em viagem à terra grega se apaixonou por Helena e raptou-a. Menelau, enfurecido com a traição, planeja um ataque à Tróia juntamente com o seu irmão, general e rei de Miscenas, Agamenon, a fim de recuperar a sua honra como homem perante sua nação.

Ao longo dos preparativos da força grega, Ulisses (grego) ficou sabendo que a esquadra não teria sucesso caso não recorresse ao apoio de Aquiles. Dessa maneira, Ulisses foi até a cidade de Ciro para tentar persuadir o bravo guerreiro Aquiles a participar dos combates contra Tróia. Mesmo com os guerreiros reunidos, um novo problema veio a complicar a situação grega. A deusa Ártemis exigia que Agamenon sacrificasse sua filha Ifigênia, para que os ventos conduzissem os gregos à cidade de Tróia.” (SOUZA, s.d. com adaptações)

Em meados à guerra, Aquiles e Agamenon tiveram algumas desavenças e comprometeram a vitória dos gregos. A batalha contra os troianos só foi retomada quando Aquiles voltou ao combate.

Partindo, inicialmente, com uma guerra fechada com Páris, Menelau é morto por Heitor (irmão de Páris e filho do rei Príamo) que, para salvar seu irmão, mata Menelau, dando início de fato a guerra entre gregos e troianos.

A guerra durou por volta de 10 anos vitimando milhares de soldados, deixando várias famílias em luto.

Após a morte de Heitor (principal soldado troiano) por Aquiles, os gregos decretaram luto por 12 dias em respeito à morte do príncipe de Tróia.

Após o encerramento deste período, os gregos, fingindo, decretaram vitória ao povo troiano e enviaram-lhes um “presente de paz”, o Cavalo de Tróia. Iludidos com a bondade dos gregos, os troianos receberam e colocaram para dentro de seus muros. Mas, em meio às festas e comemorações pela “vitória”, vários soldados gregos altamente capacitados e prontos para matar, abriram as portas do cavalo e atacaram Tróia que estava despreparada para se defender de um combate.

Os gregos massacraram Tróia, e deixaram-na em meio ao fogo, fazendo com que homens, mulheres e crianças definhassem em meio à destruição.

A guerra foi encerrada de fato quando Páris matou Aquiles com uma flechada no calcanhar, ponto fraco do soldado, e deu sua espada a Eneias, que fugia com o seu pai Anquises do fogo e da guerra.

3. O livro segundo da *eneida*

O segundo livro da *Eneida* relata os acontecimentos da guerra de Tróia por meio da fala de Enéias, uma vez que este conta à rainha Dido sua fuga para fundar uma nova Tróia (Roma): “Todos fizeram silêncio com os olhares fixos em Enéias. Então, do seu leito elevado, o pai Enéias assim começou:(...)” (MARONIS, 2005, p.31).

No início do livro, Enéias aponta a construção do cavalo de Tróia e o utiliza como referência ao “presente de grego”, em que ajudou a protagonizar a ocupação da cidade dos teucros.

No segundo momento, é narrada a morte de Laocoonte por duas serpentes, e a importância da valentia de Sínon na luta dos troianos em busca de salvar a cidade que iria ser ocupada.

Logo após, Enéias relata o incêndio de Tróia e a ocupação dos dânaos, vitimando milhares de homens por toda a parte. “Marchamos, misturados aos dânaos, mas sem auxílio, e, protegidos pela escuridão da noite, travamos muitos combates e tivemos numerosos corpo-a-corpo(...)” (MARONIS, 2005, p. 40).

O combate era formidável, no entanto, os teucros ocuparam o que ainda foi poupado pelo fogo, e assim, Príamo morreu em meio à vista de Tróia em chamas.

Para tentar poupá-los da morte, Vênus, ordena que Enéias se retire das terras troianas e fuja para a casa de seu pai Anquises, e assim reveja seu filho Iulo e sua esposa Créusa.

Avistando seus parentes fora de Tróia, Enéias se arrepende de ter abandonado a guerra e decide voltar temendo a morte de todos. Agora levando seu pai Anquises, seu filho Iulo e sua esposa Créusa, Enéias vai em busca da Nova Tróia, mas no meio do caminho Créusa desaparece, e Enéias recebe uma mensagem dizendo que os deuses não permitem que leve Créusa junto com ele.

Ao final do livro II, Enéias sem esperança de sobreviver em Tróia, leva seu filho Iulo e carrega seu pai coberto de sangue nas costas em busca de fundar a nova Tróia.

“Adiante, pois! Vamos, caro pai, sobe para as nossas costas: eu te levarei nas minhas espáduas, e esse fardo não será pesado. Ocorra o que ocorrer, haverá para nós dois um só e comum perigo, uma só salvação: que o pequeno Iulo me acompanhe e que minha esposa siga meus passos, de longe” (MARONIS, 2005, p. 47)

4. A história do livro *daeneida* e a guerra segundo o filme “tróia”

Nos seguintes tópicos, faz-se um estudo comparativo em relação à descrição dos fatos e os personagens que aparecem no filme Tróia e o Livro Segundo da *Eneida*, além de apresentar uma proposta de atividade do cinema atrelado à literatura em sala de aula do Ensino Médio.

a. A descrição dos fatos

A partir do breve resumo elaborado nos pontos anteriores, percebe-se que no Livro Segundo da *Eneida* há um detalhamento dos fatos, demonstrando por meio da fala de Enéias em *flashback* a história que marcou Tróia por volta de 10 anos e que perdura a discussão até os dias de hoje no que se refere à propagação da incrível batalha mitológica entre os gregos e troianos.

Entretanto, não é narrado o surgimento da guerra e o que desencadeou de fato o combate entre gregos e troianos.

Já no filme mostra-se a origem da Guerra até a saída de Enéias (mesmo que subitamente) em meio ao fogo e a morte do poderoso guerreiro Aquiles.

A narração do guerreiro Enéias é feita em 1ª pessoa, demonstrando por meio do pretérito perfeito os acontecimentos que ocorreu em Tróia.

“(...) ai! Minha mulher, Creúsa, me foi arrebatada pelo destino! (...) se perdeu ou se se deixou ficar cançada, no caminho (...)” (MARONIS, 2005, p. 47)

No que se refere ao enredo, vários acontecimentos que são relatados no livro II da *Eneida* não aparecem na narração do filme, como a morte de Laoconte; os personagens Pirro e Príamo; a invocação e presença dos deuses Vênus e Dido, principalmente; e a vida familiar de Eneias com seu pai Anquises, sua esposa Creúsa e seu filho Iulo. Isso se dá em virtude do filme não ter sido inspirado na *Eneida*, e sim na *Ilíada*.

Em relação ao espaço, percebe-se que a narração no Livro Segundo da *Eneida* se passa no palácio, local onde Enéias foi abrigado, já no filme Tróia, a história ocorre tanto em Miscenas como em Tróia.

Dessa forma, pode-se dizer que o filme serve de introdução à leitura do livro da *Eneida*, uma vez que mesmo o filme não tendo sido baseado na *Eneida*, de Virgílio, há fatos em comum que podem ser trabalhados na sala de aula com o auxílio do filme, aliando cinema e literatura.

b. Uma proposta de abordagem do cinema e da literatura em sala de aula

Propor novos modos de ler os veículos midiáticos é um desafio para os professores e para as escolas, como também condição para a inserção do sujeito no mundo atual. Nesse sentido, o cinema pode ser um grande recurso para o trabalho pedagógico, uma vez que sua leitura traz uma nova discursividade, uma nova linguagem. A intenção é propor esse método como recurso à leitura dos clássicos da literatura e ampliar os horizontes de expectativas da população discente. (SCOPARO, 2012, p.85)

Dessa forma, seguindo os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, Scoparo (2012) propõe que o professor estabeleça pontes entre o cinema e a literatura, por meio de atividades que estimulem a ligação entre eles, uma vez que há poucas práticas de produção de cinema no ambiente escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) as competências de produção dos alunos da escola média podem caracterizar-se pelo saber à iniciativa em analisar, pesquisar e adaptar textos dramáticos, ou não.

Com isso, pretende-se a seguir desenvolver uma atividade para ser trabalhada em sala de aula que aborda o gênero resenha e interagem as artes visuais com a literatura.

3.2.1 atividade de leitura: o cinema como auxílio à leitura literária

A partir dos estudos de Scoparo (2012), foi desenvolvida a proposta de atividade:

Procedimentos didáticos:

a) Conteúdo:

A narração em 1ª e 3ª pessoa e a relação entre o filme e a obra literária;

b) Objetivo:

Apresentar as características da narração em 1ª pessoa (em *flashback*) no livro segundo da *Eneida*, ea narração em 3ª pessoa pelo narrador observador no filme *Tróia*;

c) Obra literária:

Eneida (Livro Segundo);

d) Filmografia:

Tróia.

A atividade é composta por sete etapas para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, uma vez que os alunos estão prestes a serem avaliados pelo ENEM e precisam ter o domínio da interdisciplinaridade e realizar relações entre as diversas artes.

Essa atividade deverá ser realizada na disciplina de Língua Materna durante duas semanas de aula, considerando seis horas/semanais:

Etapa 1:

A fim de situar os alunos, o professor sondará os alunos sobre o que eles conhecem sobre a Literatura Latina, uma vez que esse tipo de literatura não é ensinado na escola, e sim apenas citado pelos livros didáticos.

Etapa 2:

Terminada a sondagem e as participações e acréscimos dos conhecimentos dos alunos, o professor entregará aos alunos e lerá em sala de aula o Segundo Livro da *Eneida*.

Etapa 3:

Logo em seguida a leitura, o professor reproduzirá o filme *Tróia*.

Etapa 4:

O professor perguntará aos alunos quais as cenas do filme que mais agradaram e porque.

Etapa 5:

Após a leitura em voz alta, de assistir o filme e os alunos dizerem e justificarem quais as cenas que mais gostaram, o docente aguçará quais os pontos de convergência e de divergência em ambas as obras, mostrando por meio de um quadro elaborado na lousa ambos os casos, além de trabalhar a narração em 1ª pessoa (em *flashback*), identificando fragmentos que demonstram tal fato.

Etapa 6:

Aproveitando a discussão sobre os pontos de convergência e divergência, o professor explicará que o que os alunos acabaram de fazer de forma oral se enquadra no gênero resenha. Com isso, o docente poderá pedir uma versão escrita da resenha englobando todos os aspectos que foram discutidos em sala de aula.

Etapa 7:

Ao término das comparações, caso ocorram algumas divergências, o professor pedirá aos discentes que recapitem a leitura do livro II da *Eneida* e o filme *Tróia* a fim de juntar ambas as narrações em uma única história.

Na última aula, já com as pesquisas em mãos, os alunos apresentarão as histórias.

Ocorrendo variações de narrações, em que algum aluno insira determinados contextos em tempo narrativo diferente de outros, o professor poderá mostrar que a literatura não está tão distante da realidade deles, ensinando que isto não significa que algum não narrou os fatos como eles acontecerem, mas como poderiam ter acontecido.

5. Considerações finais

A partir do estudo comparativo entre o filme *Tróia* e o livro II da *Eneida*, pode-se considerar que do ponto de vista da narração dos fatos, as histórias se cruzam na narração da Guerra de Tróia, e se distanciam quando analisamos tanto os tipos de narradores, quanto o detalhamento dos fatos.

Considerando o entrelaçamento entre ambas as narrações, verificou-se que o cinema introduz o debate com a linguagem elaborada, muitas vezes, da literatura, uma vez que é levada ao aluno a interação com o mundo que eles conhecem, a fim de tornar

a sala de aula em um “espaço da leitura e do debate, possibilitando o convívio democrático e integrador da reflexão.” (PARAÍBA, 2006).

Através da relação entre literatura e cinema, pode-se aguçar nos alunos a possibilidade de refletir sobre a relação em ambas às narrações por meio do gênero resenha, por exemplo, a ponto de ao fim eles elaborarem sua própria narração com base no que foi visto e discutido.

É possível considerar com este estudo a importância de se trabalhar tanto o cinema quanto a obra literária propriamente dita, uma vez que através da análise das artes visuais pode sugerir um encontro, cada vez mais profícuo, nos processos comunicativos, dos sistemas de linguagens.

6. Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf, acesso em 22 de abril de 2013.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **A literatura latina.** 2 ed. São Paulo: Fontes, 2003.

MORONIS, VirgilioPublio. **Eneida.** Tradução por Tassilo OrpheuSpalding. São Paulo: Cultrix, 2005.

MIRANDA, AllanaDilene de Araújo de. **A divinação do povo romano na Eneida.** X Encontro de Iniciação Científica. UFPB – PRG. s.d. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/114372052/exaltacao-do-homem-romano-na-eneida>, acesso em 09 de abril de 2013.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** João Pessoa: [s.n.], 2006.

SCOPARO, Tania Regina Montanha Toledo. **Literatura e cinema: proposta**

Metodológica para o ensino médio. Revista Iluminart. Ano IV , nº8: 2012. Disponível em: http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero8/Artigos%20Numero%208/06.pdf, acesso em 22 de abril de 2013.

SOUZA, Rainer. s.d. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiag/guerra-de-troia.htm>, acesso em 12 de abril de 2013.

EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO COMO PROTAGONIZADORES REFLEXIVOS NO ALUNO DE ENSINO FUNDAMENTAL

TassianaBragaRodrigues
Karine Viana Amorim
Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO: O presente trabalho foi fruto do estágio supervisionado da disciplina Prática de Ensino de Língua Materna I no período 2012.2 da Universidade Federal de Campina Grande, o qual ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário. Com o objetivo de formar cidadãos capazes de refletirem sobre a vida individual e as que o cerca, foi desenvolvido um plano de ação/curso a fim de entrelaçar o que eles já sabiam com o novo sobre a temática Meio Ambiente e Sustentabilidade Ambiental. Desse modo, alguns teóricos como Marcuschi (2001) e Kleiman (1999) foram de suma importância para o planejamento das aulas e atividades de leitura em turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, além da utilização de vídeos em sala de aula. Com isso, a partir dessa prática pedagógica, desenvolvemos este trabalho a fim de compartilharmos nossa experiência e demonstrar a partir das atividades e dos dados coletados por meio das respostas dos alunos a importância de estabelecer por meio da interação reflexiva do aluno por meio dos seus conhecimentos prévios e pelo novo. Arelada essa discussão, fundamentamos nosso estudo na discussão sobre a substituição do professor pelo livro didático e a relação entre ambos em sala de aula. Os dados apontaram para um desenvolvimento satisfatório da maioria dos alunos na resolução das atividades de leitura propostas quando estes eram auxiliados diretamente pelo professor, uma vez que além do professor-estagiário desenvolver uma sequência de atividades propicia ao aluno refletir, estes também tiveram a pré-disposição para aprender.

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Bolsista do Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: tassibraga@gmail.com. Trabalho desenvolvido a partir da disciplina de Prática de Ensino I no período 2012.2

¹ Professora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: kvamorim@gmail.com

A referida disciplina teve carga horária total de 150 horas, sendo um dos pré-requisitos para a conclusão da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

A prática de ensino foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Campina Grande, Paraíba, entre os meses de março e maio de 2013.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente; Prática Pedagógica; Reflexão; Conhecimentos prévios; Sala de Aula.

1. Introdução

O presente trabalho foi fruto das principais etapas da Prática de Ensino de Língua Materna I que ocorreu no período 2012.2 da Universidade Federal de Campina Grande. A turma de estágio continha 12 alunos, em que foram separados em dois grupos para a ministração do curso-piloto oferecido aos alunos da escola, em que o primeiro grupo ficou responsável pelo 6º e 7º ano ministrando sobre o Meio Ambiente e

a Sustentabilidade atrelada ao gênero textual relato de experiência (grupo da autora deste relato), e o outro grupo pelo 8º e 9º ano do ensino fundamental II trabalhando o tema Consumismo atrelado ao meio de apresentação “seminário”.

Para tal curso, os alunos do 6º ao 9º ano dos turnos matutino e vespertino da escola precisaram se inscrever com a autorização dos pais para frequentarem durante dois meses as aulas que aconteceram nas segundas e quartas-feiras das 19h às 20h30.

Com o objetivo de formar cidadãos capazes de refletirem sobre a vida individual e as que o cerca sobre a temática “Meio Ambiente e Sustentabilidade Ambiental”, foi desenvolvido um plano de ação/curso a fim de entrelaçar o que eles já sabiam com o novo.

Para isso, aulas foram projetadas a fim de expandir de forma agradável e objetiva os conceitos de meio ambiente e sustentabilidade, bem como formas de ação que ajudam a preservá-lo.

Desse modo, alguns teóricos como Marcuschi (2001) e Kleiman (1999) foram de suma importância para o planejamento das aulas e atividades de leitura, além da utilização de vídeos em sala de aula.

Dessa forma, nos tópicos a seguir, será mostrado um recorte da sequência didática e o desempenho dos alunos, além de respondermos a seguinte questão: Será que o auxílio do professor nas atividades desenvolvidas em sala de aula influencia o desempenho dos alunos?

Para isso, será levado em consideração o fato de que em vez do professor auxiliar o docente em sala de aula, muitas vezes, este é substituído pelo livro didático. Essa discussão será abordada no tópico seguinte.

2. Fundamentação teórica

Nos tópicos a seguir será discutida a substituição do professor pelo livro didático, bem como a relação entre o saber docente com o saber do manual didático.

2.1. A substituição do professor pelo livro didático e a relação entre eles

A organização do manual didático se estrutura com base em um destinatário que apenas serve de instrumento para que o uso do material se efetue, é o que se comprova pelas imagens de professor subjacente nos livros didáticos utilizados pelas escolas. As propostas de atividade e leitura e escrita que são elaboradas em cima de uma imagem de sujeito que pouco se utiliza desses meios (leitura e escrita) não possuem o conhecimento do que é recorrente em cada tipologia textual, ou seja, como se configura os diversos gêneros e desse modo trazendo os elementos constitutivos de cada tipo de texto.

Apesar de haverem estudos e pesquisas realizadas acerca do material pedagógico, ainda se torna escassa a elaboração de livros organizados por docentes adotados nas escolas brasileira, isso se dá, por toda a política envolvida pela adoção do “livro novo” no espaço educacional e até mesmo pela falta de segurança por parte da direção da escola em acreditar naquele que está diariamente em sala de aula, convivendo diretamente com a construção do conhecimento e com os problemas que alunos apresentam quando se refere à aprendizagem.

Mas devido à facilidade com que as aulas podem ser encaminhadas com o recurso facilitador dos elaboradores dos manuais didáticos em apresentar ao professor o que é esperado que esse faça, ou seja, respostas prontas nas atividades do livro adotado acabam prejudicando a imagem profissional dentro da própria escola.

O questionamento sobre a boa formação curricular do docente põe em dúvida diretores e até mesmo professores pelos quais não se desenvolve esta prática. Dessa forma, o docente continua sendo alvo de alguns autores de livros didáticos, continuando sendo tratado como seres neutros que pouco contribuí para a construção do conhecimento.

A relação professor *versus* livro didático tem se tornado fonte de debates e estudos referente ao trabalho desenvolvido pelo profissional de educação em sala de aula. O livro, instrumento de apoio acaba se tornando o protagonista das aulas na escola, assumindo o lugar do professor, esse que teve uma formação direcionada a atuação em sala de aula, orientado a respeito de como deveria escolher uma metodologia adequada, como deveria abordar determinados conteúdos para que a aquisição e construção do conhecimento sejam produtivas.

Nesse sentido, o livro didático ao trazer respostas prontas e ditarem o modo como o professor deve trabalhar em sala de aula despreza esse conhecimento que o docente possui, fazendo com que ele apenas execute os comandos estabelecidos e reproduza o pensamento e as ideologias dos organizadores dos manuais didáticos.

O uso do livro didático que serviria pra tornar aulas mais interessantes, produtivas e eficientes na aprendizagem acaba por desencadear efeitos contrários, tornando as aulas mecanicistas, despertando no aluno a falta de interesse pelo espaço pedagógico.

A construção de conhecimento que deveria ser efetuado por meio de etapas, em que o professor ao escolher a metodologia possa observar quais as dificuldades que os alunos possuem e em que medida ele pode contribuir para que elas (as dificuldades) possam ser superadas acabam pulando os processos da aprendizagem de maneira que o livro didático se torna a única fonte para o conhecimento, acomodando o professor frente às atividades que deveriam ser feitas em sala de aula, além de não ser um recurso totalmente eficaz quando utilizado sem um posicionamento crítico do professor na medida em que traz problemas na sua organização: com apresentação de conteúdos resumidos, com muitos recursos visuais que tendem a desviar a atenção do alunado, diminuindo dessa forma a qualidade da aprendizagem.

Além disso, quando os organizadores dos livros didáticos ditam como as respostas das atividades deverão ser construídas tira a capacidade criativa dos alunos de construir suas resoluções de acordo com seu posicionamento crítico a respeito do que lhe está sendo solicitado e também desestimula a reflexão do mesmo.

Percebemos com isso, que a preocupação dos elaboradores dos livros didáticos em apresentar respostas ao professor para que esse não “erre” em sala de aula acaba prejudicando quando essa não tem um posicionamento ativo frente ao que o livro apresenta, tirando assim, a possibilidade de uma aula mais interativa em que os alunos possam expressar suas visões acerca do que lhe está sendo questionado, ter acesso ao que os colegas de sala responderam, instigando assim a construção do conhecimento.

3. Descrição e análise da experiência

A orientadora do estágio supervisionado encarregou cada estagiário a ministrar duas aulas de 1h30 e uma aula de 45 minutos, divididas em dois dias.

Com intuito de atrelar o já sabido pelos alunos com o novo, foi proposto na primeira aula, introdução à temática sobre Meio Ambiente, instigar a discussão sobre o conceito de Meio Ambiente, uma vez que conforme Araújo (s.d.) “a sequência didática deve conter atividade e exercícios variados levando os alunos a distinguir o que eles já sabem fazer do que ainda não sabem”, bem como afirma Kleiman (2001, p. 94) “as

práticas de letramento podem envolver conhecimentos de tipo social que fazem parte da identidade profissional do sujeito”.

Na discussão sobre a temática, a aluna-estagiária despertou a reflexão nos alunos, fazendo-os se envolverem e levantarem hipóteses satisfatórias sobre a conceituação do Meio Ambiente. Os alunos citaram várias afirmações, a exemplo de: Seres Vivos e Não Vivos; Ar; Água; Animais; Plantas, Rochas; e Solos.

Dessa forma, eles demonstraram conhecimento no assunto, além de terem gostado do texto “Significado de Meio Ambiente” e do vídeo “Beleza da Natureza” ambos levados à sala de aula, uma vez que insistiram para reproduzir o vídeo que apresentava várias imagens naturais.

Em relação à compreensão do texto, algumas reflexões precisaram ser tomadas, pois segundo Marcuschi (2001) o:

“vocabulário, por exemplo, é quase sempre proposto numa definição ou explicação por sinonímia (ou antonímia), esquecendo-se outros aspectos de funcionamento, tais como o metafórico, o figurado e, em especial a significação situada(...)” (p. 47)

Com isso, houve dúvidas em relação aos termos “ecossistema” – que foi explicado como sendo um sistema relacionado aos seres vivos e não vivos e o ambiente em que vivem – e “magnetismo” – sistema natural de atração ou repulsão (AURÉLIO, s.d).

A sequência didática foi elaborada com o intuito de permitir que os alunos expandissem seus conhecimentos, através da discussão e exercícios de fixação.

“(...) um ensino por sequências didáticas, deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.” (ARAÚJO, s.d.)

No exercício 01 foi proposto que os alunos escrevessem uma pequena história englobando os conceitos de Meio Ambiente. Alguns alunos demonstraram facilidade em responder a primeira questão.

Além da contrapartida do título que seis alunos repetiram o tema da aula “Meio Ambiente” nas histórias criadas, doze alunos (dos quinze presentes) não acrescentaram nenhuma informação que não foi apresentada na aula, como aponta os quatro exemplos a seguir.

Ex. 1:

“Nós vivemos no ambiente que tem um funcionamento como um sistema natural ele envolve as vegetações, clima, ar, água, árvores, seres vivos e na vivos, energia, ecologia, ecossistema, atmosfera, microorganismos, rochas, nuvens, solo, descarga elétricas (raios), magnetismo, evaporação, sol e céu entre outros(...)” (*texto preservado*)

Ex. 2:

“O ambiente e um ar que agente sente e o ambiente também também tem a água serve para agente beber e também a ecologia e animais, plantas, paisagem e etc. (...)” (*texto preservado*)

Ex. 3:

“(…) O meio ambiente é composto por várias plantas, paisagens e animais.” (*texto preservado*)

Apenas três alunos escreveram de acordo com o seu convívio escolar e/ou domiciliar:

Ex. 4:

“O meio ambiente é muito importante para os seres vivos, ele também tem muitas ecologia bonitas e bem cuidado, que nós seres humanos “preservamos”, e devemos continuar assim, cuidando do meio ambiente e preservando ele, vamos ajuda-lo, e lá na frente iremos ser recompensado por nossos atos.” (*texto preservado*)

Ex. 5:

“Um dia Eu estava passando em uma floresta ai Eu vi um homem plantando uma arvore e perguntei Esse pé e de que Então ele disse É pe de Esperança O que os Seres humanos Estão fazendo é absurdo Fim.” (*texto preservado*)
 “Meio ambiente é uma coisa muito linda. mas te muita gente que não dar valor a nada do meio ambiente. Tem gente que polui os rios, tem gente que faz muita sujeira nas ruas, não sabem dar valor, fazem queimadas, desmata a floresta e isso tudo não ajuda o meio ambiente. Fim” (*texto preservado*)

O quadro1 abaixo demonstra os dados dos alunos. Para a elaboração do gráfico abaixo foram utilizadas a proposta de Silva (2012), em que em seu estudo a autora analisa atividades e classifica-as como: Atendeu totalmente ao solicitado; Não atendeu ao solicitado; Atendeu parcialmente.

Atividade 01:		
Atendeu totalmente ao solicitado	Não atendeu ao solicitado	Atendeu parcialmente
6	1	8

Entretanto, mesmo que alguns tenham escrito de forma superficial e citatória os conceitos de Meio Ambiente em suas histórias, envolveram o assunto estudado na aula. Como afirma Kleiman (2001, p.93) é compreensível essa superficialidade do título e do desencadeamento do texto.

As práticas de leitura e produção de textos são também específicas de um determinado grupo sociocultural ou profissional. Essas práticas estão determinadas pela situação, pela instituição e pelo contexto social mais amplo.

Ao término da primeira aula, a professora-estagiária pediu aos alunos que pesquisassem em casa imagens que demonstrassem a devastação do meio ambiental.

Na segunda aula, no dia 06 de março de 2013, todos os alunos trouxeram de casa as imagens sobre a devastação do meio ambiente.

A maioria dos alunos trouxeram as imagens de forma tradicional (recortes de revistas e livros), entretanto, duas meninas salvaram em pen drive e transmitiram para o computador e projetaram na parede da sala de aula através do Datashow.

Após visualizarmos as imagens sobre a devastação ambiental, foi proposto que em conjunto fosse elaborado um quadro comparativo entre as causas e consequências dos problemas ambientais. Os alunos citaram as seguintes observações a serem transcritas no quadro:

Problemas ambientais:

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
Poluição do ar Queima de gases(petróleo, gás natural, etc)	Doenças pulmonares Aquecimento global (aumento da temperatura)
Aquecimento global	Força os animais saírem de suas moradas e invadirem outros locais
Desmatamento	Morte de animais Clima quente Regiões desérticas
Regiões desérticas	Aumento da temperatura e morte de pessoas e animais
Aumento da temperatura	Evaporação de água
Evaporação de água	Ciclones, furacões, tufões
Poluição das águas	Morte de peixes Contaminação de alimentos Proliferação de micro-organismos Causa doenças
Descongelamento das geleiras	Aumento do nível dos oceanos
Aumento do nível dos oceanos	Submersão de cidades litorâneas
Poluição sonora	Doenças no aparelho auditivo

Para o complemento das informações sobre a devastação ambiental, a professora mostrou imagens sobre a necessidade de preservar o meio ambiente (Figura 5).



Figura 5: A necessidade de preservar o Meio Ambiente

Anterior à leitura do texto 02 intitulado “Devastação do Meio Ambiente” foi perguntado aos alunos o que eles achavam o que fosse Devastação Ambiental, com isso eles responderam oralmente que Devastação Ambiental é: Destruição; Poluição; Acabar com o meio ambiente; e Prejudicar.

Conforme Kleiman, 2001, p.94 “Toda leitura (e produção de textos) exige conhecimentos prévios, sobre o assunto ou sobre o gênero”.

A partir dessa observação, foi ensejada a descoberta, de forma inicial, o que eles já sabiam ou que já haviam ouvido falar sobre o assunto para adentrar no novo.

Com a leitura do texto 02, como aconteceu no texto 01, os alunos entenderam a essência do texto, entretanto, algumas palavras não conheciam, como: Alterações biofísicas (mudanças nos fenômenos naturais); Flora (conjunto de plantas); Fauna (conjunto de animais); Biodiversidade (diversidade biológica - tudo que pode encontrar na Terra – animais, plantas, seres humanos).

Lembrando-se da atuação ainda superficial na resolução da Atividade 01, o professor desta vez auxiliou os alunos na Atividade 2, o que mostrou um grande avanço no desempenho dos alunos.

Com o simples fato de o professor atender carteira a carteira, os alunos (doze presentes em sala de aula) excluíram suas dúvidas em relação ao assunto e as questões propostas. Dessa forma, atenderam o enunciado e não apresentaram erros graves na resolução da atividade que pedia uma listagem de atitudes positivas para o meio ambiente, como descrito nos cinco exemplos abaixo:

Ex. 6:

“Não poluir as águas; Não queimar florestas; Não poluir o ar; Diminuir a poluição sonora; Criar mais carros elétricos; Mudar sistemas de energia; Reciclar os lixos; Criar mais aterros sanitários; Economizar água; Ter consciência que o que fazemos pode prejudicar.” (*texto preservado*)

Ex. 7:

“Reaproveitar água; Não jogar lixo nas ruas; Fazer horta em casa; Não dirigir carros toda hora; Não fazer fogueira; Separar o lixo da casa; Reciclar garrafas; Economizar folhas do caderno; Não ligar o som alto; Separar o lixo de casa.” (*texto preservado*)

Ex. 8:

“Não jogar lixo nas ruas e terrenos baldios; Separar o lixo de casa; Não deixar a torneira ligada; Reciclar garrafas, caixas; Quando derrubar uma árvore plantar outra; Cuidar das plantas e animais; Não dirigir automóveis 24 horas; Não poluir os rios.” (*texto preservado*)

Ex. 9:

“Plantar árvores; Ajudar e não poluir as águas; Não desmatar o meio ambiente; não jogar lixo nas ruas; não causar poluição sonora; não poluir o ar.” (*texto preservado*)

Ex. 10:

“Não jogar lixo nos oceanos e mares; não derrubar árvores; fazer com que não haja queimadas; nós podemos plantar árvores; não poluir o ar com gases tóxicos; reciclar objetos que está jogados nas calçadas; jogar o lixo no lixo; não provocar e fazer muito barulho; não prender e nem machucar os animais”. (*texto preservado*)

Como diz Kleiman (2001, p. 91)

a principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos.

Através do gráfico 2 abaixo, se pode visualizar os dados completos das respostas da atividade 02, além da prática satisfatória das atividades de reflexão propostas aos alunos.

Atividade 02:		
Atendeu totalmente ao solicitado	Não atendeu ao solicitado	Atendeu parcialmente
12	0	0

No dia 11 de março, última aula, com duração de 45 minutos, a atividade foi uma dinâmica, se tornando satisfatória devido a discussão e revisão do até aqui estudado, uma vez que os alunos colocaram mais uma vez em prática os assuntos trabalhados em sala de aula, além de interagirem para chegarem a uma conclusão.

A atividade 03 pedia que os alunos se dividissem em quatro grupos para discutirem o que foi aprendido nas aulas anteriores. Foi entregue uma cartolina amarela (cor selecionada propositalmente por chamar atenção) e um envelope colorido contendo conceitos do meio ambiente e imagens da natureza. Na cartolina havia espaços vazios e outros preenchidos. Nos espaços vazios os alunos deviam preencher ou com as imagens da natureza ou com os conceitos correspondentes. Para isso, eles precisavam dialogar um com os outros para chegarem a uma conclusão.

Ao término da atividade, quatro alunos (um de cada grupo) expuseram para toda a turma as cartolinas, uma vez que nem todos estavam cientes das cartolinas dos outros grupos. Além da estagiária mediar essa apresentação, como mostra a figura 6 abaixo.

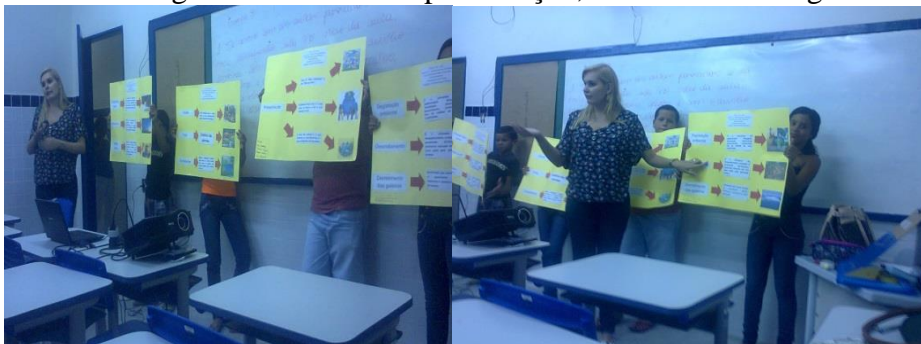


Figura 6: Explicação da professora. Apresentação dos trabalhos dos alunos realizado no dia 11 de março de 2013

3. Considerações finais

Como aponta Libâneo (1994)

A educação corresponde a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Como foi discutida na nossa fundamentação teórica, muitas vezes a intervenção do professor é abortada pelo uso excessivo do livro didático.

Na prática de ensino não utilizamos essa ferramenta, deixando-nos livres para planejar nossa aula e intervir sempre que achar necessário na aula e nas atividades.

Dessa forma, concluo este artigo afirmando que todas as estratégias metodológicas e de avaliação foram válidas, uma vez que toda ousadia em trazer novidades para entretê-los a conhecer o novo foram, de fato, positivas.

Foi percebido que, comparado com a primeira atividade, a atividade 02 foi mais positiva, uma vez que os dados apontaram para um bom desenvolvimento dos alunos quando estes foram auxiliados diretamente pela professora-estagiária, esta que desenvolveu uma sequência de atividades propícia ao aluno refletir, além dos alunos terem a pré-disposição para aprender.

4. Referências bibliográficas

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?**.s.d.

AURÉLIO, Dicionário do. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em 08/10/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto: Algumas reflexões**. IN. DIONÍSIO, Ângela Paiva. O livro didático do português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

GÊNEROS DISCURSIVOS E A COMPLEXIDADE DA LÍNGUA INGLESA EM USO

Maria Valéria Siqueira MARQUES (E.M.J.P.S.)

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar - considerando a perspectiva ensino-aprendizagem - brevemente gêneros discursivos, visto que fazem parte das práticas sociais de leitura em inglês, tais como: entrevista, cardápio, panfleto, propaganda, outdoor, etc. Deve-se considerar que a noção de gêneros tornou-se objeto de pesquisa escolar e acadêmico gerando discussões quanto à elaboração de projetos pedagógicos para o ensino de leitura e escrita de línguas promovendo, com isso, um aflorar cada vez maior de estudos na área da Linguística Aplicada. Segundo Bakhtin (2006), todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão ligadas aos usos da língua, cujos usos são multiformes e efetuam-se em forma de enunciados orais e escritos, isto é, gêneros do discurso. Além desse teórico da área, para fundamentar a pesquisa, utilizamos Marcuschi (2002, 2008), Coracini (1995), Grigoletto (1995), dentre outros autores. O *corpus* do trabalho foi colhido a partir de amostras de vários gêneros do discurso em inglês retirados da internet. Os resultados parciais mostram que cada gênero discursivo expressa os deslocamentos dos sujeitos e as diferentes posições do enunciatador na comunicação e contribuem para diminuir as dificuldades dos alunos a respeito da compreensão e da organização de informações ao interagirem com a leitura. Na história em quadrinhos, por exemplo, é necessário que se considere a visão de mundo que se pretende construir na leitura de imagem, ou seja, o modo de olhar, a manipulação da leitura e a movimentação dos personagens como em um filme, pois essa movimentação é carregada de sentido havendo uma relação também com as categorias semânticas que dão forma ao texto. Por fim, a pesquisa é relevante à medida que discute o efeito de sentido carregado pelas imagens nos textos, bem como, a funcionalidade da língua em uso.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Discursivos, Leitura, Inglês.

1. Introdução

Na área da Linguística Aplicada o estudo de gêneros discursivos de um modo geral tem sido objeto de muitas pesquisas e várias discussões tanto para o ensino da escrita quanto para o ensino da leitura, especialmente na área de língua estrangeira (LE), apresentando distintas concepções teóricas. Em pesquisas alimentadas pela orientação bakhtiniana (2006), Marcuschi (2002; 2008), de Dolz e Schneuwly (2004), de Bronckart (2007; 2008), dentre outros estudiosos, os gêneros do discurso têm enorme influência em relação à concepção da linguagem. De fato, ocorreram inúmeras mudanças no ensino da leitura em línguas, porém, os professores de língua materna e de língua estrangeira continuam debatendo-se na busca do caminho que os conduzam a uma prática de ensino eficaz que resulte em uma aprendizagem eficiente para os alunos e que valorizem a escola como espaço social. O ensino contextualizado dos gêneros discursivos na sala de inglês tem sido um desafio para muitos professores de línguas, pois ainda há certas crenças ligadas às atividades de estrutura trazidas pelo livro

didático e apenas ao ensino do código de maneira repetitiva que não são pertinentes as novas teorias da Linguística Aplicada. Contudo, muitas reflexões são necessárias objetivando a promoção de mudanças nessa área de ensino por meio das práticas sócio interacionistas discursivas, conforme será debatido. Neste estudo, o objetivo é analisar brevemente - considerando a perspectiva ensino-aprendizagem - gêneros discursivos, visto que fazem parte das práticas sociais de leitura em inglês, tais como: entrevista, cardápio, panfleto, propaganda, outdoor, dentre outros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, abordamos os aspectos teóricos relacionados aos gêneros discursivos no contexto de ensino e aprendizagem (MARCUSCHI, 2008), (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), (BAKHTIN, 2006), (BRONCKART, 2008), (MACHADO, 2005), dentre outros.

2.1. GÊNEROS DO DISCURSO

De acordo com Marcuschi (2008), em meados do século XX o ponto de partida da nova perspectiva de ensino convenciou-se chamar de “virada pragmática” porque apresenta um deslocamento do ponto de vista do sistema de ensino tradicional para a atividade comunicativa. Nesse sentido, analisam-se muito mais os usos e o funcionamento da língua em situações concretas e sem dedicação à análise formal. O autor ainda acrescenta que “os estudos discursivos e pragmáticos tentam esclarecer como se dá essa produção de sentidos relacionada aos usos, pois o sentido se torna algo negociado [...] fruto dos efeitos enunciativos” (MARCUSCHI, 2008, p.37).

Na perspectiva adotada neste trabalho, a sócio interacionista discursiva, consideramos o texto primordial para o ensino sob o ponto de vista enunciativo, isto é, desenvolvido em contextos comunicativos historicamente situados. Quanto à isto, Marcuschi (2008, p.61) acrescenta que

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas e sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa.

Desse modo, é possível admitir que a língua é multifacetada e plural, ligada a vida social, a interação verbal, ao discurso, ao não-verbal etc., ligados ao uso, ao funcionamento ou ao desempenho linguístico. Segundo Marcuschi (2008), no ensino de línguas deve-se obedecer a um conjunto de critérios de textualização como a esquematização e a figuração. Urge destacar que não se deve concentrar a visão de texto apenas na primazia do código e da forma, mas perceber o texto como uma unidade de sentido e não somente uma unidade linguística.

Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode assim ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para atividades de comunicação, e uma referência para os aprendizes (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Em linhas gerais, as formas de gêneros do discurso são muitas, na verdade, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua (BAKHTIN, 2006, p.283).

Interpretando, Bronckart (2008); Machado (2005), afirmam que os gêneros são pré-construídos, isto é, os textos orais e escritos mediatizados orientam o

desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.). Na visão discursiva de Coracini (1995) e Grigoletto (1995), o texto não pode perder a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar do reconhecimento das unidades linguísticas onde qualquer outra dimensão de significação é apagada.

Vê-se que há muitas concepções sobre gêneros, no entanto, há poucas discussões quando se trata de trabalhar gêneros em línguas estrangeiras, sendo que, faz-se necessário pensar os vários letramentos, pois atualmente não basta apenas ter o conhecimento do código linguístico, mas também que o indivíduo saiba interpretar e usar esse conhecimento na sua vida social. Isto posto, é necessário uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998), porque estes documentos defendem a visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, e defendem que, “ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem a elas na construção social do significado” (BRASIL, 1998, p.15). Essa concepção, uma vez inserida no contexto de ensino e de aprendizagem, constitui uma referência que pode trazer contribuições e diálogos constantes sobre a língua estrangeira e os gêneros discursivos em sala de aula. Partiremos, então, para a metodologia.

3. Metodologia

A pesquisa é descritiva analítica, por meio da observação objetiva, da análise e da descrição. O *corpus* da pesquisa é composto por gêneros discursivos que circulam na sociedade, tais como entrevista, cardápio, panfleto, propaganda, outdoor, etc.; todos os textos com funções comunicativas diferentes na sociedade. Faz-se necessário conhecer a natureza do enunciado quanto à diversidade de gêneros discursivos e sua funcionalidade na comunicação. Vejamos, a seguir, uma análise textual de gêneros discursivos em inglês e a funcionalidade da língua em uso na linguagem verbal e não-verbal.

3.1. O gênero entrevista

A entrevista é um gênero primordialmente oral e já se tornou força poderosa na sociedade moderna, pois escutamos e lemos entrevistas na mídia. Tal gênero é considerado por muitos autores como uma linguagem altamente padronizada, composto pelo menos por dois indivíduos: o entrevistador responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas (HOFFNAGEL, 2002). Temos, abaixo, duas interações de entrevista para conseguir emprego, então, há toda uma preparação tanto no vestuário, no modo de se comportar como nas enunciações, isso com o intuito de alcançar o novo emprego.



⁵⁶ http://www.google.com.br/search?q=interview&hl=pt-BR&tbo=u&tbm=isch&source=univ&sa=X&ei=-8T2UO_rN4jq9AS51IHgDA&ved=0CF0QsAQ&biw=792&bih=395

A função ativamente responsiva da linguagem pode ser notada em ambos os textos. No primeiro texto, nota-se uma postura altamente polida, típica de entrevista, onde ambos (locutor e interlocutor) estão em interação concordando, ou seja, negociando. No segundo texto, observa-se um momento de mal estar durante o processo de entrevista tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal, onde há alguém discordando e refutando. Nota-se, implicitamente, que a pergunta do entrevistador foi a respeito do bom relacionamento com as pessoas, pois para conseguir o novo emprego o candidato a vaga deve ser solícito com os seus pares. Pelo que se vê, o entrevistado revela-se incomodado com a pergunta, o que inferimos que ele não é uma pessoa que apresenta bom relacionamento com os outros e isso se evidencia na sua resposta, isto é, na linguagem verbal⁵⁷.

Nas entrevistas acima, observa-se de um lado a leveza, a concordância e o bom andamento da comunicação na entrevista e, do outro lado, o contraste em que o entrevistado não aceita a situação, recusando-se a fornecer as informações pedidas. Com base em Hoffnagel (2002), a entrevista acima caracteriza-se por dois papéis específicos – o de perguntador e o de respondedor não havendo na segunda imagem uma sintonia comunicativa entre ambos revelando-se na imagem uma insatisfação por parte do entrevistado. Nesse contexto, cabe discutir a funcionalidade da entrevista para o ensino de inglês. Este gênero pode possibilitar uma visão crítica de como as pessoas se posicionam diante de um evento oral, presencial e comunicativo no cotidiano social.

Parafraseando Hoffnagel (2002), as atividades sócio-discursivas desempenhadas pela entrevista sustentam que deve-se examinar o uso estratégico das formas de tratamento, relações possíveis no uso de perguntas e respostas, investigação do *layout* gráfico (títulos, fotografias, destaques etc.). Na sala de aula de inglês, além de se observar toda essa contextualização no uso da entrevista em inglês pode-se também simular entrevistas procurando inserir no discurso as formas de polidez, assim como, discutir com os alunos o efeito que essas formas polidas causam nos interlocutores. Para tanto, as duas entrevistas contribuem para o ensino à medida que ajudam manter a organização dos tópicos no discurso expressando os deslocamentos dos sujeitos e as diferentes posições do enunciador na comunicação.

2.2. O gênero cardápio

A fim de, analisar a complexidade da língua em uso, tomando como base Marcuschi (2002), deve-se considerar que os gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Trazendo essa informação para o ensino da língua inglesa, podemos utilizar o *menu*⁵⁸ como exemplo de uso real da língua.

⁵⁷ Sim, eu me dou bem com os outros. Que tipo de pergunta estúpida é essa?

⁵⁸ cardápio



Primeiramente, é preciso discutir com os alunos: o que é o *menu*? Para que serve? Onde usamos tal gênero? Com que finalidade? etc., fazendo menção às condições de produção do texto. Em termos de complexidade de uso da língua, pode ser amenizada pelo fato do leitor buscar a imagem e fazer associações. Por exemplo, no primeiro texto, tem-se: “Wake up To our great breakfast taste” (Acorde para nosso ótimo café da manhã). Nesta frase pode-se inferir a intenção de que as pessoas acordem para tomar café da manhã no Mc (Mc Donald’s), embora seja válido salientar que não é um café da manhã saudável com base em frutas e cereais.

No entanto, nesta análise, como estamos direcionando-a ao ensino, cumpre dizer que tal alimento faz parte da cultura americana e não da brasileira. Além disso, é necessário fazer uma reflexão sobre os alimentos saudáveis e não-saudáveis, no caso do *menu* estimulá-los a ler, a falar, a ouvir e a escrever um *menu* contendo ilustrações, preços e nome do restaurante estimulando-os a compreender as situações de uso do gênero. Cabe, então, tratar na aula sobre cultura alimentar fazendo um comparativo entre o café da manhã brasileiro e o americano exposto em cartaz. Com isso, as questões de compreensão do *menu* tornariam-se menos complexas para o aluno que já possui tal conhecimento na língua/cultura maternas. Essa questão de se trabalhar cultura alimentar é percebida nos dois *menus*, pois no segundo texto suscita comentar a alimentação Tailandesa. Isso pode ser feito por meio de pesquisa, visto que, ampliar-se conhecimentos dos alunos sobre a cultura alimentar da Tailândia.

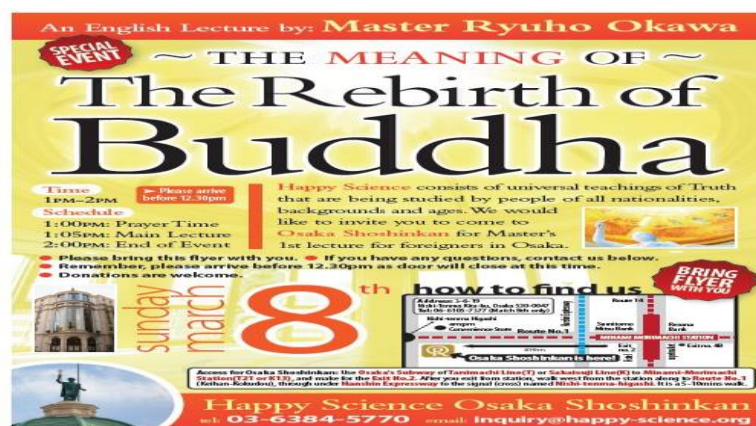
Marcushi (2002) afirma que os gêneros integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Para tanto, o *menu* tem sua funcionalidade à medida que informa ao cliente o tipo de alimentação daquele restaurante ou lanchonete. Este *menu*, por exemplo, na sala de aula, torna-se bem didático, pois apresenta a imagem e o nome dos alimentos em inglês, pode-se até se fazer uma simulação de um evento comunicativo onde os alunos possam interagir com o cardápio utilizando expressões como: *how many*, *how much*, *may*, *would*, etc. Em suma, os gêneros do discurso constituem ações sócio-discursivas da língua para agir sobre o mundo e dizer o mundo, pois não há comunicação sem gêneros sejam eles orais ou escritos.

59 http://www.google.com.br/search?q=menu+em+ingles+do+MC+donald&hl=pt-BR&tbo=u&tbm=isch&source=univ&sa=X&ei=Df33UNJmh_jzBOaagMAJ&ved=0CEYQsAQ&biw=792&bih=395

60 <http://www.google.com.br/search?q=menu+in+english+restaurant&hl=pt-BR&tbo=u&tbm=isch&source=univ&sa=X&ei=Q8z2ULPflO649gSHnIDgDQ&ved=0CCwQsAQ&biw=1024&bih=571>

3.3. O gênero panfleto

De acordo com Bakhtin (2006), o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Tomando como base essa orientação, temos o planfeto, um gênero do diálogo cotidiano, ativamente responsivo que traz informações sobre um determinado lugar, empresa, escola, etc.



Este, por exemplo, informa sobre um evento (*Happy Science Osaka Shoshinkan*), que tratará sobre o significado do renascimento de Buda, com diversas informações tais como: horário, lembretes, data, mapa de localização, telefone, e-mail etc. Faz-se necessário uma compreensão sobre as regularidades textuais e discursivas sobre as condições de produção do texto, isto é, um estudo prévio de como são compreendidos, de que se trata, quem escreveu, por que escreveu, para que servem as informações postas, como as pessoas o utilizam no cotidiano e de suas relações sociais com esse gênero discursivo. O estudo do planfeto acima, na sala de aula, pode partir da pré-leitura: ativação do conhecimento prévio (a identificação do título, da hora, da data, palavras-chave, quem escreveu, com que finalidade etc.). Dando início a uma discussão que resulta em uma pós-leitura onde os alunos são conduzidos a pensar sobre o texto.

Na sala de aula de inglês, o trabalho com diversos gêneros do discurso contribuem para diminuir as dificuldades dos alunos a respeito da compreensão e da organização de informações, ao interagirem com a leitura e podem ser encontrados por meio das práticas sociais na escola.

3.4. O gênero propaganda

Passando para o gênero propaganda, foram selecionados três textos na língua inglesa. Sobre a primeira propaganda, ela apresenta uma crítica à cidade do Rio de Janeiro, a partir de, uma campanha publicitária da rede americana *Burger King* veiculada na Inglaterra, a qual divulgou a nova promoção da lanchonete com cartazes contendo a seguinte frase: "One way ticket to Rio not necessary. You'll feel like you're robbing us" (a tradução seria "Não é necessário uma passagem só de ida para o Rio. Você vai sentir como se estivesse nos roubando"). Percebe-se a evidência o estereótipo de violência aludido ao Rio, mas também ao Brasil, o estereótipo de que, aqui, estamos sempre volúveis a assaltos e de que ir ao Rio seria uma ida sem volta.



Na sala de aula, esse texto pode ser estudado, a partir, do seu contexto sócio-histórico-ideológico via discussão, por exemplo, sobre quem o escreveu, com que finalidade, a quem atingiu socialmente, como as pessoas reagiriam ao texto. Para Antunes (2002), é necessário que o texto ganhe um caráter de funcionalidade da linguagem, de acordo com, as particularidades de cada gênero, com isso, é relevante que se contemple uma variedade de textos que, de fato, marca a vida das pessoas nos grupos sociais.

A segunda e a terceira propagandas anunciam o refrigerante Coca-Cola como algo que traz alegria seja com pizza ou sem ela. Vemos que a propaganda tem função de divulgar uma determina marca comercial com a finalidade de convencer o consumo do produto pelas pessoas. No entanto, na sala de aula, é interessante discutir com a turma que o consumo diário de coca-cola ou *fast food* traz males para a saúde, daí a necessidade de se falar sobre a importância dos alimentos naturais como: sucos naturais frutas e vegetais. Com relação ao ensino da língua, torna-se relevante entender a função sociocomunicativa da propaganda e sua forma de textualização. Os textos ressaltam a facilidade de compreensão por serem curtos e por apresentarem um objetivo vender o produto conquistando o consumidor por meio das imagens constitui um meio de comunicação competitivo na esfera comercial.

3.5. O gênero *outdoors*

O *outdoor* é um suporte com um forte apelo visual. Agências de publicidade fazem estudos do mercado para definir os veículos em que a divulgação de determinado produto será feita. Tudo depende do público que se quer atingir. Os *outdoors* como os mostrados na ilustração levam em conta tanto uma campanha publicitária sobre obesidade, ou ainda argumentos mostrados por campanha publicitária sobre a família, parecem lógicos esses apelos e são sempre emocionais.

⁶¹ <http://www.google.com.br/search?q=propagandas+em+ingl%C3%AAs&hl=pt-BR&tbo=u&tbm=isch&source=univ&sa=X&ei=jtf2UIzWJIjY8gSDgYHoDg&ved=0CCwQsAQ&biw=1024&bih=571>



Na sala de aula, de inglês é preciso debater com os alunos os enunciados em inglês e ao mesmo tempo, solicitar a eles que criem novas campanhas para os produtos presentes nas ilustrações, ou seja, a produção de cartazes na sala de sala. Com forte apelo à comunicação visual, os *outdoors* têm uma linguagem bastante direta e objetiva.

3.6. O gênero HQs

Mendonça (2002) ressalta que o entretenimento como meta principal e o humor como “tom” de boa parte de semioses distintas (verbal e não-verbal) para a construção de sentidos termina por tornar HQs acessíveis não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido. Como qualquer leitura é preciso compreender o que se diz, como se diz, para que se diz, por quê, e que objetivo quer atingir essa leitura (ideológico). Esses aspectos não podem ser negligenciados sob pena de se reproduzir a leitura mecânica a partir do estudo das palavras isoladas.



No quadrinho acima, o *Garfield* defende-se dizendo uma sequência de adjetivos tais como (*intelligent, soft, cute, furry, cuddly, playful, demure*)⁶⁴ para afirmar que ele é realmente o mestre da casa e ele dá às ordens, especialmente, se estiver faminto e o dono dormindo. No entanto, o último adjetivo *demure* não tem o mesmo sentido que é apresentado na imagem do penúltimo quadrinho, o gato não é nada recatado, mas muito agressivo a exigir sua comida durante a noite. Nessa penúltima imagem, nota-se o tom de humor da HQ, ao mesmo tempo, contraria todos os outros adjetivos falados no texto, até mesmo pela expressão irônica de *Garfield* de bom gato como se vê nas figuras.

⁶² <http://www.google.com.br/search?q=outdoors+em+ingles&hl=pt-BR&tbo=u&tbn=isch&source=univ&sa=X&ei=bNr2UJiTCJPQ8wTJ0YHQCg&ved=0CD0QsAQ&biw=1024&bih=571>

⁶³ <http://www.google.com.br/search?q=garfield+comics&hl=pt-BR&tbo=u&tbn=isch&source=univ&sa=X&ei=mNz2UOuFJLs9AT8uYCIDQ&ved=0CDwQsAQ&biw=1024&bih=571>

⁶⁴ agradável, macio, peludo, mimoso, brincalhão, recatado.

Sob o ponto de vista semiótico, Pietroforte (2008), o que torna a imagem interessante nos quadrinhos é a movimentação dos personagens como em um filme, mostrada principalmente no penúltimo quadrinho quando o gato expressa sua raiva por está com fome, sendo assim, essa movimentação é carregada de sentido havendo uma relação também com as categorias semânticas que dão forma ao texto. Na sala de aula de inglês, pode-se discutir com os alunos a má intenção do personagem ao mencionar os adjetivos relativos a gatos. Além disso, as HQs tornam-se um recurso pedagógico facilitador da aprendizagem pela constituição das formas de circulação, elementos icônicos, os balões expressivos, o tamanho das letras etc. Mendonça (2002) sugere que este gênero constitui um rico material de múltiplos sentidos em relação aos usos da língua, uma vez que, concretiza sequências de ações, exercendo um forte apelo visual e ainda atinge largas parcelas sociais, com diferentes graus de letramento.

4. Considerações finais

O tema gêneros não pode ser visto como um assunto isolado, mas interativo voltado para os usos da língua. Cada gênero tem um conjunto de assuntos particulares, isto é, características ligadas às práticas sociais, sendo comum que esses assuntos recebam um tratamento temático, por isso, quando conhecemos o tema de um gênero somos capazes de criar alguma expectativa em relação ao que será discutido em certos textos levando em conta também a linguagem visual que pode ajudar na compreensão do texto de línguas. Diante dessas análises, podemos concluir, que o ensino de uma Língua Estrangeira (LE) pode ser acoplado ao estudo de gêneros discursivos, considerando-se, inclusive, estratégias e sugestões de ensino, pois os sujeitos podem dialogar com o mundo seja na internet, seja na banca de jornal, com revistas em quadrinhos ou nas ruas etc. Além disso, é essencial que os aprendizes de LE, por mais que saibam ou aprendam sobre o idioma, também pensem criticamente e reflexivamente nas leituras, ou seja, os vários letramentos. Para tanto, é necessário que se desenvolva um trabalho voltado para intervenção em sala de aula com base nos gêneros discursivos almejando uma sociedade letrada.

5. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.
- _____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas- SP: Pontes, 1995.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

- FILHO, Francisco Alves. *Gêneros Jornalísticos*. Notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo-SP: Cortez, 2011.
- GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de Leitura do aluno de 1º e 2º Graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Entrevista: uma conversa controlada*. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MACHADO, Anna Rachel (orgs). *Linguagem e educação*. O ensino de gêneros textuais. 1ª ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.
- MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-descontrutivista. In: CARVALHO, Regina Célia de. (orgs.). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In. DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual. A construção da imagem*. 1ª ed. São Paulo- SP: Contexto, 2008.

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHO: FORMAÇÃO DE LEITORES NO ESPAÇO DA ESCOLA

Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira (FIP)
Elyziane Rhaquel de Moraes (UNINTER)
Profa. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB)

RESUMO: Este trabalho propõe discutir sobre os quadrinhos nas práticas de leitura e escrita na escola, contribuindo na produção da escrita e formação do leitor. Trata-se de uma proposta que visa mostrar que este gênero textual, propicia a leitura na escola, ao ser utilizado como espaço de educar. Trata-se de um projeto em andamento empreendido em uma escola pública de Campina Grande, entre alunos do ensino fundamental I. O objetivo foi proporcionar uma prática lúdica de leitura e escrita com alunos do ensino fundamental I a partir das histórias em quadrinhos, propiciando a formação de leitores críticos e sua interação com a escrita. Neste contexto, a abordagem sobre práticas de leitura e escrita na escola com este gênero textual e literário além da ludicidade, que lhe é inerente, apresenta-se com um instrumento pedagógico que pode suscitar na criança o gosto pela leitura e escrita. O trabalho com HQs possibilita compreender os aspectos que colaboram para o seu uso em diferentes contextos sociais, formando um leitor crítico e com domínio da língua em situações comunicativas. A metodologia da pesquisa é qualitativa do tipo participante, dividida em etapas: no primeiro momento, revisões da literatura e levantamento bibliográfico. No segundo momento, foram empreendidas oficinas pedagógicas com a participação da docente. Os teóricos para a fundamentação da pesquisa são: Barbosa (2006), Vergueiro (2005, 2006), Santos (2001), Silva (2011), Lois (2010) PCN's (1997). Ressaltamos que, a utilização de quadrinhos em sala de aula, cria possibilidades de leitura e escrita criativa, como também, contribui para a formação do leitor e sua participação do social.

Palavras-chave: História em quadrinhos. Leitura. Leitor. Escrita.

O presente artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa que realizamos em uma escola de zona rural no município de Campina Grande, no período de maio de 2013 a agosto de 2013. Através dessa pesquisa, tentamos descobrir de que forma podemos proporcionar uma prática lúdica de leitura e escrita aos alunos de uma turma de multiciclo do fundamental I, formando leitores críticos e participativos no meio social por meio das Histórias em Quadrinhos (HQs).

Podemos observar frequentemente as modificações sociais em que vivemos ligados aos processos de urbanização comum a todas as camadas sociais, seja rural ou urbano. Paralelo a este processo de desenvolvimento notamos uma sociedade carregada de oportunidades de leitura à medida que, na era da globalização e da tecnologia da informação e comunicação, novos gêneros discursivos aparecem, novas formas de se comunicar surgem e, logo, novas exigências e conhecimentos são estabelecidos. Deste modo, duas das características desta sociedade que se sobressaem é a competitividade, o progresso tecnológico e científico. Neste contexto, a leitura torna-se essencial, uma vez que insere os sujeitos na vida social e cultural de modo a proporcionar um posicionamento crítico e participativo diante das diversas situações, além da capacidade de mediar conflitos e combater a dominação.

Sendo assim, exige-se dos cidadãos competências e habilidades que o hábito da leitura vem favorecer, pois ao ler o leitor desenvolve o senso crítico e entende-se como sujeito criador da realidade em que vive. No entanto, notamos que há grande desinteresse pela leitura, característica essa herdada das gerações passadas e refletidas nas novas gerações. Compreendemos que são inúmeros fatores que contribuem para este desapareço: a falta de leitura em casa; os brasileiros não estão sendo estimulados a ler, mesmo existindo inúmeras possibilidades de leitura; censura nos anos 70; número reduzido de bibliotecas; falta de incentivo por parte das escolas, que condiciona as práticas de leitura a conteúdos programáticos que pouco estimulam o ato de ler, gerando dificuldade na escrita e na expressão oral.

Portanto, indagamos:

Como podemos motivar nossos alunos para que possam despertar o prazer pela leitura e escrita, tendo em vista, as necessidades de formar sujeitos que possam ter um posicionamento crítico e participativo diante de diversas situações? Diante das exigências sociais, como podemos influir no cotidiano escolar para que os alunos adquiram o hábito de ler e por consequência o de escrever?

Desta forma, os objetivos desta pesquisa foram:

- Analisar se a leitura de HQs auxilia na consolidação do hábito de leitura e de escrita;
- Proporcionar acesso ao texto em quadrinho como mais um meio de aprendizagem;
- Promover a leitura crítica do gibi como meio de investigação, interpretação e intervenção;
- Favorecer a identificação dos conteúdos semânticos da linguagem dos quadrinhos e oferecer oficinas diversas (leitura, escrita, pinturas, desenhos);
- Desenvolver habilidades de expressão oral;
- Formar leitores críticos e criativos, e promover atividades por meio das quais possam descobrir habilidades e desenvolver competências.

Esta pesquisa com Histórias em Quadrinhos justifica-se, porque o estudo deste gênero textual e literário tem em suas características a ludicidade, que empolga e satisfaz seus leitores, por não promover o cansaço e o tédio, como geralmente acontece nas leituras obrigatórias e rompe as barreiras que existem contra o ato de ler, sendo um instrumento pedagógico eficiente no sentido de despertar o gosto pela leitura. O trabalho com os quadrinhos proposto neste, ainda possibilita compreender os fatores que colaboram para o seu uso em diferentes contextos sociais, pois o aluno terá acesso a uma linguagem que propiciará o desenvolvimento de uma leitura autônoma ao ponto de desvelar os aspectos que levaram a produção de um determinado texto, contribuindo, portanto, para a formação de um leitor crítico e com pleno domínio da língua em situações comunicativas.

Dialogamos com diversos teóricos tais como: Barbosa (2006), Vergueiro (2005, 2006), Santos (2001), Silva (2011) e Lois (2010). Utilizaremos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e outras fontes que trabalhem com literatura em sala de aula, formação do leitor e HQs. Portanto, através da utilização de quadrinhos em sala de aula, estaremos criando possibilidades de leitura e escrita criativa, como também, contribuiremos para a formação do conhecimento científico e para a formação do leitor que se posiciona, reflete, critica e participa do social.

1. Histórias em quadrinhos: formação lúdica de leitores com domínio da língua em situações comunicativas

Na sociedade contemporânea a leitura torna-se essencial, uma vez que proporciona aos sujeitos um posicionamento. Segundo Paulino (2001, p. 24):

Em cada leitura, o leitor mobiliza sua biblioteca interna, ou seja, todos os livros lidos/vividos anteriormente, dialogando com eles e com o contexto de sua produção e circulação. Numa sociedade grafocêntrica, ler passa a ser índice de relevante posição social.

Ante a realidade educacional entende-se que muitos professores encontram dificuldades em lidar com o desinteresse e a desmotivação dos alunos pela leitura, muitas vezes ocasionados por normas rígidas e castradoras que a escola estabelece ao trabalhar com textos inadequados, as quais não fazem sentido para o aluno, além de conteúdos desvinculados de uma prática social cotidiana. Lois (2010, p. 82) afirma que:

[...]. Para que o estudante veja o ato de ler com outros olhos; ou melhor, para que ele resgate o prazer de ler, é necessário que o professor dialogue com a leitura como quem dialoga com a arte, buscando nela sua capacidade de fazer contemplar e refletir, e que trace nesse triângulo – professor/leitura/estudante – uma comunicação escolarizada, porém, menos pedagogizada e mais preocupada com o prazer do texto.

Neste contexto, este projeto sobre Histórias em Quadrinhos (HQs) propõe estimular os alunos ao ato de ler, mas também de escrever em diversas situações, além de, levá-lo a posicionar-se diante de um texto, sabendo associa-lo a outros, levantar hipóteses, fazer inferências, relacionar com textos não verbais e refletir sobre a linguagem utilizada. Segundo Silva (2011, p. 50), [...] “compreender deve ser visto como forma de ser, emergido através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, [...]”.

Sabe-se que, desde a pré-história, o homem registrava os acontecimentos socioculturais através das imagens que simbolizavam o cotidiano da época. Da arte rupestre, às Histórias em Quadrinhos apresentam-se características ligadas ao contexto histórico, social e cultural em que o homem vive. Barbosa (2006, p. 8) diz que as histórias em quadrinhos “vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica”.

Na medida em que o homem foi evoluindo e os povos foram se tornando nômades, a escrita começou a ser grafada em materiais mais leves, e o surgimento das primeiras formulações dos primeiros alfabetos fez com que a imagem tivesse uma relação com aquilo que se queria representar. Então, a evolução do conhecimento do homem e o aparecimento da imprensa e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas fundamentadas pela tradição iconográfica deram condições para a origem das HQs como meio de comunicação de massa.

Conforme Vergueiro (2005), as histórias em quadrinhos juntamente com o cinema, são o meio de comunicação de massa mais importante do Século XX, ampliando-se, a partir da década de 1930, para praticamente todos os países do mundo. O autor ainda menciona que como meio de comunicação de massa os quadrinhos

surgiram nos Estados Unidos no final do Século XIX e, no mesmo período, na Europa. Embora ainda não sejam reconhecidos por todos como produção literária e cultural de grande influência na sociedade, atualmente são publicadas em grande variedade de títulos e com grandes tiragens.

A utilização dos quadrinhos na sala de aula pode ser de grande importância para iniciar os alunos no caminho que leva à consolidação da prática e do prazer de ler. Azis Abrahão (apud SANTOS, 2001, p.47), “considera que a História em Quadrinhos, denominada por ele *literatura em quadrinhos*, agrada às crianças, uma vez que atende suas necessidades de crescimento mental”. As HQs preenchem as expectativas do imaginário dos alunos a partir da sua ludicidade, além de prepararem as crianças para a leitura de outras obras. A linguagem e os elementos dos quadrinhos, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino, e a união do texto e da imagem facilita a compreensão dos conceitos que, ficariam abstratos se relacionados unicamente com as palavras.

Portanto, ainda que os quadrinhos tenham sido rejeitados pelos pais, professores e bibliotecários num determinado momento atualmente é reconhecido os seus benefícios para o ensino e a formação de leitores. Nesse sentido, Vergueiro (2006, p.21) ainda coloca que, “no Brasil [...] o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)”. Afinal, as Histórias em Quadrinhos apresentam uma facilidade de compreensão, uma vez que relatam questões presentes no cotidiano do aluno, em fase de escolarização, que de forma divertida aprendem e estimulam-se para o apreço da leitura e da escrita.

2. Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Inácio Luiz de Lima, situada na zona rural do município de Campina Grande, na Paraíba. O universo da pesquisa foi constituído pelos alunos da uma turma de multicitelo do fundamental I (3º, 4º e 5º ano). Portanto, a metodologia da pesquisa aqui apresentada é de caráter qualitativo do tipo participante, que para Denzin e Lincoln (2006, p. 17) é uma atividade situada que localiza o observador. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao pesquisador.

Já para Franco (2005, p.489), a pesquisa-ação ou participante, se caracteriza como sendo um exercício pedagógico, “configurado como uma ação que científica a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”. Desta forma, possibilita ao professor/a melhor analisar as implicações, rever suas práticas e conceitos, se auto-avaliar, e partir para mudanças necessárias no que tange o seu exercício reflexivo.

Já para Franco (2005, p. 489), a pesquisa-ação se caracteriza como sendo um exercício pedagógico, “configurado como uma ação que científica a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”. Desta forma, possibilita ao professor/a melhor analisar as implicações, rever suas práticas e conceitos, se auto-avaliar, e partir para mudanças necessárias no que tange o seu exercício reflexivo.

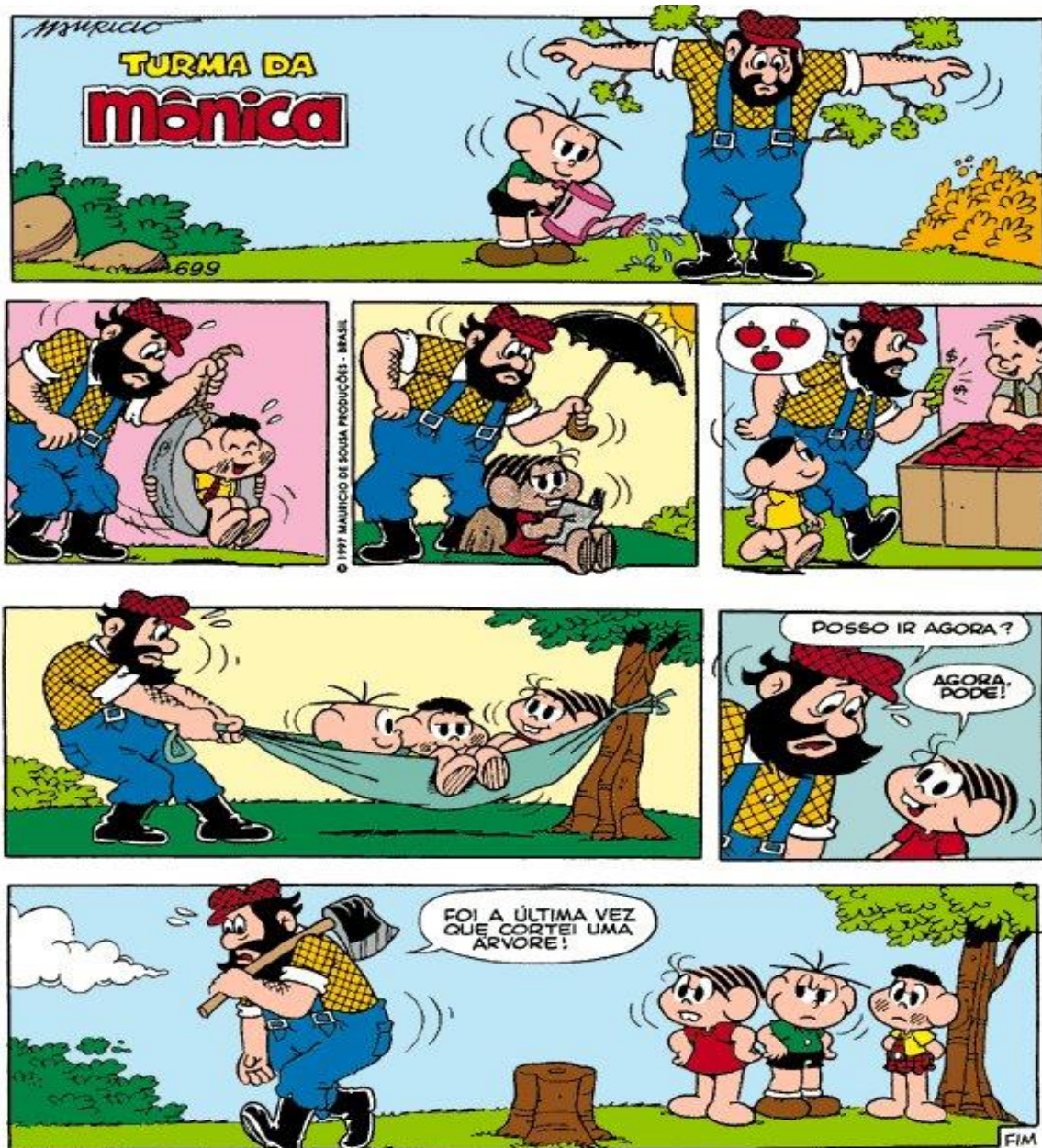
Nossa proposta foi realizada no decorrer do processo educativo, tendo como início o mês de maio de 2013 e término antes da conclusão da proposta de trabalho no mês de agosto de 2013, por problemas estruturais, sociais e de acesso ao local de trabalho.

As atividades foram divididas em etapas: no primeiro momento, revisões da literatura e levantamento bibliográfico. No segundo momento, foram empreendidas oficinas pedagógicas com a participação da docente. No terceiro momento, realização de uma mostra literária a partir das Histórias em Quadrinhos produzidas pelos alunos para toda a escola mostrando o apreendido nas oficinas realizadas em sala a partir dos eixos temáticos propostos.

Assim, para iniciar nosso percurso, foi feita uma revisão bibliográfica objetivando encontrar subsídios teóricos, conceituais e pesquisas, possibilitando uma visão completa sobre temas sociais presente na realidade do campo e formação de leitores e escritores a partir da utilização das HQs como representação social. Em seguida, propomos um trabalho junto aos alunos sobre questões ambientais e a relação homem e meio ambiente como fonte de subsistência. Proporcionando oficinas pedagógicas a partir de temas geradores como: Tipos de solo; Solo produtivo; Agricultura familiar; Fazendo arte com argila; O ar que respiramos; Tipos de Ar; Experimentação sobre ar quente e ar frio; O ciclo da água; Água como fonte de vida; A importância da preservação da água para os seres vivos; Redução, reutilização, reciclagem do nosso ambiente; A importância dos recursos naturais para o homem.

Todas as propostas temáticas eram abordadas e explanadas com a utilização de tirinhas ou HQs para que os alunos de forma lúdica pudessem compreender e interessassem sobre o tema em questão e tivessem mais interesses nas leituras e praticas de escritas que viriam com o relato da experiência adquirida na oficina apresentada.

- **Exemplo 1:** Tirinha utilizada nas oficinas, incentivando a leitura dos alunos e oralização sobre a temática: “A importância dos recursos naturais para o homem”.



- **Exemplo 2:** Modelo de relato de experiência vivida nas oficinas sobre ar quente e ar frio:

Escola Municipal Inácio Luís de Lima

Campina Grande, Sítio Gaspar: 24 1071 293

Professora: Diana Sirofemi

Aluno (a): Paulo Henrique

Registro de experiências

↓ Assunto: Ar quente e Ar frio.

↓ Material Utilizado:

Água quente - água fria - uma garrafa - bala de
sapão - fita duas varinhas

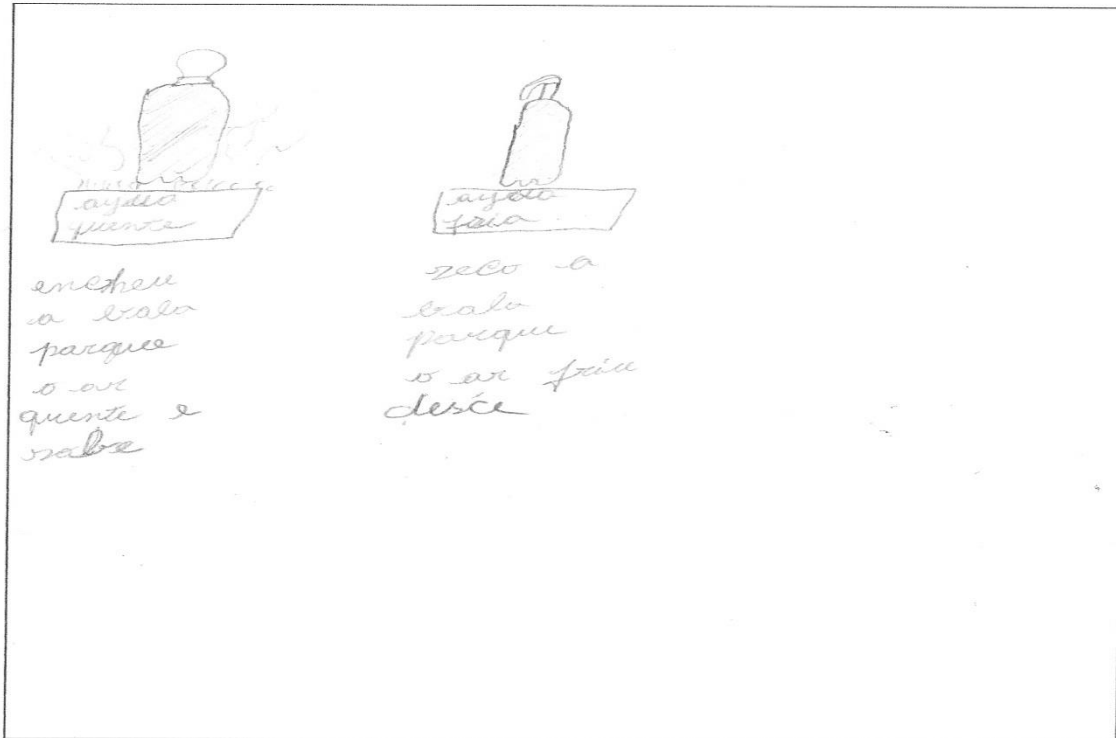
↓ Como foi feito:

Foi colocada na garrafa uma bexiga presa com
fita adesiva separando tinha duas varinhas
uma com água quente e outra com água
fria para quando colocada a garrafa a garrafa
na água quente a bexiga a bexiga encheu e quando
foi colocada na água a bexiga murcha.

↓ O que descobrimos:

Quando o ar é quente o ar sobe
quando o ar é frio ele desce e por isso
colocada a bala na água quente na água
fria ela desce porque o ar quente
sobe e o ar frio desce.

↓ Desenho sobre a experimentação:



3. Histórias em quadrinhos como representação social na escola: resultados parciais

A pesquisa em foco foi realizada entre o período de maio de 2013 a agosto de 2013. Na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Inácio Luis de Lima, que atende crianças na educação infantil ao fundamental I em forma de multiciclo. Lá se mantém uma rotina normal de aprendizagem, com aulas de segunda a sexta, no turno manhã.

Como um dos aspectos relevantes em nossa pesquisa foi perceber que o trabalho com este gênero textual e literário que tem por característica a ludicidade, promoveu uma empolgação das crianças para com as temáticas abordadas fazendo-os buscarem novos conhecimentos e por consequência transmiti-los em sala de aula, por não promover o cansaço e o tédio, como geralmente acontece nas leituras obrigatórias que existem contra o ato de ler, sendo um instrumento pedagógico eficiente no sentido de despertar o gosto pela leitura.

O trabalho com os quadrinhos proposto neste, ainda possibilitou compreender os fatores que colaboram para o seu uso em diferentes contextos sociais, pois os alunos tiveram acesso a uma linguagem que propiciou o desenvolvimento de uma leitura autônoma ao ponto de desvelar os aspectos que levaram a produção de um determinado texto, contribuindo, portanto, para a formação de um leitor crítico e com pleno domínio da língua em situações comunicativas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997. p. 57-58), o ato de ler é uma resposta a um objetivo, uma necessidade pessoal, pois fora da escola, não se lê só para aprender a lê, não se ler de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação, apontado que na escola muitas vezes se condiciona a leitura ao conhecimento programático, que contribui para a desmotivação ao ato de ler e escrever. Os PCNs ainda mencionam que uma prática de leitura na escola pressupõe um trabalho com diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam a prática de leitura de verdade e finalizam dizendo que formar leitores é algo que requer, portanto, não se restringir apenas a recursos e materiais disponíveis, pois na verdade o uso que se faz de livros e materiais impressos é um aspecto determinante da prática e do gosto pela leitura.

Nas oficinas a partir da utilização das tirinhas e Histórias em Quadrinhos, podemos discutir sobre fatores que estão presente no seu cotidiano, tornando as HQs fontes de leituras que representam o social e que é de fácil acesso, promovendo assim leitores que criticam e conhecem o contexto em que vivem. Hoje em dia, as HQs são publicadas em grande variedade de títulos e gêneros, com tiragens que muitas vezes ultrapassam cem mil exemplares por edição. Apesar da influencia das tecnologias de comunicação e entretenimento estas ainda continuam a atrair públicos de várias idades.

Hoje em dia, graças à comunicação eletrônica, quadrinhos produzidos em escala industrial agregam um grande número de profissionais que, muitas vezes, sequer entram em contato direto uns com os outros, como o roteirista (que elabora a proposta da narrativa); o desenhista (que faz a primeira versão a lápis do desenho), o arte-finalista (que passa tinta sobre as linhas a lápis), o colorista (que acrescenta as cores), sem contar os profissionais anônimos que atuam na fase de impressão e distribuição, até o produto chegar às mãos do consumidor. (VARGUEIRO, 2005. p. 4)

Desta forma, o aumento do consumo de HQs pela camada popular também está relacionada com a tentativa de suprir a carência cultural; sendo esta uma das razões que os quadrinhos ainda são objetos de consumo para a sociedade contemporânea, pois continuam sendo produtos de acesso ao conhecimento cultural.

A Pesquisa nos propiciou tanto conhecimento que tivemos abertura para que aplicássemos um projeto sobre as perspectivas de formação do leitor, práticas de escrita e comunicação oral; questionamos as crianças sobre a vida no campo; Trabalhamos não só as HQs, mas utilizamos diferentes leituras de outros gêneros textuais, ampliando os conhecimentos literários. Segundo Antunes (2009. p. 54), conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento prévio, de nossa cultura. “O conceito de ‘gêneros textuais’, retoma um pressuposto básico da textualidade: *o de que a “língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social”*.”

A partir dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, podemos confirmar que quando trabalhamos assuntos relacionadas ao contexto em que os alunos vivem, relacionando com as Histórias em Quadrinhos (HQs), se abordam questões que vai além da formação do leitor, se constroem até mesmo valores e atitudes e refletimos sobre as relações simbólicas criadas pela opressão social.

Podemos perceber durante a trajetória da pesquisa que esta relação leitura criativa e questões sociais desenvolve no aluno o pensamento crítico que significa conduzir a criança para que possa distinguir a fantasia da realidade. No entanto, esta pesquisa é apenas um passo para a educação de qualidade; este estudo ainda pode ser mais aprofundado e refletido por diversas práticas, pois este não se configura pronto e acabado. Desta forma, espera-se que as considerações apresentadas contribuam para suscitar questionamentos que nos levem a refletir, perceber as contradições e produzir novas identidades para uma sociedade mais humana.

4. Referências

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

BARBOSA, A.(Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor:** leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.31, N.3, p. 483-502, set/dez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> Acesso em: 28 de outubro de 2012.

PAULINO, G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato, 2001.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 22, p. 46-51, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.reposcom.portcom.intercom.org.br/> Acesso em: 25 de outubro de 2012.

SILVA, E. T. **O Ato de Ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **Revista de Ciência da Informação**. v.6 n.2 abr. 2005. Disponível em: http://www.dgz.org.br/abr05/Art_04.htm Acesso em: 25 de outubro de 2012.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A., et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITURA, LITERATURA E CINEMA: A COOPERAÇÃO TEXTUAL A PARTIR DA VISUALIDADE CINEMATOGRAFICA

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (PosLe – UFCG)⁶⁵

RESUMO: O processo de leitura sempre foi um mistério de inestimável valor, investigado há muito tempo por vários estudiosos, desde o período clássico até os tempos atuais. Entretanto, é inquestionável o fato de conceituar esse processo como “a arte de decifrar e traduzir signos” (MANGUEL, 2002), uma vez que lemos “a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e aonde estamos” (*idem*). Partindo desse princípio, apresentamos algumas reflexões acerca da leitura de textos literários em contexto do Francês Língua Estrangeira (FLE), tendo como base a utilização do cinema, especificamente da adaptação, como facilitador desse processo, pois entre os motivos de se observar a leitura literária, está o fato desse tipo de texto já aportar consigo algumas características peculiares, que lhe garantem maior dificuldade de compreensão, algo que acresce ainda mais em língua estrangeira devido a linguagem esteticamente trabalhada, metáforas, comparações, contexto cultural, entre outras. Sendo assim, compreendemos a adaptação, nos termos definidos por Hutcheon (2011), como um palimpsesto transposto para uma mídia diferente daquela de origem, na qual pode haver mudança de foco, de contexto e/ou de apropriação ou recuperação do enredo, mas sempre promove o diálogo com o texto de origem. Portanto, a leitura das duas formas de mídia se complementa ao passo que uma ajuda no estabelecimento do leitor modelo (ECO, 2004) e desenvolvimento do seu conhecimento enciclopédico para um maior alcance de sentido da outra, ou seja, fatores que promovem a cooperação textual a fim de se alcançar os possíveis sentidos do texto.

PALAVRAS-CHAVE: leitura literária; cinema; tradução intersemiótica; Francês Língua Estrangeira (FLE).

1. Introdução

O processo de leitura sempre foi um mistério de inestimável valor, investigado há muito por vários estudiosos, desde o período clássico até os tempos atuais. Entretanto, é inquestionável o fato de conceituar esse processo como “a arte de decifrar e traduzir signos” (MANGUEL, 2002), uma vez que lemos “a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e aonde estamos” (*idem*). Neste cerne, a história da leitura se confunde com a História da humanidade, de maneira que se buscou, em cada época, explicar tal processo de acordo com as limitações do conhecimento filosófico/científico existente.

Inicialmente não era a palavra o código que necessitava ser decifrado, mas as pinturas e inscrições nas pedras, que muito antes de serem lidos, tinham significados ligados às simpatias, simbolizando importantes passagens do dia a dia das sociedades

⁶⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PosLe – UFCG). Texto desenvolvido a partir dos estudos realizados durante a pesquisa de mestrado que tem por objetivo o estudo da leitura do texto literário e do cinema em contexto do FLE.

antigas. Deste modo, tais inscrições eram feitas mesmo antes do ato da caça, na época das cavernas, por exemplo, porque se acreditava que os animais seriam encontrados e dominados mais facilmente. Neste período, a leitura e a escrita se confundiam num ensejo místico que tinha uma finalidade prática (WALTY; FONSECA; CURY, 2006, p. 14-15).

No entanto, com o passar do tempo, o grande mistério que necessitava de explicações era a maneira pela qual todas essas imagens, e não só elas, mas tudo o que vemos, chega à mente através do globo ocular e nos transmite suas mensagens. Estas explicações foram formuladas por vários filósofos e cientistas, desde Aristóteles, que criou um esquema para explicar o fenômeno de percepção do globo ocular, bem como do armazenamento das informações, até o dr. Merlin C. Wittrock na década de 80, o qual concluiu, sobre o ato da leitura que

Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal (...) um processo gerativo que reflete a tentativa disciplinar do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem. (WITTROCK, *apud* MANGUEL, 2002, p. 54)

Dessa maneira, a leitura passa de um ato místico/interpretativo, que se confunde com a percepção de imagens pelo globo ocular, para ser conceituada como um processo que envolve conhecimento cognitivo, linguístico, no qual estão somados o conhecimento de mundo que cada sujeito apresenta no ato da leitura e o desempenho biofisiológico que o mesmo dispõe para ler.

Sobre tal processo, exporemos algumas ideias, tomando como base os estudos desenvolvidos por Connaire e Germain (1999) os quais traçam importantes considerações acerca do processo de leitura em língua estrangeira, para delinear, em seguida, considerações acerca da leitura literária em língua estrangeira tendo como suporte o cinema. Para tanto, utilizaremos as pesquisas de Eco (2002) em relação à cooperação textual.

2. Noções acerca da leitura em língua estrangeira

A história do processo de ensino/aprendizagem da leitura em língua estrangeira confunde-se, comumente, com as metodologias de ensino sob as quais a prática pedagógica esteve/está submetida. Partindo desta premissa, nos baseando nos estudos de Connaire e Germain (1999) e Pietraróia (1997), traçamos um breve panorama histórico da abordagem da leitura segundo os enfoques considerados mais importantes pelos autores, quais sejam: a abordagem tradicional, a abordagem estrutural-behaviorista, a abordagem estrutural-global audiovisual, a abordagem cognitiva e a abordagem comunicativa.

A abordagem tradicional, que tem sua base no ensino das línguas clássicas, sobretudo o latim e o grego, foi aplicada ao ensino das línguas vivas no fim do século XVI e teve grande sucesso no século XIX. Este princípio de ensino é baseado na hipótese de que existe uma estrutura universal nas línguas, de maneira que as palavras são as principais responsáveis pela diferença existente entre elas. Dessa maneira, a leitura era concebida como a capacidade de estabelecer correspondências entre a língua materna e a segunda língua, pela via da tradução.

A abordagem estrutural-behaviorista tem suas origens no método que o exército norte-americano desenvolveu, por volta de 1945, para dar uma formação rápida e eficaz

em línguas estrangeiras ao seu pessoal. Suas bases teóricas são o modelo estruturalista de Bloomfield associado à teoria behaviorista do condicionamento humano. Logo, o aprendizado de uma língua estrangeira era concebido de maneira mecânica, com enfoque à oralidade, de maneira que até a escrita estava em relação de dependência com o oral. Assim, a leitura era um tipo de exercício sistemático, no qual a oralidade era reforçada, sem nenhuma preocupação com a leitura em si.

A abordagem estrutural-global audiovisual tinha como base a teoria da Gestalt, para a qual a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser voltada aos esforços da compreensão do sentido global estrutural, e que esta percepção seria facilitada se os elementos audiovisuais estivessem presentes, pois aí a aprendizagem de uma língua estrangeira se faz a partir do sentido. Desse modo, a língua era concebida como meio de comunicação e de expressão e a leitura concebida como maneira de ensinar o ritmo, a entonação, de modo que o escrito estivesse submetido ao oral.

Na abordagem cognitiva, a leitura ocupa uma boa posição, se comparada às outras abordagens, entretanto, seu processo não tem atenção particular de maneira que nenhuma estratégia de compreensão do sentido, bem como as características de sua abordagem em língua segunda, é considerada. Logo, o ato de ler é sinônimo de poder responder a certo número de questões de compreensão relativas ao texto.

Na abordagem comunicativa o conceito de língua é o de instrumento de comunicação e, sobretudo, de interação social. A leitura é, então, concebida como um processo de comunicação através do qual o leitor reconstrói uma mensagem a partir de seus próprios objetivos de comunicação.

Dentro deste quadro no qual se insere o processo da leitura em língua estrangeira, algumas características do seu processo são ressaltadas: a primeira diz respeito à lentidão com a qual a leitura é realizada; a segunda, à leitura linear e fragmentária.

Em relação à primeira característica da leitura em língua estrangeira, as pesquisas realizadas por Bernhardt (1986) e Hatch (1974) constataram que este tipo de leitores fazem, em geral, fixações mais lentas, com muitas idas e voltas dentro do texto, com tendência à subvocalizar as palavras, com fixações mais frequentes e longas, fazendo com que a leitura seja mais lenta.

Quanto à segunda característica, as pesquisas de Cziko (1980) mostraram que o leitor em língua estrangeira tem a tendência de ler palavra por palavra ao longo do texto, com atenção voltada ao reconhecimento do léxico. Assim, a informação é obtida de maneira fragmentada, isolada, o que acarreta na sobrecarga da memória imediata. Desse modo, o sujeito leitor não encontra meios para poder realizar tarefas mais complexas, como a própria relação entre as palavras, fragmentando a informação.

Entretanto, uma crítica que se faz às duas características supracitadas é de que elas não explicam completamente o ato da leitura em língua estrangeira, pois o fato desta ser mais lenta pode ser pelos conhecimentos linguísticos limitados do leitor, ou por este não colocar em operação certas estratégias de leitura; ou até mesmo devido às barreiras afetivas. Para isso, são apresentadas algumas dificuldades encontradas na leitura neste contexto específico de situação linguística.

A primeira das dificuldades que pode ser encontrada diz respeito aos conhecimentos linguísticos limitados. Este problema foi identificado a partir dos estudos de Berman (1984), Carrell (1988), Clake (1988), Devine (1988) e Hudson (1982), e diz respeito à restrição vocabular que pode limitar a capacidade de compreender um texto. Assim, pesquisadores partem da premissa de que um vocabulário em torno de 1500 a 2000 palavras é insuficiente para compreender documentos autênticos. Tomando como base este princípio, pesquisas posteriores

mostraram que um bom vocabulário e o conhecimento dos mecanismos gramaticais podem funcionar como vantajosos para uma boa leitura em língua estrangeira. Logo, se é pensado num nível limiar de leitura, este seria fruto das diversas variáveis, como a cognitiva e afetiva, bem como o tipo de tarefa exigida do aprendiz da língua em questão.

A segunda variável diz respeito ao repertório de estratégias limitadas ou inadequadas. Os estudos desenvolvidos por Lehmann e Moirand (1980) e Kern (1989) demonstram que os leitores em língua estrangeira não sabem utilizar as estratégias que poderia ajudar na superação das dificuldades da leitura em língua estrangeira, mesmo quando este é um bom leitor em língua materna. Logo, ele tende a regredir, fazendo uma leitura de decifração do código escrito. Portanto, chegou-se ao consenso de que as estratégias de leitura em língua segunda deviam ser ensinadas, de maneira que os aprendizes que não dispõem de meios estratégicos suficientes possam avançar na leitura, desenvolvendo as estratégias de maneira satisfatória.

O terceiro fator responsável pela dificuldade de leitura em língua estrangeira diz respeito à leitura acompanhada da inquietude. Desse modo, a falta de confiança em si e a inquietude constituem-se como fatores importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo que o leitor para a leitura ao se deparar na primeira palavra desconhecida, descontinuando o resto do processo devido ao primeiro obstáculo. Esta falta de confiança, bem como a inquietude, são frutos de uma competência linguística limitada ou da falta de conhecimento de estratégias de compreensão. Isto acarreta na leitura decodificada, de identificação das letras, das palavras e das estruturas, resultando na sobrecarga da memória imediata e de certa dificuldade de apreensão do sentido no texto como um todo.

Com estes estudos, é inquestionável o fato dos bons leitores em língua estrangeira serem aqueles que utilizam certas estratégias para facilitar a aprendizagem. Partindo, então, desse pressuposto, algumas categorias de estratégias para leitura em língua estrangeira são traçadas, quais sejam: as metacognitivas, as cognitivas, as socioafetivas, as mnemônicas e as compensatórias.

As metacognitivas fazem parte das estratégias que permitem ao aprendiz guiar a aprendizagem, de maneira que ele possa refletir sobre este processo, a partir de sua autoavaliação. As cognitivas são ligadas à tarefa que deve ser feita e subentende-se uma interação entre o sujeito leitor e o material de aprendizagem, como a utilização de dicionário, indícios contextuais, entre outros. As estratégias socioafetivas, por conseguinte, dizem respeito àquelas que são mobilizadas durante as interações com o professor ou outros estudantes do grupo. As estratégias mnemônicas, por conseguinte, são técnicas que podem ajudar o aprendiz a conservar uma nova informação na memória e a reencontrá-la quando necessário. Já as estratégias compensatórias são aquelas que têm a função de suportes, ou seja, quando se procura outros suportes para mobilizar uma determinada informação que está em falta, por exemplo, adivinhar o sentido de uma palavra a partir do contexto.

Deste modo, foram as observações e entrevistas realizadas por pesquisadores que tornaram possível ressaltar que estas estratégias existem e são utilizadas pelos aprendizes. Entretanto, outras que são descritas como estratégias de leitores em língua materna também são utilizadas e constitui-se como estratégias de aprendizagem para a leitura em língua estrangeira. Ainda seguindo outras pesquisas citadas por Connaire e Germain (*idem*), observou-se que a estrutura dos textos também funciona como facilitadores da compreensão textual em língua estrangeira, como textos coerentes e coesos, por exemplo.

Sendo assim, partindo do exposto acima, percebe-se que a leitura em língua estrangeira envolve mecanismos que são próprios a cada um dos sujeitos, bem como universais a todos eles, ao considerarmos o histórico de cada um e a predisposição cognitiva para a realização de tal ato. Logo, para nos atermos à temática da leitura literária, traçaremos algumas considerações acerca do seu processo, baseados nos estudos traçados por Jouve (2002) para, em seguida, observamos seu funcionamento em língua estrangeira.

3. A leitura literária

A necessidade de se observar o processo da leitura literária em língua estrangeira se dá por vários motivos, entre eles o fato de que o texto literário já aporta consigo algumas características peculiares, que lhe garante maior dificuldade de leitura, seja em língua materna, e ainda mais em língua estrangeira. O leitor, ao se deparar com esse tipo de texto está diante não só de um fato de comunicação, mas diante de uma linguagem trabalhada, bem elaborada esteticamente e de sentido polissêmico. Dessa forma, além do código para ser decifrado, existe outro que se faz necessário entender: o código da semiose literária.

Historicamente, segundo Jouve (2002) é em 1970 que a leitura começa a ser trabalhada na relação entre a obra literária e o seu leitor. Isto tudo foi devido ao cansaço das abordagens estruturalistas, pois se percebeu que era inútil reduzir o texto literário a uma série de formas. Assim, já no início de 1980, os progressos da linguística trouxeram novas perspectivas para que se renovasse a abordagem do texto literário.

Dentre os progressos aportados com a linguística, destaca-se o avanço da pragmática, pois ao investigar a relação de uso da linguagem com seus interlocutores, no binômio locutor e alocutário, este ramo da linguística trouxe ao estudo do texto literário o olhar sobre a relação que se institui entre o escritor e o leitor. Contudo, não foi só o avanço da linguística que foi responsável nas considerações feitas em relação à leitura literária, mas os questionamentos levantados em torno da crítica e da teoria da literatura.

Ao destacar o papel da crítica literária e o da teoria da literatura na relação com a leitura, Jouve (*idem*) chama atenção para a existência de duas maneiras de abordagem: a análise da leitura perguntando-se sobre o modo de ler, ou sobre o que é lido no texto. Para se investigar tais problemáticas são assinaladas entre as grandes perspectivas a Escola de Constância, a análise semiótica, os estudos semiológicos e as teorias do leitor real.

A Escola de Constância foi a primeira responsável por tentar renovar o estudo dos textos a partir da leitura, ao deslocar a análise para a relação entre o texto e o leitor, uma vez que, anteriormente, o grande foco de investigações era centrado na relação texto-autor. Contudo, esta abordagem alemã de investigação divide-se em dois grandes ramos de estudos: a estética da recepção de Hans Robert Jauss e a teoria do leitor implícito.

A estética da recepção, surgida em 1970, teve como ponto de partida repensar a história literária, uma vez que seu criador constatou que a obra de arte em geral só é imposta e sobrevive por meio de seu público receptor. Dessa forma, a literatura enquanto obra de arte, necessitaria ser analisada através do seu impacto sobre as normas sociais.

A teoria do leitor implícito, proposta por W. Iser em 1976, investiga o efeito que o texto causa sobre o leitor particular. Deste modo, parte-se do princípio de que o texto

pressupõe o leitor, de forma que se mostra como a obra organiza e dirige a leitura, bem como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto.

A abordagem semiótica proposta por Umberto Eco (1979) e sobre a qual nos deteremos, propõe uma análise da leitura cooperante. Assim, o objetivo principal é examinar a programação que o texto faz para sua recepção e, por conseguinte, o que o leitor deve fazer para responder de maneira eficaz às solicitações das estruturas textuais.

As análises semiológicas, proposta que apresenta inúmeras contribuições dos modelos de Iser e Eco, foram desenvolvidas, principalmente por P. Hamon e M. Otten em 1980, e estuda a leitura a partir do detalhe do texto, com base em análises pontuais que colocam em evidência as características do ato da leitura. Assim, três campos são circunscritos para se apreender a atividade de leitura: o texto para ler, o texto do leitor e a relação entre o texto e o leitor.

A abordagem do leitor real, elaborada por Michel Picard na segunda metade dos anos 80, foi organizada a partir de críticas tecidas aos pesquisadores que o antecederam, uma vez que aqueles analisavam leituras teóricas que eram operadas por leitores abstratos. Assim, de acordo com esta abordagem, Picard propõe que “o leitor real aprende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente” (JOUVE, 2002. p. 15).

Partindo das considerações que marcam a história da leitura literária, tecemos, a seguir, considerações acerca do processo de leitura literária, tendo como exemplo a novela *Le silence de la mer* (1942), parindo do conceito da cooperação textual e da abordagem do leitor real.

3.1. A cooperação textual: uma abordagem semiótica para leitura literária de *Le silence de la mer*

A obra que inaugura a noção de cooperação textual é *Lector in fabula* (1979), que apresenta de maneira detalhada as noções semióticas peirceanas e sua aplicação à leitura, sem desconsiderar a linha greimasiana, numa união que parece, para muitos, impossível de ser alcançada. Dessa maneira, Eco (2004) nos apresenta as noções de leitor-modelo e dos níveis de cooperação textual.

Inicialmente, esta abordagem conceitua o texto como materialidade incompleta por se fazer necessário o seu destinatário (ou leitor) para que ele possa funcionar. Dessa forma, a materialidade textual é de difícil funcionamento porque está entremeadada do não-dito, o espaço em branco que fará com que o seu leitor lhe atribua valores. Logo, o seu destinatário é postulado como condição da própria capacidade concreta de comunicação, bem como da potencialidade significativa.

Partindo desse pressuposto do funcionamento textual, é de fundamental importância que o autor do texto tenha em mente, que as competências desenvolvidas por ele será as competências desenvolvidas pelo seu leitor, para que este possa cooperar nos movimentos da interpretação, da mesma maneira que aquele se movimentou gerativamente. É então, dessa relação, que nasce o conceito de Leitor-Modelo. Entretanto, um problema que pode acontecer à atualização textual é o fato do leitor ser pego enciclopedicamente carente, ou seja, seus conhecimentos tornam-se limitados para que aconteça a geração de sentidos a partir da materialidade textual.

Partindo das características aqui elencadas, percebe-se que a o conhecimento enciclopédico do leitor é mobilizado para que a leitura se faça eficaz, de maneira o autor esteja em consonância ele. É aí que a competência intercultural pode ser alcançada a partir da materialidade textual, pois para que se faça a geração de sentido, o leitor da literatura estrangeira precisará mobilizar os conhecimentos de sua cultura a

compreender a cultura do outro e correlaciona-las, não de maneira valorativa, mas de maneira que ambas as identidades culturais sejam respeitadas.

Assim, percebe-se que para a leitura de *Le silence de la mer* (1942), estas características precisam ser mobilizadas no leitor ‘estrangeiro’, pois é um texto produzido numa época específica, com temática e características que lhe são próprias do período de sua publicação e, ainda mais, com um leitor virtual bem definido, próprio à cultura da época de sua publicação.

Escrito no período Resistente, no qual os alemães invadiram a França, durante a Segunda Guerra Mundial, este é um texto que, mesmo literário, foi feito para um determinado tipo de leitor, com finalidades específicas: um autor resistente, para um público francês resistente. Logo, para um leitor de outra época, mesmo possuindo os conhecimentos do que foi a guerra, torna-se difícil a interpretação textual pelos fatos e características muito peculiares aos costumes do período histórico da sociedade da época, de modo que estabelecer uma cooperação textual, a partir apenas da materialidade linguística se torna difícil. Assim, nas palavras de Eco (*idem*) “o leitor, como primeiro movimento para poder aplicar a informação que lhe foi fornecida pelos códigos e subcódigos, assume transitoriamente uma identidade entre o mundo a que o enunciado se refere e o mundo da própria experiência”. (ECO, 2004. p. 59).

Entretanto, para que este leitor pragmático, de literatura em língua estrangeira, alcance a eficácia da leitura, a partir da mobilização do conhecimento enciclopédico, duas dificuldades devem ser superadas: a primeira é a que diz respeito ao próprio léxico, o código linguístico que, devido à polissemia do texto, faz menção a outros fenômenos que só o contexto da obra explica; a segunda que tem relação direta com a primeira é o conhecimento cultural com minúcias, a ponto de estabelecer os fatos contextuais e co-textuais. É aí que entra em cena o papel do cinema, enquanto adaptação, no suporte à leitura.

3.2. O cinema ajudando a ler: a adaptação e o suporte à leitura literária

Entendemos que a interpretação do texto literário passa pela formação de imagens porque o processo interpretativo envolve uma dialética entre autor e Leitor-Modelo, que é naturalmente virtualizado, mas no momento da leitura converte-se em leitor real; também entendemos assim este processo pelo fato da imagem verbal, numa relação semiótica entre o signo e o referente, aumentar as possibilidades de significação. Este processo, entretanto, não requer apenas estratégias (já anunciadas anteriormente), nem competências para leitura em língua estrangeira, mas requer que o leitor mobilize os seus conhecimentos na tentativa de criar o mundo de imagens que o texto literário oferece, a partir do signo verbal.

Contudo, como pode um leitor, distante do tempo e do espaço do autor, conseguir chegar à leitura de determinadas obras que exigem mobilização de saberes sócio-históricos, além daqueles a que podemos chamar universais? É o grande problema encontrado à interpretação do silêncio, ponto forte da novela *Le silence de la mer* (*idem*). Assim, além da língua enquanto empecilho à leitura, o fator cultural é outro, que pode determinar pontualmente a interpretação textual. É dentro deste panorama que entra em cena o filme, enquanto adaptação e suporte à leitura.

A obra cinematográfica, definida por Bernadet (2006) como um conjunto de técnicas, que embora esteja sob o discurso de seus produtores, realiza o sonho de reproduzir a realidade, traz o espectador para vivenciar uma época, durante a exibição do filme, no sentido inverso do que ocorre quando se lê um texto literário: a imagem que se formaria na mente, é a própria realidade do espectador. Assim, a dialética para

interpretação do texto, no cinema, é substituída pela própria realidade para onde o espectador é levado. Entretanto, quando a obra fílmica é feita a partir de uma literária, é uma visão da realidade da obra literária que é transposta para a tela a partir dos olhos dos diretores, roteiristas.

Este processo passa, então, a ser entendido sob dois focos: o da semiótica e o da literatura comparada. Para a semiótica, a obra cinematográfica adaptada pode ser considerada como uma tradução intersemiótica, a partir dos pressupostos de Jakobson (2007) e sua teoria da tradução, pois é o signo verbal que é transportado para a manifestação do signo não-verbal; já à literatura comparada, ela é uma forma literária que se materializa noutro suporte, a partir de mecanismos e linguagem próprios dessa arte. Unindo essas duas acepções, percebemos, nos termos propostos por Hutcheon (2011) que encarar uma obra adaptada é considerá-la um palimpsesto transposto para uma mídia diferente daquela de origem, na qual pode haver mudança de foco, de contexto e/ou de apropriação ou recuperação do enredo, ao se tratar de sua interpretação e perspectiva.

De tal modo, embora não seja inocente, a adaptação pode conferir, sobretudo ao texto literário, um maior tom de realidade, a partir do diálogo das duas formas de texto com o contexto no qual a adaptação é produzida. É neste ponto que percebemos a intersecção com a leitura literária. Se o texto literário aporta consigo características marcantes de um determinado período, fazendo com que leitores em outras épocas sintam dificuldades no processo interpretativo, sobretudo alunos de línguas estrangeiras, por que não ajudar a recuperar, em seu conhecimento enciclopédico, esses conhecimentos, de maneira mais motivadora que textos informativos? Isto acontece, como já foi dito, porque o espectador é levado à realidade que lhe é apresentada, passando a vivenciar de algum modo o cenário que lhe é proposto.

Portanto, com a obra literária e fílmica *Le silence de la mer* (*idem*), ocorre este tipo de processo. Os cenários da guerra, que fogem ao pressuposto centralizado nos campos de concentração, ganha um novo olhar voltado à Alemanha invasora, ao francês resistente, à vida cotidiana no mais simples detalhe. O leitor passa a entender o silêncio resistente, não pelas explicações, mas pela vivência que os personagens transmitem, a partir dos cenários, das vestimentas, da música, enfim, das minúcias culturais que são apresentadas. Dessa maneira, o que era antes empecilho para leitura, passa a ser diálogo cultural que, nas palavras de Séoud (1997) eternizam o escritor e rompe as fronteiras da língua, propiciando a expressão intercultural.

3. Algumas considerações

Partindo-se dos conceitos apresentados acima, bem como das características que cercam o texto *Le silence de la mer*, podemos compreender como o conceito de leitura, apreendido a partir das acepções do método comunicativo, tomam proporções maiores, se levadas em consideração as especificidades do texto literário. Os fatores que causam desânimo para leitura são facilmente driblados quando o professor tem conhecimento do tipo de texto com o qual ele está trabalhando, porque as dificuldades que a obra literária traz aos aprendizes lhe são claras. Esta noção faz com que as estratégias de leitura e os suportes necessários sejam mobilizados e ensinados, levando o aluno/leitor a cooperar com o texto.

É o que se percebe na utilização da adaptação. O desânimo, a leitura inquieta e, conseqüentemente, a motivação são elementos que conseguem ser contornados, na medida em que facilitam a compreensão do aluno, sua mobilização do conhecimento enciclopédico, acarretando assim, na formação das imagens e conseqüente apreensão

lexical, sobretudo no caso das línguas estrangeiras. Isto responde veementemente aos anseios de todo leitor, que se depara com um texto e procura interpreta-lo de maneira eficaz, pois, é muito frustrante a sensação de acabar uma leitura e dizer: não entendi nada.

Assim, na utilização conjunta do texto literário com o cinema, fica claro que as estratégias cognitivas são melhor aproveitadas, pois a interação entre o leitor e a obra é mais intensa, porque a realidade do texto se torna concreta na visualidade da obra cinematográfica; as estratégias mnemônicas são aplicadas, porque a animação, o movimento, as imagens, os sons são memorizados mais facilmente e, conseqüentemente, poderão ser retomados mais naturalmente. Quanto às estratégias compensatórias estas são, obviamente, utilizadas pelo fato das palavras serem traduzidas visualmente, de maneira que o código verbal torna-se palpável. Logo, é no tratamento da palavra e sua tradução intersemiótica que reside o ponto chave da compreensão na leitura.

REFERÊNCIAS

- BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CONNAIRE, Claudette; GERMAIN, Claude. *Le point sur la lecture*. Paris : Clé International, 1999.
- CURY, Maria Zilda Ferreira; FONSECA, Maria Nazareth Soares; WALTY, Ivete Lara Camargos. *Palavra e Imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa aos textos narrativos*. Perspectiva: São Paulo, 2004.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad.: André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad.: Brigitte Hervot. : São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de leitura*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 1997. v. 1. 352 p.
- SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, 1997.
- VERCORS (1942). *Le silence de la mer*. Paris : Éditions Magnard, 2001

LITERATURA E VIOLÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Gabriel Domício Medeiros Moura Freitas (UFPB)⁶⁶

RESUMO: Neste trabalho, apresentaremos um relato de experiência relativo a um minicurso sobre as representações da violência em contos brasileiros produzidos nos séculos XX e XXI. Os destinatários desta proposta foram alguns estudantes de uma escola pública de Ensino Médio. Para desenvolvermos esta proposta de atividade, escolhemos cinco narrativas relacionadas ao gênero literário conto, buscando estabelecer aí uma tipologia que contemplasse, segundo uma sequência cronológica, obras literárias de diferentes épocas dentro daquele intervalo de tempo. Nesse sentido, os textos literários escolhidos foram os seguintes: “Pai contra mãe”, de Machado de Assis; “Baleia”, de Graciliano Ramos; “O Cobrador”, de Rubem Fonseca; “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo; “O rapaz da moto”, de Pablo Villaça. Ao elaborarmos o projeto de trabalho, estabelecemos três objetivos específicos com a finalidade de viabilizar a realização das respectivas atividades por nós inicialmente concebidas: desenvolver um estudo tipológico que contemplasse as representações da violência em contos brasileiros produzidos ao longo de diferentes períodos dos séculos XX e XXI; discutir analiticamente os textos literários escolhidos a partir de uma temática comum segundo as relações entre forma e conteúdo observadas em cada caso; apresentar abordagens relacionadas ao ensino de Literatura que transcendam a ainda persistente compreensão desta como um mero estudo historiográfico sobre as escolas literárias, o qual desconsidera o contato com as obras propriamente ditas. Ainda neste planejamento, definimos aspectos metodológicos relacionados aos momentos de motivação que antecederam a abordagem dos textos literários em cada aula e à distribuição das atividades nas respectivas aulas (cinco durante uma mesma semana). A base teórica utilizada incluiu Bunzen e Mendonça (2006), Brasil (2002, 2002, 2004, 2006), Candido (1989) e Segabinazi (2011).

Palavras-chave: Literatura; ensino; violência; contos; Ensino Médio.

1. Introdução

Neste trabalho, relataremos e discutiremos nossa experiência de estágio relativa ao ensino de Literatura para alunos do Ensino Médio. Assim, decidimos ministrar um minicurso, intitulado *Violência e Literatura em contos do século XX e XXI*, a estudantes de uma tradicional escola pública do município de João Pessoa: todos eles, por sua vez, matriculados em diferentes anos do Ensino Médio.

Em um primeiro momento, apresentaremos aspectos relacionados à contextualização do campo de estágio, os quais tratam da identificação da escola e do corpo discente, bem como da apresentação do perfil dos alunos. A seguir, discutiremos a elaboração do projeto pedagógico relativo a essa experiência de prática docente. Neste

⁶⁶ Graduado em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba e Mestre em Letras por esta instituição.

tópico, serão abordadas questões acerca das concepções do ensino de Literatura e da metodologia de ensino desta área do conhecimento na educação básica.

Além disso, apresentaremos, ao final desta seção, algumas considerações sobre o projeto pedagógico por nós elaborado. Já a última parte deste trabalho abordará as contribuições da respectiva experiência de estágio para nossa formação docente, estando aí incluídos o registro e a avaliação das atividades docentes realizadas.

2. Contextualizando o campo do estágio

2.1. Identificação da escola

A escola onde ministramos o minicurso é o Lyceu Paraibano, uma antiga instituição de ensino público concebida em 24 de março de 1836 como meio de oferecer a formação básica necessária aos filhos da elite paraibana. Tal iniciativa foi pensada no sentido de se evitar que eles precisassem continuar se deslocando para outras cidades (Olinda, Recife, Salvador, Rio de Janeiro) com o objetivo de ter acesso aos conhecimentos básicos considerados necessários. As atuais instalações deste estabelecimento educacional, localizado na Avenida Getúlio Vargas, no centro do município de João Pessoa, foram inauguradas pelo ex-governador Argemiro de Figueiredo, em 1937.

Importantes nomes participaram da história do Lyceu Paraibano, seja como estudantes ou professores, a exemplo do poeta Augusto dos Anjos, do escritor e político José Américo de Almeida, do próprio Argemiro de Figueiredo, dos políticos Ruy Carneiro, João Agripino, Ernani Sátiro e Dorgival Terceiro Neto, do economista Celso Furtado, dentre outros. Entretanto, após o processo de perda de prestígio da escola pública, desenvolvido pela ditadura militar a partir da década de 1960 e responsável por concentrar a oferta de um ensino mais qualificado nas escolas particulares, aquela instituição passou a não gozar do mesmo *status* de antes. Por outro lado, ela se apresenta, hoje, como uma das instituições de Ensino Médio mais destacadas em relação às escolas públicas em funcionamento na capital paraibana.

1.2 Identificação do corpo discente

Nosso minicurso teve participação de cinco estudantes de diferentes anos do Ensino Médio, todos matriculados no Lyceu Paraibano. Nesse sentido, houve uma ligeira predominância de discentes pertencentes ao 3º ano do Ensino Médio, representando eles a proporção de três dentre o total de participantes. Neste grupo, não havia ninguém do gênero masculino, variando a faixa etária aí entre 16 e 18 anos de idade.

Por outro lado, dois dentre os cinco participantes estão cursando o 1º ano do Ensino Médio, sendo um deles do gênero masculino e o outro do gênero feminino. A faixa etária deles é de, aproximadamente, 14 anos de idade. Como podemos perceber, não houve participantes em nosso minicurso que estejam cursando o 2º ano do Ensino Médio, além de termos contado com a participação de apenas um estudante do gênero masculino.

1.2.1 Perfil dos alunos

Ao serem perguntados sobre a quantidade de aulas de Literatura que têm ao longo da semana, os alunos responderam não serem elas frequentes, sendo estas ministradas pelos respectivos professores sem regularidade ou planejamento evidentes; quando muito, é dedicado um dia da semana apenas ao contato com esta matéria. Nessas ocasiões, entretanto, o enfoque não nos pareceu ser os textos literários (se estes aparecem, isto acaba sendo feito por meio de fragmentos textuais, trabalhados de forma

a não contemplar uma abordagem crítica e abrangente do texto literário). Desse modo, o viés aí adotado acaba recaindo mais em um cunho estritamente historiográfico, baseado na ênfase às escolas literárias, o que acaba comprometendo o conhecimento das obras de natureza literária nas suas especificidades. Todas elas, no fim das contas, acabam sendo diluídas no conjunto de ‘características gerais’ relativas a uma escola e/ou um/a autor/a específico/a(s).

Como consequência disto, esses estudantes não demonstraram um conhecimento muito claro sobre o que é Literatura e como diferenciar um texto literário de um não literário. Por outro lado, aqueles discentes demonstraram ter contato com textos literários, embora assim não percebessem em alguns casos. Assim, duas alunas revelaram o hábito de realizar leituras da *Bíblia* diariamente. Já outra aluna revelou interesse em procurar ler determinadas obras literárias encontradas na casa onde mora (todos os três casos são referentes à parcela dos participantes que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio, estudando as primeiras no turno da tarde, e a última, no período da manhã).

Dentre os alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, uma estudante demonstrou interesse na leitura de livros mais direcionados para um público infanto-juvenil, a exemplo dos volumes das séries *Harry Potter* e *Crepúsculo*. Um aluno, todavia, evidenciou menor interesse em buscar conhecer produções de natureza literária fora do contexto de sala de aula. Estes dois estudantes, por sua vez, realizam seus estudos regulares durante o período da tarde. Todos os discentes mencionados, entretanto, apresentaram-se interessados nas atividades desenvolvidas ao longo do minicurso, mesmo quando, no início de determinados encontros, alguns deles se mostravam cansados ou sonolentos.

Uma das discentes, pertencente ao grupo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, foi a única, dentre seus colegas, que demonstrou ter uma rotina na qual divide o tempo entre trabalho e estudos. Ela também evidenciou, como comentamos pouco acima, maior curiosidade em buscar conhecer textos literários além daqueles eventualmente apresentados ou mencionados em sala de aula. Por outro lado, a mesma discente se mostrou muito mais participativa em comparação aos demais alunos nas discussões relativas às atividades por nós desenvolvidas ao longo do minicurso.

3. Planejando o estágio: projeto de estágio

3.1. Concepções do ensino de Literatura

Entendemos a Literatura segundo dois princípios: o privilégio à imanência do texto literário, ou seja, conferindo-se primazia às características apresentadas pela produção literária a ser trabalhada, sem transformá-la, portanto, em mero pretexto para considerações extraliterárias de toda ordem; o reconhecimento da ‘literariedade’ como traço distintivo de uma obra desta natureza em comparação com gêneros textuais não literários.

Neste sentido, essa concepção relativa às características distintivas de uma obra literária deve ser trabalhada de modo que sejam consideradas estratégias destinadas a favorecer a compreensão crítica pelos alunos do(s) respectivo(s) texto(s) literário(s) apresentados. Desta forma, algumas características dos destinatários das obras literárias escolhidas devem ser observadas nestes casos, sem se desconsiderar aí a heterogeneidade das apropriações de criações artísticas em geral por parte do conjunto dos sujeitos sociais. Contudo, tal constatação não deve ser entendida como justificativa destinada a legitimar qualquer tipo de abordagem relacionada ao texto literário. Assim,

em termos de ensino da Literatura, o reconhecimento dessa complexidade característica da recepção precisa estar articulado com o enfoque aos traços constitutivos próprios de cada criação artística dessa natureza.

Logo, tais concepções de ensino de Literatura questionam o viés estritamente historiográfico encontrado, ainda hoje, em aulas que seriam a ela destinadas, ocorrendo estas situações tanto nas escolas públicas quanto nas particulares que disponibilizem o Ensino Médio. A diferença fundamental entre ambas estaria na ausência de um/a professor/a específico/a para ministrar essa matéria no primeiro caso, ficando ele/a encarregado/a de concentrar ‘Língua Portuguesa’, ‘Literatura’ e ‘Redação’ em sua atividade docente. Nestas situações, a Literatura acaba sendo abordada esporadicamente, ou seja, sem a regularidade e frequência observadas em relação à quantidade de aulas reservadas ao trabalho com a Língua Portuguesa (isso quando a primeira chega a ser, pelo menos, mencionada ao longo dos três anos do Ensino Médio).

3.2 Metodologia de ensino

Nosso minicurso foi concebido com a finalidade de se discutir como a categoria da violência aparece configurada em cinco contos brasileiros. Estes textos literários, por sua vez, foram publicados em diferentes décadas do século XX, tendo um deles sido publicado já na segunda década do século XXI. Desse modo, como discutiremos, em maiores detalhes, na apresentação do projeto pedagógico de nossa autoria, concebemos o trabalho com as obras literárias escolhidas recorrendo a estratégias metodológicas variadas.

Assim, elaboramos nossa metodologia de trabalho da seguinte forma: recorreremos à elaboração de questões motivadoras para cada um dos textos literários escolhidos; selecionamos vídeos que apresentam informações sobre os autores dos respectivos contos (ou mesmo mostram estes escritores discutindo a respeito de algum tema, como ocorre em dois casos); consideramos aspectos do contexto histórico relativo ao momento no qual as respectivas obras literárias foram publicadas. Neste caso, buscamos verificar como tais circunstâncias externas apareceriam reelaboradas esteticamente nestas produções artísticas, respeitando-se, assim, as especificidades destas criações literárias. Logo, as questões históricas são aí consideradas, inclusive sendo elas relacionadas com circunstâncias encontradas em nossa época, mas sem reduzir tanto uma quanto outra a um tratamento meramente histográfico ou informacional.

Após essas considerações preliminares acerca dos procedimentos metodológicos de nosso trabalho, discutiremos, mais detalhadamente, outros aspectos relacionados a esse último: a escolha do tema e a justificativa para esta temática ter sido escolhida.

3.3. Apresentação do projeto pedagógico

3.3.1. Tema: Literatura e violência em contos do século XX e XXI

A violência é um fenômeno social que acompanha a humanidade desde suas origens, tendo sido representada pelos seres humanos desde as pinturas rupestres, passando pelos livros considerados sagrados por certas tradições religiosas, tais como a *Bíblia*, pela poesia épica (a *Ilíada* e a *Odisseia*) e pelas obras vinculadas a outras manifestações artísticas, a exemplo das artes plásticas e das produções cinematográficas. Nesse último caso, lembramos a célebre introdução do filme *2001*, de Stanley Kubrick, na qual o mesmo osso usado por um antigo ancestral humano como porrete destinado a matar seus semelhantes e outros animais é concebido,

posteriormente, com outro objetivo: o de permitir a propulsão de outros objetos de natureza semelhante, sendo as consequências futuras desta descoberta resumidas por meio de uma brilhante elipse.

Assim, como não poderia ser diferente, a violência está em evidência tanto no cotidiano, sendo veiculada pelos diversos meios de comunicação de massa ou mesmo sendo vivenciada diretamente por nós, quanto em representações estéticas relativas a diversas formas de manifestações artísticas, dentre estas a Literatura. Desse modo, ao refletirmos sobre a elaboração do presente projeto destinado à realização de um minicurso entre estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, decidimos que as respectivas aulas tratariam das criações literárias relacionadas a diferentes modalidades de violência representadas em contos dos séculos XX e XXI.

Inicialmente, selecionamos dez contos que poderiam constar na lista dos textos literários a serem trabalhados em sala de aula. Neste processo, houve reflexões sobre a possibilidade de serem incluídos na listagem definitiva também textos literários daquele tipo escritos originalmente em língua diversa da Língua Portuguesa. Ao final, terminamos por escolher cinco dentre aquelas narrativas previamente selecionadas, pois a carga horária máxima do minicurso (dez horas) não permitiria o trabalho com todas aquelas produções literárias. Dessa forma, apesar destas limitações de ordem prática, buscamos escolher aquelas criações literárias contísticas segundo determinado recorte específico. Este, por sua vez, é desenvolvido mediante uma tipologia elaborada de acordo com critérios que, partindo de um tema comum, respeitem e, principalmente, privilegiem as especificidades próprias de cada texto literário escolhido.

2.3.2 Justificativa

Ao definirmos os cinco contos que comporiam a relação final de textos literários a serem trabalhados em nosso minicurso, decidimos também acerca da possibilidade de produções contísticas escritas originalmente em língua diferente da Língua Portuguesa serem ou não contempladas nesta seleção. Nesse sentido, acabamos resolvendo pela segunda dentre estas duas alternativas por dois motivos: o limite máximo para o *corpus* se mostrar reduzido e praticamente todas as obras inicialmente escolhidas estarem vinculadas à produção literária brasileira. Diante disto, entendemos que seria mais razoável, em termos de coesão interna, focar criações literárias pertencentes a esse último grupo, relacionadas entre si por meio de uma categoria comum: a representação da violência.

Assim, escolhemos os contos de modo que, reunidos segundo uma sequência cronológica, eles se mostrassem representativos das diferentes formas de recriação literária da violência em épocas históricas distintas no Brasil. Neste contexto, as narrativas escolhidas abrangem um intervalo de tempo compreendido entre o início do século XX e a segunda década do século XXI (mais especificamente, o ano de 2013). Além deste aspecto temporal, alguns dos textos literários escolhidos evidenciam uma relação intertextual mais nítida entre si, o que também acabou se consolidando como um dos critérios adotados para a escolha do respectivo *corpus*.

Por outro lado, entendemos que a violência, embora já venha sendo representada sob formas mais espontâneas nas produções literárias brasileiras desde a década de 1960, graças às contribuições de escritores como Rubem Fonseca e Dalton Trevisan, parece-nos continuar não tendo maior destaque em discussões relacionadas à Literatura na escola (isso quando esta matéria é minimamente contemplada em sala de aula, sendo, pelo menos, nomeada como tal). Desse modo, as obras artísticas dessa natureza, caracterizadas, dentre outros aspectos, pela desautomatização da linguagem e pela capacidade de provocar a desautomatização da percepção do público, constituem-se em importantes oportunidades para a reflexão sobre tantos temas ‘naturalizados’,

banalizados ou simplesmente ignorados em nosso cotidiano. Tais efeitos, por sua vez, devem decorrer da análise da ‘carga emocional’ presente na própria obra literária sob apreço, segundo a relação entre forma e conteúdo aí configurada. Já a escolha do gênero conto se deve ao crescente prestígio experimentado por ele no Brasil durante o século XX, principalmente a partir da segunda metade deste.

4. Contribuições do estágio: relatos da experiência

4.1. registro das atividades docentes

Iniciamos nosso minicurso em 11 de março de 2013, aproximadamente às 19:30 h. . Antes disto, às 19:00 h., os ministrantes dos respectivos minicursos divulgados na escola e os estudantes inscritos em alguns deles se reuniram no auditório daquela instituição de ensino. Esta reunião destinou-se, basicamente, a três finalidades: a apresentação de algumas informações preliminares sobre as atividades que seriam desenvolvidas dali até o início do mês seguinte; o encaminhamento das turmas constituídas para diferentes salas de aula onde elas seriam realizadas; a proposição de uma alternativa àqueles estagiários cujas propostas de minicursos não apresentaram inscritos.

Assim, começamos as atividades planejadas para aquele primeiro dia no auditório mesmo, logo após todas aquelas questões preliminares terem sido apresentadas, resolvidas ou encaminhadas. Naquela ocasião, estiveram presentes quatro alunos (três alunas e um aluno), a quem nos apresentamos, comentamos acerca de nossa proposta de trabalho e pedimos que também se apresentassem, de modo a revelarem aí qual entendimento possuíam sobre Literatura. Neste sentido, perguntamos se consideravam ter contato com textos literários tanto dentro quanto fora do contexto escolar; em caso positivo, indagamos a frequência com que isto ocorreria em um ou ambos os casos.

Depois deste momento inicial, discutimos a respeito dos diferentes conceitos de violência (física, psicológica, simbólica), exibindo, em seguida, o documentário *Machado de Assis: um mestre na periferia*, produzido pela TV Escola, durante os trinta minutos finais daquele encontro inaugural. Nesta noite, não houve oportunidade de realizarmos o conjunto das atividades relativas ao conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, conforme o planejado inicialmente, por dois motivos: a menor disponibilidade de tempo (meia hora a menos do que o horário inicialmente previsto: das 19:00 h. às 21:00 h.); a intensa participação de alguns discentes nos momentos de responderem às perguntas a eles dirigidas.

O segundo encontro ocorreu em 12 de março de 2013, às 19:00 h., tendo sido ele realizado, daí por diante, em uma sala de aula disponível na escola, e não mais no auditório. Nesta ocasião, apareceu uma aluna que não havia estado presente no primeiro dia. Desse modo, aproveitamos os instantes iniciais para lhe perguntar qual ano do Ensino Médio ela estaria cursando (neste caso, o 1º ano, conforme descobrimos então), bem como seu entendimento acerca da Literatura e quais contatos com produções literárias ela teria, seja dentro, seja fora da escola. Em seguida, discutimos a questão do conto como gênero literário e apresentamos uma contextualização sobre “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, explicando as circunstâncias nas quais este texto literário fora publicado. Após a discussão destas questões, iniciamos a leitura desta narrativa para a turma. Depois disto, passamos à discussão de características encontradas nesta obra literária, enfatizando a relação entre elas e a representação da violência na respectiva trama.

Ao final do segundo encontro, havíamos proposto aos alunos a mudança de horário dos encontros seguintes, cujo início passaria a ser às 18:00 h., terminando às 20:00 h. . Tal proposta foi aceita, prontamente, por todos os discentes. Uma vez combinado isto, iniciamos o terceiro dia de atividades (14 de março de 2013) apresentando algumas questões motivadoras para aqueles estudantes, relativas à temática encontrada no segundo conto trabalhado no minicurso (“Baleia”, de Graciliano Ramos, posteriormente incorporado ao romance *Vidas secas* do mesmo autor). Depois disto, exibimos o documentário *Graciliano Ramos: literatura sem bijuterias*, passando, em seguida, a discutir os principais aspectos nele encontrados sobre a vida daquele escritor, suas obras e carreira literárias. Logo após, realizamos a leitura da referida narrativa, tendo a discussão relativa a este texto literário ocorrido durante os vinte minutos finais do total de duas horas de atividades desta noite.

No quarto encontro, ocorrido em 18 de março de 2013, às 18:00 h., iniciamos as atividades daquela noite apresentando algumas questões motivadoras aos alunos, relacionadas ao contexto de surgimento de Rubem Fonseca como escritor, nos anos 1960. Pouco depois, exibimos uma pequena palestra que este autor realizou ao receber, em fevereiro de 2012, o “Prêmio Casino da Póvoa”, conferido a seu romance *Bufo & Spallanzani*, publicado originalmente em 1986. Após a exibição deste vídeo, discutimos as principais questões abordadas pelo palestrante na sua fala. No momento seguinte, apresentamos alguns aspectos contextuais relativos ao conto “O Cobrador”, antes de iniciarmos sua leitura.

Nesse sentido, vale lembrar que tanto uma parte deste instante quanto da discussão do respectivo texto literário foram acompanhadas pela professora encarregada da disciplina de estágio que então cursamos, estando ela responsável pela coordenação dos minicursos na escola onde desenvolvemos nossas atividades. Como última atividade desta noite, exibimos parte do programa *Entrelinhas*, da TV Cultura, na qual foi exibida reportagem sobre Conceição Evaristo, autora da produção literária trabalhada no encontro seguinte.

O último encontro, realizado em 19 de março de 2013, teve início às 18:00 h. e se estendeu até às 21:00 h., conforme combinamos com os alunos na noite anterior. A necessidade de uma hora a mais naquela ocasião decorreu do atraso da concretização do cronograma de atividades previamente planejado. Tal circunstância, por sua vez, parece-nos ter decorrido de dois motivos: termos meia hora a menos disponível à realização do que fora inicialmente previsto para o primeiro dia; as discussões sobre questões preliminares aos contos anteriormente trabalhados ou a respeito deles próprios terem demandado um tempo maior em relação ao planejamento originalmente desenvolvido.

Desse modo, aquele dia final de minicurso foi iniciado pela apresentação de alguns aspectos relativos ao surgimento de Conceição Evaristo no cenário literário brasileiro. Logo depois, lemos o conto “Ana Davenga”, da referida autora, aos estudantes ali presentes. Em seguida, houve discussão acerca de características relativas às representações da violência nesta narrativa, inclusive sendo esta relacionada aos contos discutidos nos encontros anteriores, principalmente a “Pai contra mãe” e “O Cobrador”.

A segunda parte do último encontro foi dedicada à exibição de um ‘videocast’ de Pablo Villaça, produzido por este pouco depois de ele ter assistido ao filme *Eclipse*, adaptação do romance homônimo de Stephenie Meyer, nos cinemas. Logo a seguir, realizamos a leitura de “O rapaz da moto”, conto daquele autor, para, após o término dela, promover a discussão sobre aspectos desta narrativa relacionados às representações da violência.

4.2 Avaliação das atividades docentes

Ao contrário do que planejamos em nosso projeto pedagógico, acabamos não tendo tempo disponível para coletar, no último encontro, os depoimentos dos participantes de nosso minicurso. Entretanto, combinamos, nesta última noite, que eles trouxessem (por escrito e, no mínimo, em dez linhas) suas impressões sobre as vivências com os respectivos contos trabalhados quando lhes entregássemos os certificados de participação naquele minicurso. A propósito, esta data de entrega, pelo menos até o momento no qual concluímos este trabalho, ainda não havia sido definida, pois tal decisão depende de trâmites burocráticos do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Por outro lado, podemos afirmar que, em geral, as atividades planejadas ocorreram conforme o previsto inicialmente, embora alguns ajustes tenham sido necessários quando concretizamos nosso projeto pedagógico, tais como: mudarmos o turno originalmente concebido para a realização das atividades do minicurso, passando elas da tarde para a noite em razão da ausência de salas de aula disponíveis à sua realização naquele período; atrasarmos a sequência prevista no cronograma, graças às discussões mais frequentes ocorridas durante os encontros. Tais atrasos, todavia, não comprometeram a integralidade dos conteúdos planejados previamente, tendo sido eles abordados, no fim das contas, em sala de aula.

Apesar de não termos, pelo menos ainda, os depoimentos escritos dos participantes de nosso minicurso, percebemos que os encontros proporcionaram a eles descobertas não desprezíveis sobre como ler e apreciar textos literários (mais especificamente, contos). Isso nos pareceu haver ficado mais claro após o contato com “Ana Davenga”, pois esta narrativa teria servido como ponto de articulação entre os três contos anteriormente trabalhados (contribuindo, principalmente, para melhor compreensão de “Pai contra mãe” e de “O Cobrador”) e ela. Finalmente, aquele conto haveria contribuído no sentido de conferir a alguns daqueles alunos um entendimento desse texto literário de Rubem Fonseca para além daquele inicialmente cristalizado (e caracterizado, mais ou menos sutilmente, por termos como ‘obsceno’, ‘indecente’ ou, como afirmou um daqueles estudantes, ‘escroto’).

5. Algumas considerações

Concluímos nosso relato e discussão sobre nossa experiência de estágio relativa ao curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa. Nesse sentido, esta oportunidade, proporcionada pela disciplina Estágio Supervisionado VII, mostrou-se mais satisfatória em relação às disciplinas de natureza semelhante anteriores a esta. A razão disto está na maior carga horária disponibilizada para a realização de atividades na realidade de determinado contexto escolar.

Por outro lado, o total de dez horas-aula práticas ainda nos parece insuficiente no sentido de se oferecer uma formação mais satisfatória em termos de prática docente. Além disto, falta uma relação mais articulada, e, conseqüentemente, organizada, entre a universidade onde estudamos e as escolas públicas. Desse modo, as respectivas práticas docentes acabam comprometidas, graças às informações desconstruídas fornecidas pelas instituições mencionadas e/ou a ausência de infraestrutura necessária à realização das atividades planejadas por um ou alguns dos graduandos vinculados ao curso de Letras Português, na Universidade Federal da Paraíba.

Assim, esperamos que, no curto prazo, tais problemas relacionados à formação da prática docente no curso de Letras Português sejam devidamente resolvidos, pois estas

lacunas persistem há muito tempo não somente nesta, mas também em outras habilitações (seja de Letras ou de outras áreas). Isto acaba comprometendo, fatalmente, a qualificação dos quadros docentes formados pela universidade onde concluímos nossa graduação: ao fim e ao cabo, esta situação contribui para retroalimentar os problemas estruturais existentes no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

Gerais

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Semtec, 2002, v. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CANDIDO, Antonio. A nova narrativa. In: _____. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 199-215.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor, as batatas**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

SEGABINAZI, Daniela. Aula de Literatura: o imaginário coletivo sobre minorias e gêneros nas obras de ficção e nas leituras dos leitores. In: BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico (Org.). **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 59-92 (Coleção **Todas as Letras** – 5).

TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971.

Contos

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br . Acesso: 05 mar. 2013, 16:30 h. .

EVARISTO, Conceição. Ana Davenga. In: QUILOMBOHOJE (Org.). **Cadernos negros: os melhores contos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998. p. 31-41.

FONSECA, Rubem. O Cobrador. In: _____. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 491-504.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 65. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1994.

VILLAÇA, Pablo. O rapaz da moto. Disponível em: <http://www4.cinemaemcena.com.br/diariodebordo/?p=2613> . Acesso: 05 mar. 2013, 17:00 h. .

Vídeos

AUGUSTO, Daniel. **Machado de Assis**: um mestre na periferia. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=T8GC8DmA9Js> . Acesso: 05 mar. 2013, 17:30 h. .
(Série **Mestres da Literatura**)

FONSECA, Rubem. **Rubem Fonseca**: Correntes d'Escritas 2012 Póvoa de Varzim – Portugal. “Todo autor é louco”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=QqjLOOs8h5k> . Acesso: 05 mar. 2013, 17:15 h. .

LACERDA, Hilton. **Graciliano Ramos**: literatura sem bijuterias. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HOREAz7mPs0> . Acesso: 05 mar. 2013, 18:00 h. .

TV CULTURA. **Conceição Evaristo**: Entrelinhas. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Ut7rvhbP1Hg> . Acesso: 05 mar. 2013, 18:30 h. .

VILLAÇA, Pablo. **Videocast Cinema em Cena**: A saga Crepúsculo – Eclipse. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=sYyNRZebeTo> . Acesso: 05 mar. 2013, 19:00 h. .

LEITURA E ENSINO DE LITERATURA: SABERES ACERCA DA FORMAÇÃO DO LEITOR

Girleene Marques FORMIGA (IFPB - Campus João Pessoa)⁶⁷
Luciana dos Santos Mello DIAS (IFPB - Campus João Pessoa)
Jussara Martins Duarte dos SANTOS (IFPB - Campus João Pessoa)⁶⁸

RESUMO: Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento “Leitura e Ensino de Literatura no Curso de Licenciatura em Letras do IFPB: abordagens, propostas e perspectivas”, cujo propósito é discutir e analisar o ensino de literatura no Curso de Letras do IFPB, considerando sua inter-relação com a educação básica, destacando as políticas públicas e a historicidade do ensino dessa disciplina desde suas origens na educação brasileira, a fim de compreender e realizar a crítica sobre o processo educacional dos discentes do curso de Letras do IFPB. Para essa reflexão, apresentam-se as disposições legais, documentos acerca de propostas curriculares nacionais, além do embasamento fundamentado em leituras teóricas e críticas que versam sobre leitura, ensino de literatura e formação docente, a partir das contribuições de Regina Zilberman, Magda Soares e Rildo Cosson.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Ensino, Curso de Letras IFPB.

A história dos cursos de Letras é recente em nosso país, razão pela qual dispomos de escassa legislação sobre o assunto, mas o ensino da literatura como objeto de estudo já estava presente no ensino dos jesuítas, perdurando durante todo o Brasil Colonial. Assentado sobre as bases dos clássicos greco-romanos, o ensino era norteado pelo *Método Pedagógico dos Jesuítas, o Ratio Studiorum*, documento oficial, elaborado pelos jesuítas no final do século XVI, que organizava todo o modelo de educação jesuítica.

Nos três séculos da história colonial, o ensino fora modelado pelas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, segundo Afrânio Coutinho (1997, 196-97), “aplicadas ao estudo da língua latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão”. Estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa e o de “literatura” até o fim do Império. Claro que, na época, o conceito de literatura ainda não estava estabelecido como hoje o concebemos, mas os escritos clássicos – a poesia, as cartas e os discursos dos gregos e latinos – eram utilizados para o ensino da Retórica e da Poética. Isso significa que a leitura dos clássicos servia tanto para conhecer as regras da boa conduta, adquirir erudição, como para aprender regras do bem escrever.

⁶⁷ Professora orientadora deste trabalho, relacionado à pesquisa do PIBIC, intitulada “Leitura e Ensino de Literatura no Curso de Licenciatura em Letras do IFPB: abordagens, propostas e perspectivas”.

⁶⁸ Graduandas do Curso de Licenciatura em Letras do IFPB e pesquisadoras do projeto PIBIC mencionado.

Este modelo de ensinar “literatura” prevaleceu até meados do século XIX, quando o ensino da Retórica e da Poética foi substituído pelo de História da Literatura. Convém esclarecer que, até o ensino dessa disciplina se consolidar e ser incluída no currículo do Colégio Pedro II – fundado em 1837 no Rio de Janeiro – o próprio sentido do termo literatura foi se construindo e adquirindo o perfil do que atualmente consideramos como Literatura.

Conforme análise e levantamento realizados por Roberto A. Souza (1999), os estudos literários adquirem consolidação no Brasil Império, devido à transferência da família real para a colônia e, conseqüentemente, à transferência da capital do Império português para o Rio de Janeiro, fato que propiciou uma vida cultural e a instauração das letras. Assim, tornando-se modelo para o ensino brasileiro até meados do século XX, o Colégio Pedro II exerceu grande contribuição para a história de literatura nas escolas, e mais fortemente na época de sua fundação porque inexistia no país curso superior de Letras – situação que persistiu até os anos 30.

Ao discutir sobre a universidade brasileira e o ensino das literaturas de Língua Portuguesa, Regina Zilberman (2005, p. 234) reconhece que o ensino dessas literaturas – atribuição de instituições que hoje seria de escolas de nível médio – foi transplantado para a universidade a partir dos anos 30 do século XX, e, desde então, apesar das grandes modificações nos paradigmas científicos, as Faculdades de Letras não chegaram a alterar seu programa de estudos das literaturas vernáculas.

As observações da autora contemplam o conteúdo dos programas de Literatura desenvolvidos no Colégio Pedro II, os quais marcaram a mudança do ensino da poética e da literatura, no ensino jesuíta, para uma visão historicista da literatura. Essa transformação do ensino deve-se às mudanças do próprio contexto histórico, político e social brasileiro, que busca a construção de uma identidade nacional no espírito nacionalista. Daí a razão da influência sobre o programa de estudo de literatura ser atribuída aos românticos que desejavam organizar os fatos históricos e classificá-los, anunciando o espírito científico do positivismo e naturalismo, ou seja, o ensino da história literária era comprometido com o projeto nacionalista adotado na época.

Como é possível perceber, a perspectiva historiográfica como abordagem exclusiva do texto literário na escola, reduzindo o acesso à literatura por meio de trechos, descontextualizados de suas condições de produção, parece ser o nosso “calcanhar de Aquiles”. Com efeito, à medida que a literatura passa a ser mais um componente curricular a ser aprendido tão somente em sua periodização, ou mais, quando o contato não é feito mediante a leitura dos textos literários, mas por meio do acesso à crítica ou à teoria literária, perde-se outra maneira de conhecimento sobre a humanidade e sobre si mesma. Esse direito, defendido por Antonio Candido (1995), cabe também à escola a defesa de sua permanência. Pensar em direitos humanos, segundo Candido (1995, p. 239), tem um pressuposto, qual seja: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Para o crítico literário brasileiro, a fabulação é necessidade humana, pois “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (p.242).

Nesse sentido, concebendo o letramento literário como fonte e principal função da literatura escolarizada, Cosson (2006 p. 17) argumenta que a experiência literária não apenas nos permite saber da vida pela experiência do outro como também vivenciar essa experiência. Conforme o autor, “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial

nas escolas”. Para que a literatura cumpra esse papel, é preciso mudar os rumos de sua escolarização, de maneira a promover o letramento literário.

Em razão dos pressupostos aqui apresentados, essa pesquisa – considerando que os cursos de licenciaturas devem fazer cumprir sua função primordial, a de preparar profissionais para a docência na educação básica, a formação pedagógica do professor licenciado em Letras deve ser condizente às necessidades educativas da sociedade – propõe-se a refletir sobre a formação pedagógica do professor de literatura no Curso de Licenciatura em Letras do IFPB, com habilitação em Língua Portuguesa, na modalidade a distância. Dessa forma, aborda-se o seguinte problema de pesquisa: quais os saberes que esse profissional deve ter para que o texto literário seja ministrado como conteúdo na sala de aula? Como deve ocorrer a transposição didática da literatura? Qual é o caminho mais adequado para o professor realizar esse fazer pedagógico? O professor tem clareza sobre o propósito (ou utilidade?) do ensino de Literatura?

Assim sendo, partindo do princípio de que a escola constitui um espaço privilegiado para estimular o gosto pela leitura – e a ela cabe promover o acesso às obras literárias de forma a provocar os chamados “comportamentos leitores” – é importante refletimos acerca do papel fundamental da escola no desenvolvimento da leitura na formação do leitor e da importância de conhecermos fundamentos teórico-metodológicos capazes de ampliar as possibilidades de abordagem de leitura literária no universo escolar.

A discussão sobre a formação pedagógica do professor de literatura: suas metodologias e concepções a respeito do ensino de literatura, notadamente no que se refere ao acesso à leitura propriamente dita de textos poéticos, nos impelem à necessidade de repensarmos a formação docente do profissional de Letras no que diz respeito ao trabalho voltado à Leitura literária na escola. Nessa perspectiva, a presente pesquisa, sendo um dos projetos pioneiros do Curso de Licenciatura em Letras do IFPB, poderá dar início às atividades de investigação nessa área e envolver o maior número possível de estudantes que anseiam por fazer parte de grupos de pesquisa e desenvolver suas produções acadêmicas, bem como interferir na prática docente de estudantes que já atuam como professores.

Convém esclarecer que o Curso de Letras do IFPB assume extrema relevância no contexto atual de sua política institucional, haja vista a previsão no PDI (2010-2014), que estabelece, dentre outras, as ações referentes às Políticas de Ensino inerentes à educação a distância. Somada a essa implementação de novas concepções pedagógicas e metodologias de ensino, tem-se hoje no IFPB o primeiro curso do país, em instituição pública na modalidade EaD, fomentado pelo próprio Instituto. Nesse sentido, em observância aos princípios e objetivos norteadores do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que consolida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755/2009, o Curso de Licenciatura em Letras do IFPB é ofertado com vistas, especialmente, à formação de professores em exercício na educação básica pública que não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

Ademais, um tanto genérica, a temática de investigação aqui proposta constitui-se um fértil campo para o desenvolvimento da pesquisa e da produção científica em nossa instituição, no que concerne à grande área de Letras, Linguística e Artes.

Partindo do princípio de que é imprescindível uma visão sobre os formadores e os estudantes em formação acerca de práticas profissionais que preparam e formam licenciados em Letras, é função, pois, de pesquisador investigar ações que possam minimizar os impasses entre a formação do professor no Curso de Letras do IFPB e o ensino de literatura na educação básica. Nesse aspecto, o propósito maior é discutir e

analisar sobre o ensino de literatura no Curso de Letras do IFPB, considerando sua inter-relação com a educação básica, destacando as políticas públicas e a historicidade desse ensino desde suas origens na educação brasileira, a fim de compreendermos e realizarmos a crítica sobre a formação do professor neste Curso.

1. A literatura e o universo escolar

É certo que a literatura circula pelo universo escolar; a discussão, porém, é a forma como tem sido oferecida aos jovens leitores desde o momento em que entra no ensino fundamental até o Médio, ou até mesmo o Superior. Algumas possibilidades de tratamento mais coerente para a mediação do texto literário podem ser aplicadas. A pesquisadora Regina Zilberman (2005), ainda que se restrinja ao estudo das literaturas portuguesa e brasileira para o curso de Letras, apresenta uma proposta para o ensino de literatura que não se atém tão-somente à preferência pela perspectiva histórica ou ao posicionamento idealista da literatura, ao dividir as literaturas conforme as nacionalidades. Para tanto, acompanhando a legislação adotada para as licenciaturas, propõe uma divisão do conteúdo em semestres ou níveis, elegendo para cada semestre um tema centralizador, a partir do qual se explicitam tópicos possíveis para desenvolvimento, examinados em relação às obras literárias e não-literárias. Nessa proposta, elege os temas, a saber: “Viagem, Natureza e Novo Mundo”; “Identidade e Etnias”; Política e Revolução”; “Gênero e minorias”; “Metalinguagem e Leitura”; “Memória e Subjetividade”.

Além disso, a pesquisadora ainda enumera uma série de nomes de autores e obras, passíveis de colaborar para o conhecimento dos temas em evidência; agrupa textos pertencentes a gêneros literários diversos; como também os não-literários, à medida que sugere obras pertencentes a outros contextos artísticos, a exemplo de cinema, música, ou originários da cultura popular e dos meios de comunicação de massa.

Consideramos que a sugestão de temário, para ser estudado ao longo dos semestres em um curso de Letras, é uma proposta de ensino que pode colaborar, sim, – como deseja Zilberman – para o “alargamento e expansão do conhecimento da literatura em nosso país”. Conforme a autora, essa proposta metodológica

substitui a noção de linearidade com que foi pensada a história da literatura no século XIX e que migrou para o século XX, sem grandes contestações no que se refere à organização do ensino das literaturas em língua portuguesa no Brasil. E introduz a possibilidade de se trabalhar com perspectivas múltiplas num espaço até então marcado pela unidirecionalidade (ZILBERMAN, 2005, p. 244).

Nesse sentido, corroboramos a perspectiva da autora de que a literatura deve ser vista além de uma visão historiográfica – ou seja, enquanto expressão representativa de uma poética, de aspirações artísticas e ideológicas de uma sociedade ou das camadas de que aquela se compõe. Baseada nessa proposta, é possível compreender que o modelo de ensino de literatura vigente até então nas instituições de ensino superior em Letras – consequentemente reproduzido nas escolas de Ensino Médio – pode ser um dos impasses para a falta de motivação de leitura de textos literários por parte dos alunos nessa idade escolar. Somado a este, acrescente o fato de – conforme assinala a própria Zilberman – as sucessivas reformas no ensino foram “encolhendo o espaço de circulação da literatura em sala de aula, a ponto de o ensino médio, hoje, poder, se assim o desejar, suprimi-la”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394-96, em seu art. 22, reconhece o Ensino Médio como parte de uma etapa da escolarização que tem como finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Para alcançar tal propósito, uma das diretrizes, expressa no art. 36, diz respeito ao destaque para a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes.

A partir dessas disposições legais, vários documentos foram produzidos, criando novas propostas curriculares a fim de promover inovações nas práticas educacionais, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, criados em 1999; os *PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares*, em 2002; e, por último, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*, cuja publicação data de 2006. A esse respeito, Barbosa (2010) demonstra como a criação desses vários documentos, ao longo desses dez anos, revela a dificuldade de situar a literatura no contexto da linguagem e de fazer dela uma disciplina escolar. Segundo a pesquisadora, mesmo o ensino da literatura ganhando um capítulo à parte da Língua Portuguesa nas *Orientações Curriculares*, atualmente em vigor, ainda apresenta “alguns problemas de incompatibilidade teórica e histórica”. Para a autora, “ao final do documento, o professor não consegue ter nem uma ideia clara sobre o motivo de ensinar-se literatura no Ensino Médio, nem orientações para possibilitar um ensino eficiente da disciplina” (p. 80).

Assim, no contexto de pouca clareza do documento oficial, responsável por orientar a organização curricular para etapa final da Educação Básica, é que cabe à escola formar cidadãos capacitados à sua inserção social. E, nesse aspecto, a leitura enquanto componente da formação geral pode contribuir para o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Sabe-se que o ensino de literatura sempre esteve atrelado à escola, e de maneira igual o conhecimento de literatura é atribuição dos cursos de Letras, e, como tais, devem capacitar professores responsáveis pela formação de leitores, bem como criar alternativas de mediação de leitura devem ser experimentadas. Dessa forma, tendo em vista os últimos dados dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que revelam, ainda, o baixo desempenho de leitura entre os estudantes brasileiros em formação escolar, é possível inferir que o resultado desse desempenho pode ser consequência de uma metodologia marcada pela “unidirecionalidade”.

Compreendendo que a perspectiva dos temas caracterizadores, apresentada por Zilberman (2005), possibilita corrigir problemas relativos ao ensino e aprendizagem de literatura, um grupo de professores pesquisadores apresenta sugestões para “Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores” para o Ensino Médio. O livro, organizado por Barbosa (2011), reúne quatro propostas, baseadas em aporte teórico diverso – história cultural, estética da recepção, dialogismo bakhtiniano e literatura comparada. Dentre as propostas encontra-se a de Formiga⁶⁹ (2011) – “As várias formas de ler clássicos: uma proposta com as adaptações” –, na qual apresenta uma perspectiva de leitura de textos clássicos literários em materialidades diversas para o ensino médio.

Como forma de desenvolver essa prática que possibilita a aproximação entre o adolescente e o texto literário, provocando a significação dos textos e a instrumentalização dos alunos para a leitura, Formiga defende que a leitura de obras literárias mediadas por meio desse mecanismo constitui uma forma de acesso à

⁶⁹ Essa proposta é fruto da pesquisa da Tese de Doutorado de FORMIGA (2009), disponível em http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2475. Acesso em 02 maio 2013.

literatura, destinada aos jovens leitores. Para ela, não é uma modalidade nova na história da leitura, pois surgiu muito antes do desenvolvimento da literatura infantil, quando não havia leituras exclusivas para essa categoria, mas práticas adotadas por esse público de leitor que revelava sua especificidade. Logo, essa maneira de ler os clássicos literários, grande filão da indústria cultural que promoveu incontáveis títulos no Brasil no Dezenove, quando foi fundada a imprensa em nosso país, continua a dar a ler um bom número de narrativas clássicas nos dias de hoje.

Essa proposta de leitura de clássicos para o Ensino Médio também tenta contribuir para refletirmos sobre a história das adaptações como objetos culturais que serviram de suporte material para a formação educativa brasileira, perspectiva com a qual podemos restabelecer a fé nas reescrituras como textos que não substituem a obra integral, mas que, para uma determinada época da vida do leitor, possibilita o acervo dos primeiros contatos com a literatura universal. Nesse aspecto, a adaptação historicamente esteve sempre ligada ao universo pedagógico da escola, razão pela qual podemos observar seu papel relevante no que se refere ao cultivo e interesse pelos clássicos da literatura universal. Essa antiguidade da qual se cercam as adaptações representa uma manifestação que, de certa forma, afiança a legitimidade desse procedimento.

Outros pesquisadores também se propuseram a discutir o ensino de literatura e a apresentar propostas que favorecessem o desempenho da leitura, de fato, de obras literárias na escola. William R. Cereja (2005)⁷⁰, conforme pesquisa realizada, afirma que a maioria dos currículos escolares e dos manuais didáticos nacionais apresenta uma abordagem historiográfica da literatura, o que o faz notar que, nas aulas de literatura, o texto literário deixa de ser o centro das interações em sala de aula, para cumprir o papel de um discurso didático sobre a historiografia literária.

Na pesquisa, em que se propõe a investigar quando e por que teve início esse tipo de abordagem na escola e avaliar em que medida a perspectiva diacrônica do ensino de literatura tem influenciado no baixo rendimento dos alunos em leitura, Cereja (2005) formula uma proposta de ensino de literatura para estudantes do ensino médio. Para tanto, utilizou-se da visão de Antonio Candido e Mikhail Bakhtin sobre as relações entre texto e contexto, e a visão de Bakhtin e Hans Robert Jauss sobre a historiografia literária como bases teóricas.

De perspectiva dialógica do texto literário, a proposta tem o propósito de aproximar as abordagens sincrônica e diacrônica da literatura, priorizando a leitura do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura. Dessa forma, Cereja tenta situar como eixo das atividades o diálogo entre textos de diferentes épocas e autores, bem como de diferentes línguas e culturas, a fim de compreender não apenas as relações entre a cultura brasileira e a cultura de outros povos e nações, mas também as relações entre a cultura do passado e a cultura contemporânea.

Seguindo a reflexão de Magda Soares (1999), para quem a escolarização da literatura é um processo inevitável, o processo de ensino deve aproximar os textos literários de suas práticas concretas, verossímeis de leitura. Para uma escolarização adequada da literatura, pois são necessários método, técnicas, procedimentos metodológicos, de modos apropriados de serem transmitidos como qualquer outro conteúdo escolar.

⁷⁰O conteúdo dessa pesquisa, fruto da Tese de Doutorado, está disponibilizado em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Tese_WilliamCereja.pdf. Acesso em: 03 maio 2013.

2. Acertando o passo entre a teoria e a prática da formação de docentes dos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras do IFPB

Compreendendo que a realização de pesquisas sobre a formação pedagógica do professor de literatura é um trabalho que julgamos importante em instituição que oferta cursos em Licenciatura, faz-se necessário buscar orientações para evitarmos descompasso entre a teoria e a prática da formação de docentes dos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras do IFPB. A esse respeito, Todorov (2010) afirma que, “quando nós professores não sabemos muito bem como fazer para despertar o interesse dos alunos pela literatura, recorremos a um método mecânico, que consiste em resumir o que foi elaborado por críticos e teóricos”. Segundo ele, é mais fácil fazer isso do que exigir a leitura dos livros, que possibilitaria uma compreensão própria das obras. Essa atitude de ensinar teoria em vez de ir diretamente aos romances é criticada por Todorov, para quem “para amar a literatura – e acredito que a escola deveria ensinar os alunos a amar a literatura – o professor deve mostrar aos alunos a que ponto os livros podem ser esclarecedores para eles próprios, ajudando-os a compreender o mundo em que vivem”.

Assim, propomos nessa pesquisa produzir discutir e apresentar propostas metodológicas coerentes com a formação do professor e sua prática profissional, capazes de alçar a literatura à condição de instrumento transformador, que liberta e humaniza. Não é pretensão dos pesquisadores aqui envolvidos desenvolverem um estudo de caráter descritivo, embora saiba que a presença da descrição é necessária para fornecer subsídios para um melhor entendimento do objeto de estudo, de modo que esta investigação se configurará em um estudo analítico. Diante disso, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo serão desenvolvidas, considerando as habilidades de nossos estudantes que se encontram em fase inicial do Curso bem como os primeiros componentes curriculares da área de literatura. O resultado desta pesquisa, ainda nos períodos iniciais do Curso, pode nos dá uma dimensão para eventuais interferências no PPC, de modo a proporcionar uma maior articulação entre os saberes desenvolvidos no Curso e os aplicados na prática no âmbito escolar.

Tomando como ponto de partida a relação *Leitura e Ensino de Literatura no Curso de Licenciatura em Letras do IFPB*, voltar-nos-emos para um trabalho sistemático de pesquisa e análise acerca do estado do Ensino de Literatura no Ensino Médio no Brasil. Das observações, análises e reflexões, surgirão nossas pesquisas e propostas próprias. Nesse contexto, o percurso metodológico, fundamentado sobretudo nos autores aqui elencados e nas legislações educacionais já apresentadas, segue algumas fases, a saber: leitura do Projeto Político Pedagógico do Curso, das disposições legais e de documentos acerca de propostas curriculares nacionais, de modo a abranger as leituras teóricas e críticas que versem sobre o tema Leitura e Ensino de Literatura e Formação do professor com o propósito de fundamentar a pesquisa; elaboração de propostas metodológicas relativas ao Ensino de Literatura no Ensino médio; publicização dos resultados obtidos em eventos acadêmicos.

Analisados os aspectos aqui propostos, espera-se constatar que o Curso de Licenciatura em Letras do IFPB se dispõe a desenvolver práticas de letramento comprometidas com um tratamento didático-analítico do fenômeno literário, em conformidade com as demandas da formação do professor de literatura.

3. Referências

BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. A literatura no contexto dos documentos oficiais. **Linguagens usos e reflexões**. Vol. 6. In ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

BRASIL. **LEI Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

_____. **LEI Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 05 abr. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. **PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 30 mar. 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COUTINHO, Afrânio (dir.). **A literatura no Brasil: introdução geral**. 4 ed. rev. e ampl.; São Paulo: Global, 1997. Vol. 1

FRANCA, S. J. Leonel. **O Método pedagógico dos jesuítas: O RatioStudiorium**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FORMIGA, Girlene Marques. *As várias formas de ler clássicos: uma proposta com as adaptações*. In. BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico (org.). **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

_____. **Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil**. Tese (Doutorado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In. **O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O Império da Eloquência**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. Literatura não é Teoria, é Paixão. **Revista Bravo** 2010. Disponível em:

<http://bravonline.abril.com.br/materia/tzvetan-todorov-literatura-nao-teoria-paixao>.
Acesso em: 05 mar. 2013.

ZILBERMAN, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. **Crítica do tempo presente**. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

O GÊNERO *HISTÓRIA EM QUADRINHOS*: DESPERTANDO O GOSTO PELA LEITURA

Gregory LABORDE

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA)

RESUMO: Considerando a sintomática resistência de grande parte dos jovens pela leitura de textos literários canônicos, o presente artigo busca apresentar o gênero textual quadrinhos (HQs), que apresenta traduções intersemióticas de muitas dessas obras, como uma alternativa para despertar o gosto por esse tipo de leitura e gerar o estímulo para o contato com as obras literárias originais. Tomando como base os estudos de Napomuceno (2005), Gomes (2012) e Pina (2011), os quadrinhos mostram-se como uma alternativa funcional para a criação de um novo leitor por sua estilística linear e de fácil linguagem, atraindo a atenção do leitor por facilitar o processo de interpretação, tendo em vista que são utilizados dois recursos (imagem e texto) para transmissão da mensagem, o que aproxima este gênero à realidade do estudante e desdobra os significados de forma mais lúdica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2012) versam que é imprescindível gerar a democratização social e cultural, a fim de garantir acesso aos saberes sociolinguísticos necessários para o exercício da cidadania. Castro (2012) elucida que neste ponto as histórias em quadrinhos aparecem como alternativa excelente. O método do trabalho consiste na apresentação de algumas obras “clássicas” da literatura nacional em versão quadrinhos, sugerindo-as como *corpus* de discussão em sala de aula para, em seguida, recorrer à obra em sua versão original.

PALAVRAS-CHAVE: Clássicos da literatura, Histórias em Quadrinhos, Significado, Formação de leitores, Construção de sentido.

1. Introdução

O processo de formação de um leitor crítico atualmente é um desafio para o professor (CASTRO, 2012). As novas interfaces textuais proporcionam diversas oportunidades para formularmos grandes interações entre leitor e obra. Não estando presa apenas a livros impressos, a formação do leitor da atualidade exige dos profissionais da língua uma tradução dos novos paradigmas da sociedade, pois a leitura não deve ser apenas uma atividade que gere uma nota avaliativa a partir de um resumo ou análise crítica, mas possuir significância com o contexto social do leitor para que assim este possa compreender a importância do ato de ler.

Costa (2008) elucida que a literatura canônica apresenta aos estudantes contemporâneos uma dificuldade significativa para sua interpretação, por possuir linguagem difícil, seja por uma questão temporal ou estilística. Neste enfoque, as histórias em quadrinhos são uma excelente ferramenta para auxiliar o estudante na introdução aos clássicos literários, tendo em vista a construção interssemiótica apresentada pela HQ que proporciona a linearidade da unidade da obra literária (compreensão da mensagem textual).

Um outro aspecto relevante é a familiaridade que os jovens possuem com o gênero história em quadrinhos por estar sempre presente em seu cotidiano, seja por meio das revistas ou na leitura feita pelos ambientes virtuais de interação.

Com a finalidade de promover uma atividade leitora contextualizada com a realidade dos estudantes do recém-nascido século XXI, Solé (2006) versa que para a conjectura de uma leitura mais motivadora, o material apresentado ao leitor em formação deve possuir contextualização com a sua realidade, para que este possa sentir-se capaz de fazer o processo de leitura não apenas como decodificação, mas sim de forma significativa, conseguindo compreender todo o contexto da obra e sobretudo conseguir construir conexão com a sua presente realidade.

Esta aplicabilidade real de que o novo leitor necessita só é possível como nos apresenta Pina (2011): quando o processo motivacional se dá de forma afetiva, que o leitor em formação deve construir paulatinamente a intimidade com a língua escrita. Portanto, o aspecto da ludicidade deve ser uma constante para a criação do significado desejado, assim a eficácia das histórias em quadrinhos no processo de formação do novo leitor deve ser uma constante, sabendo que a HQ vem sendo utilizada há décadas como ferramentas de ensino.

Cunha (2008, p. 5) afirma que: “A utilização das histórias em quadrinhos como recurso pedagógico agrega elementos essenciais que podem favorecer o aluno no desenvolvimento educacional, no processo de ensino-aprendizagem e como forma de expressão artística, facilitando a interpretação texto-imagem do aluno.”

Em Diniz (2010), podemos compreender que os quadrinhos constituem-se de uma forma privilegiada de narrativa, esta por sua vez facilita a introdução dos estudantes no estudo de gramática funcional e comunicação pelo diálogo, pois as imagens e linearidade das histórias são capazes de influenciar no processo de inteligibilidade da mensagem do texto.

Tomando como base os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que nos dizem que é preciso dominar a linguagem para participar da vida no bairro, na cidade e no país, as histórias em quadrinhos por possuírem recursos visuais e textuais, proporcionam uma maior e melhor interpretação da unidade da obra bem como do contexto social, político e cultural de uma época, levando o aluno a um maior nível de criticidade e interação com as obras literárias.

2. A sintomática dificuldade da leitura canônica

Sobre formação de leitores na contemporaneidade, nota-se uma tarefa que exige do docente uma atividade e leitura multiplexa, sabendo que as novas gerações possuem grande habilidade com os mais variados tipos de informação e tradução semiótica da realidade, porém, ressentem-se de um domínio linguístico para interagir de forma satisfatória com os clássicos.

Neste aspecto, como abordado por Pina (2012), a leitura canônica apresenta uma série de fatores que levam o leitor em formação a desinteressar-se pelas obras, podendo ser destacado os seguintes motivos: 1- linguagem utilizada pelos autores que se encontra desentronizada com a contemporaneidade, 2- não construção de significância entre o texto e o leitor; 3- má categorização dos currículos escolares no que se refere aos estudos da obra literária.

Gomes (2012) apresenta de forma clara que o docente é o responsável por garantir que o estudante compreenda a unidade de uma obra. Este deve ser estimulado constantemente a expor o seu ponto de vista e apresentar inter-relações entre o texto canônico e sua realidade, de maneira que a leitura além de significativa seja prazerosa,

neste contexto aplicando o que os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que o estudante seja capaz de construir saberes linguísticos para o exercício da sua cidadania. Possibilitar a construção da relação entre o texto literário clássico e o mundo atual é uma grande dificuldade, como apresentado por Cereja (2004). O foco dos estudos dentro das instituições de ensino é voltado não à construção de uma relação com a atualidade, mas somente um mero apanhado de informações sobre determinados contextos históricos da época e da vida de um autor, forçando o estudante a uma produção não autônoma, mas sim mecânica, pois o leitor em questão apenas entra em contato com um breve e resumido contexto, dificultando a interpretação da obra literária clássica.

O mesmo autor elucida que o ato de ler e criticar deve ser posto de forma lúdica que por sua vez proporcionará ao estudante mais familiaridade, formando um leitor capaz de construir uma relação com a sua língua materna e assim apto a interpretar textos dos mais variados tipos.

Com o enfoque da falta de ludicidade das obras clássicas, Pina (2012) elucida que estas obras, por possuírem um cabedal histórico e cultural carregado, fazem com que o leitor em formação tenha dificuldade na construção do imaginário que a obra solicita, pois muitos aspectos citados não estão em sintonia com a realidade vigente, gerando assim desinteresse logo no primeiro contato com este tipo de texto.

Faz-se latente necessidade da construção do significado para o novo leitor através do lúdico, neste segmento as histórias em quadrinhos apresentam grande potencial, tendo a luz dos recursos semióticos mais amplos que traduzem o universo cultural para o estudante, possibilitando a construção simbólica do contexto histórico e cultural através das imagens e textos, estimulando a criatividade e o imaginário.

3. A utilização dos quadrinhos na sala de aula, a Hq como instrumento intersemiótico

No Brasil, o Governo Federal, através do programa Biblioteca na escola, reconhece a potencialidade real da utilização das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica, pois distribui obras deste gênero para as escolas públicas em todo o território nacional.

A utilização das histórias em quadrinhos baseadas em clássicos literários configuram uma visão já construída e adaptada, sendo esta capaz de direcionar o ato da leitura. Este enfoque requer do professor um vasto conhecimento da obra original para que o trabalho dentro da sala de aula seja proveitoso e significativo, como versa Castro (2012, p.23): “as adaptações das histórias em quadrinhos auxiliam o trabalho docente a estimular os discentes no gosto pela leitura”.

Como elucidado por Solé (2006), o lúdico tem papel fundamental na formação do novo leitor e do gosto pela leitura. As HQs apresentam uma formatação atrativa, tendo em vista que o seu sistema de relação simbólica propicia maior interação. Por meio dos estudos postulados por Pina (2012), vemos que as histórias em quadrinhos permitem aos leitores em formação, que não possuem um vocabulário variado, que se identifiquem com a mensagem do texto. Os personagens e suas ações estão expressas de maneira que facilitam a interpretação.

Assim, o papel do docente se faz fundamental para que o estudo e utilização das histórias em quadrinhos não sejam empobrecidos. Todo o seu potencial artístico e cultural deve ser explorado, bem como os enfoques comunicacionais da linguagem deste gênero, construindo interpretação do texto e contexto, não explorando apenas questões meramente gramaticais.

Neste enfoque, Batista (2012) apresenta as histórias em quadrinhos como um instrumento capaz de melhorar a habilidade de leitura e escrita, fornecendo um arcabouço para que o estudante pense sobre todo material escrito que o rodeia. Desta forma, a HQ pode e deve ser utilizada como texto e pre-texto dentro da sala de aula, pois a mesma autora afirma que

O Texto dentro das histórias em quadrinhos constitui um todo unificante e coerente dentro de uma determinada situação discursiva linear. Podendo também ser vista como pre-texto, pois pode fazer parte de todo material didático objetivo e concreto que o aluno tenha em mãos. Já no enfoque de pretexto as histórias em quadrinhos funcionam como instrumento motivacional pois estimulamos de forma criativa o ato de ler e escrever (BATISTA, 2012, p15)

Ainda, Batista (2012) mostra que os quadrinhos são fundamentais não só para a introdução a um determinado tema, mas estes sim devem e podem ser utilizados como ferramenta elementar para o trabalho em sala de aula, pois as relações semióticas entre imagem e texto facilitam a construção dos conceitos desejados pelo professor. Sobre esta relação semiótica Nepomuceno versa que

É importante ressaltar que o texto constituído por duas semióticas – linguagem verbal e visual – apela não apenas para a concepção da abordagem cognitiva da linguagem, mas também para um processamento mais amplo. O interlocutor precisa acessar outros conhecimentos que a língua apenas não consegue abarcar: aqueles representados pela linguagem pictórica. A orientação parte da superestrutura, quase sempre aparece no primeiro quadro, atuando cooperativamente para que isso aconteça, ou seja, é pelo traço que nos orientamos em direção aos acontecimentos da narrativa. (NEPOMUCENO, 2005, p. 66)

De maneira que percebemos a importância da HQ, pois despertamos não apenas o processo de leitura e interpretação pelo texto e imagem, ativando sim o conhecimento enciclopédico do aluno, podendo afirmar que o aluno terá necessidade de interpretar todos os aspectos simbólicos/gráficos trazidos pela história em quadrinhos.

É importante perceber a significância dos signos linguísticos para a construção de um novo conceito, como afirma Moreira:

O desenvolvimento dos processos mentais superiores depende de descontextualização e a linguagem serve muito bem para isso na medida em que o individuo faz uso de signos linguísticos, permite que este se aproxime de um contexto concreto. O domínio da linguagem abstrata, flexibiliza o pensamento conceitual. (MOREIRA, 2011, p. 94)

Com a finalidade de promover a significância concreta para o estudante, a HQ apresenta uma roupagem capaz de promover a aprendizagem significativa através da linguagem não somente para o ensino da literatura, mas de outras ciências. Este gênero textual apresenta relações de sentido internas ao texto e de que mundos são construídos pela linguagem. Discini (2011, p.248) afirma que “Há linearidade inerente ao signo verbal, pois uma palavra é lida após a outra, as sílabas são lidas uma após a outra, o que não ocorre no texto visual que se isenta da obrigatoriedade da leitura linear.” De

maneira que o despertar lúdico é uma constante quando se utiliza o recurso das histórias em quadrinhos na sala de aula.

Um outro fator de grande relevância para se fazer uso das histórias em quadrinhos como instrumento pedagógico e ferramenta para despertar novos leitores é a ‘iconização de figuras’ que garante maior compreensão do pensamento e sentimentos dos personagens do texto, construindo um maior significado para o leitor em formação. Ainda em Discini é possível compreender que: “A figura pode representar o mundo por meio de personagens que, se em ação desencadeada em situações concretas, se transformam, subsidiam narrações.” (DISCINI, 2011, p. 267).

Neste contexto, é muito mais fácil para o leitor em formação materializar a cena proposta pelo autor, tendo em vista que os clássicos literários narram uma realidade que não é mais vigente. Retratos simbólicos como roupas e o próprio meio ambiente cultural que está relacionado ao comportamento e hábitos de uma determinada época onde se passa a história são construídos com os HQs. É possível perceber esta premissa quando comparamos o texto original de Memórias Póstuma de Brás Cubas (Machado de Assis) com a versão quadrinizada:

Algun tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. (ASSIS, 1880, p. 2)

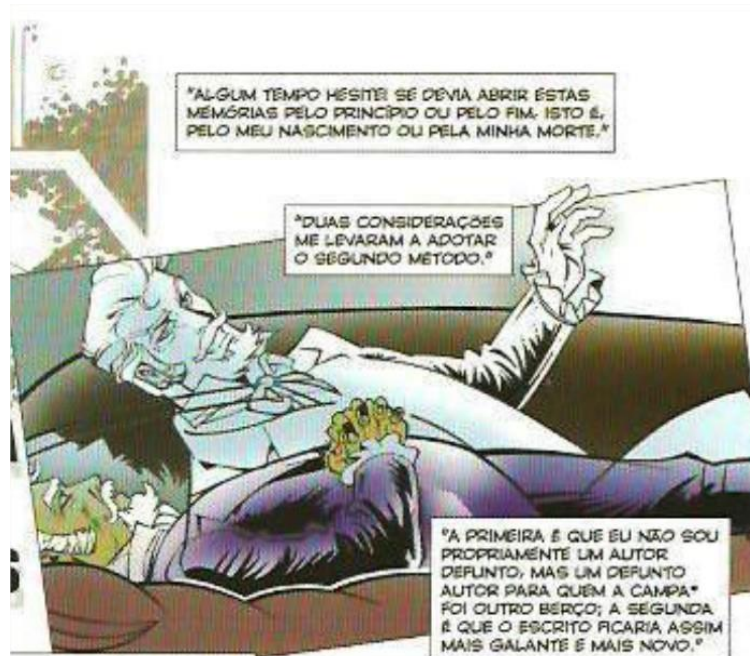


Figura 5 Frame extraído da versão quadrinizada da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas

Na imagem, notam-se traços de uma época retratados claramente, criando maior significado, trazendo aspectos simbólicos hoje não mais presentes na cultura contemporânea, garantindo maior contato com o universo. É clara a morte do

personagem, pois o tratamento da imagem remonta o ‘espírito personagem’ que vaga e conta sua própria história ao leitor, garantindo maior interação e poder interpretativo.

Extraindo outra parte do texto original, percebe-se comparativamente a tradução intersemiótica:

Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos! Verdade é que não houve cartas nem anúncios. Acresce que chovia — peneirava uma chuvinha miúda, triste e constante, tão constante e tão triste, que levou um daqueles fiéis da última hora a intercalar esta engenhosa idéia no discurso que proferiu à beira de minha cova: — “Vós, que o conhecestes, meus senhores, vós podeis dizer comigo que a natureza parece estar chorando a perda irreparável de um dos mais belos caracteres que têm honrado a humanidade. Este ar sombrio, estas gotas do céu, aquelas nuvens escuras que cobrem o azul como um crepe funéreo, tudo isso é a dor crua e má que lhe rói à Natureza as mais íntimas entranhas; tudo isso é um sublime louvor ao nosso ilustre finado.” Bom e fiel amigo! Não, não me arrependo das vinte apólices que lhe deixei. (ASSIS, 1880, p. 4)



Figura 6 Conjunto de Frames extraídos da versão quadrinizada de Memórias Póstumas de Brás Cubas

É facilmente perceptível a recriação dos símbolos (a chuva, os amigos e o velório), propostos na obra original, garantindo ao leitor que se encontra em formação uma construção mais real do enredo proposto pelo autor, gerando a idealização da realidade literária.

Retirando e analisando um fragmento do conto de Machado de Assis A Cartomante percebem-se os mesmos aspectos recriados claramente. As emoções dos personagens expressas por meio do gráfico da história em quadrinhos, bem como a realidade da época da história, que se passa em 1869, por meio das vestimentas e criação do cenário.

Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras. — Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas,

disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade... — Errou! interrompeu Camilo, rindo. (ASSIS. 1884, p. 1)



Figura 7 Frame extraído da versão quadrinizada do conto A Cartomante de Machado de Assis

Torna-se evidente a presença do significante em termos semióticos, pois a linguagem corporal expressa pelos personagens atrelada à representação textual por meio dos balões amplia a interpretação do leitor em formação, carregando os significados para o mesmo, dando margem a uma maior significância do sentido global da obra.

Em outro fragmento textual da mesma obra, também é possível observar que as expressões dos personagens se colocam claras ao leitor, o contexto da época é recriado através das imagens, não limitando o interlocutor no poder da interpretação, uma vez que os jovens contemporâneos não possuem (na maioria dos casos) referências para a construção do universo ficcional proposto pelo autor da obra. Vejamos a seguir:

Onde é a casa? — Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca. Camilo riu outra vez: — Tu crês deveras nessas cousas? perguntou-lhe. Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranqüila e satisfeita. Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. (ASSIS. 1884, p. 8)



Figura 8 Frame extraído da versão quadrinizada do conto A Cartomante de Machado de Assis. Onde é possível perceber a criação do meio ambiente cultural da época proposta na obra

Nas figuras de 1 a 4 é possível perceber que o enquadramento e a forma como são trabalhados os elementos dispostos no texto literário se fazem mais palpáveis. Os detalhes das emoções sentidas pelos personagens são uma constante, expressas por meio dos enquadramentos dando maior sentido. Neste aspecto, o câmbio da emoção representada de forma escrita é evidente para a forma imagética que por sua vez torna o texto bem mais simples de ser compreendido, ganhando uma nova roupagem.

A personificação por meio das imagens é bem mais convidativa ao leitor em formação, sabendo que as novas gerações se sentem bem mais atraídas por estas representações, o jogo de relações entre luz e sombra e importância das cenas é inteligível pelo tamanho dos frames. Nota-se então uma perspectiva de maior valoração de determinados momentos da obra por meio do tamanho das cenas expostas.

É possível perceber algumas semelhanças textuais nas falas dos personagens que por sua vez encontramos tanto no texto literário original quanto na nova versão da obra quadrinizada. Os aspectos em comum são altamente importantes, pois se busca o máximo de fidedignidade ao produto original, porém, é inevitável a modificação, pois se trata de uma nova obra, capaz de trazer à tona elementos que o texto apenas escrito não traz.

O texto de Machado de Assis encontra-se imerso em um cabedal histórico bastante complexo, apresentando um universo não mais existente, possibilitando ao interlocutor uma viagem simbólica por uma determinada época. A grande vantagem da obra quadrinizada encontra-se justamente na criação deste universo histórico e simbólico de uma época, possibilitando por meio do tratamento e interpretação

imagética a criação dos ambientes, não limitando o leitor em formação no que se refere à imaginação e sim fornecendo símbolos históricos, ou seja, a tradução interssemiótica da obra por mais fidedigna que seja trará sempre mais elementos imagéticos do que puramente textuais. A criação do sentido é estruturada por meio dos seguintes elementos: 1) verossimilhança com o texto literário por meio da fala dos personagens nos balões; 2) recriação do universo ficcional da obra por meio dos senários, dando maior ênfase aos traços de uma determinada época; 3) a emoção dos personagens por meio dos enquadramentos possíveis através da distribuição dos frames gera no leitor a capacidade de compreensão do sentimento da personagem, valorizando a expressão; 4) os símbolos dialogam entre si em uma sincronia única através dos aspectos da linearidade proposta pelo posicionamento dos frames, ampliando a relação entre enunciador e enunciatário, não excluindo o leitor no que se refere à relação imaginativa e sim ampliando a possibilidade interpretativa.

Em Farias (2011), é possível afirmar que a HQ produz um efeito de realidade ou referência através dos símbolos, construindo claramente um contexto verossímil, levando em consideração o aspecto e a verossimilhança que está relacionada diretamente com as representações culturais de um texto valorizando as situações em um determinado contexto abordado. Ou seja, é um simulacro de uma situação sociocultural, possibilitando a figurativização de uma obra que atribui traços sensoriais ao texto.

Neste enfoque é possível, à luz de Koch (2003), compreender que o texto deve ser visto como uma atividade interacional, que se constrói das mais variadas formas, sendo capaz de fornecer um determinado condicionamento para uma atividade social, levando a conjectura interpretativa, proporcionando a elaboração de estratégias cognitivas para uma melhor interpretação de conteúdos semânticos, valorizando os sentidos humanos através de dialógica relação entre interlocutor e texto.

Trabalhar com os sentidos humanos se faz essencial para construção de uma aprendizagem significativa. Consta em Moreira (2011) que para que exista aprendizagem é necessário haver sentido e para a construção deste o estudante deve ser estimulado por todos os mecanismos sensoriais para que só assim seja possível a construção do significado.

Para que o trabalho com as histórias em quadrinhos possua realmente uma função de significante e significado, função primeira representada pelo uso dos balões, sinais de pontuação e em segunda função os conceitos que são expressos, deve ser elucidado para o leitor em formação que a obra em questão trata-se de uma leitura interssemiótica, e não é a obra original em si, mesmo que possua grande semelhança com a formação do meio ambiente cultural ou até mesmo o enredo.

Castro (2013) apresenta a importância de tornar claro ao novo leitor que está lendo uma adaptação, e não a própria obra literária, mesmo quando a versão mantém-se fiel ao texto literário. Neste ponto, o papel docente é fundamental, pois é este quem orienta o leitor em formação, abordando que a releitura interssemiótica trata-se do reencontro da obra com uma nova estilística, linguagem e veículo de publicação.

Na construção de Farias (2011), é possível compreender que para a existência do entendimento de uma história em quadrinhos, é necessário que o leitor conheça o texto fundador, isto é, o fato que tornou a HQ possível ou os textos que constituem o contexto. Porém, Castro (2013) versa que o HQ é um instrumento altamente funcional da formação do leitor, é inteligível que despertará o hábito de leitura, auxiliando na compreensão dos contextos das obras literárias clássicas.

O mapa conceitual abaixo visa auxiliar a compreensão da utilização das histórias em quadrinhos como instrumento capaz de auxiliar a formação de novos leitores:

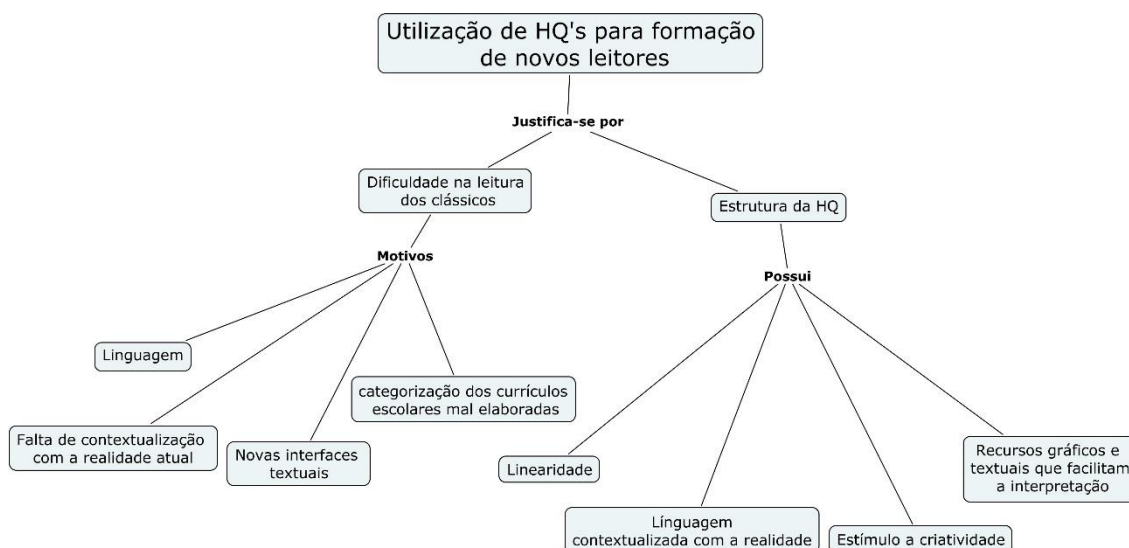


Figura 9 Mapa Conceitual que explica a utilização de Hq's para a formação de novos leitores

Conclusão

Na realidade vigente é altamente imperativa a formação de leitores capazes de compreender não apenas textos clássicos da literatura, mas sim os mais variados tipos de gêneros textuais.

Seja por sua linguagem não usual ou pela falta de contexto com a realidade os clássicos da literatura devem estar presentes na sala de aula mais não como única alternativa, para formação de novos leitores.

Nesta perspectiva, as histórias em quadrinhos entram como um gênero textual capaz de formar um novo leitor, tendo em vista que nos traz vários instrumentos semióticos, estes por sua vez são capazes de gerar maior significado para o estudante tornando o ato da leitura um hábito sabendo que se faz cognitivamente.

Deve ser elucidada também a utilização da HQ não apenas para a formação de leitores ou criação do hábito da leitura, mas como uma ferramenta de ensino capaz de trazer à tona conceitos complexos de uma forma clara e concisa, para o estudante da nova era repleto de recursos digitais e interacionais.

No entanto, a missão do professor com a empreitada formativa é de tornar inteligível a necessidade latente para o hábito da leitura, por meio de uma proposta didática dinâmica em que o estudante sinta-se autor do próprio conhecimento, não delimitando o estudo da literatura a apenas um tratado de códigos e escolas literárias, mas sim que o discente compreenda literatura como arte, esta por sua vez capaz de criar e recriar os seus próprios símbolos.

Referências

- ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar 1994. v. II.
- ASSIS, Machado de. *A Cartomante. Literatura Brasileira em Quadrinhos*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. 1º Edição.
- ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas. Literatura Brasileira em Quadrinhos*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. 1º Edição.

BATISTA, Diva Lea da Silva. *As histórias em quadrinhos como pré-texto, texto e pretexto em sala de aula*. Congresso Iberoamericano de las Lenguas em la Educación y em la Cultura/ IV Congreso. Salamanca, 2012.

CASTRO, Luciana de Souza. *Uso dos Quadrinhos em Sala de Aula: As Adaptações de Clássicos da Literatura a Nona Arte Visita os Classicos*. Circulo Fluminense de Estudos Filológicos e linguísticos. Rio de Janeiro: Revista Philologus, Ano 19, Nº 55. 2013.

CUNHA, Gustavo de Araújo; Bezerra, Evânio da Costa. *As Historias em Quadrinhos em quadrinhos em Oficinas na Universidade Federal De Uberlândia: Linguagem e Produção*. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

FARIAS, Iara Rosa. *Semiótica objetos e práticas / Ivã Carlos Lopes e Nilton Hernandez (orgs.)* – 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Nataniel dos Santos; Rodrigues, Marlon Leal. *Para o alto e avante. Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2012.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. PCN. Língua Portuguesa e Ed. Artística. 3 ed. Brasília: A secretaria, 2012.

MOREIRA, Marcos Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NAPOMUCENO, Terezinha. *Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. *Literatura em Hq: interações entre textos e leitores na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Revista Semioses, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESPAÇOS DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, LIVRO DIDÁTICO E METAPOESIA

Diogo dos Santos SOUZA⁷¹

E-mail: diogosansouza@gmail.com

Instituição: Ufal

RESUMO: O presente trabalho propõe realizar uma análise reflexiva sobre os espaços de formação do leitor (professor e estudante) contidos no ponto “Conhecimentos de Literatura”, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem). Sob essa perspectiva, pretende-se fazer um diálogo com a abordagem do metapoema “Procura de Poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, presente no livro didático para o Ensino Médio “Novas palavras”. A metodologia desse estudo é de caráter crítico-analítica. A pesquisa bibliográfica elaborada para fundamentar a discussão teve início nos textos citados ou sugeridos nas Ocem e, em seguida, foram buscados outros autores que, direta ou indiretamente, contribuíram para as reflexões sobre os procedimentos que configuram a complexidade do ato de leitura e da formação do leitor. Osakabe e Frederico (2004) apontam tendências dominantes nas práticas escolares de leitura que afastam o leitor do contato direto com o texto, como, por exemplo, a simplificação da leitura literária. Conforme Rangel (2005) aponta, o texto literário, especificamente no livro didático, deve ser um convite à experiência de leitura. Quando se trata de metapoesia, esse convite, comumente, fica no restrito espaço que considera a autorreflexividade poética apenas um modo de afastamento da realidade, porém essa forma literária não exclui a reflexão do real. Todorov (2009) ressalta a importância de que a leitura literária não pode ser desligada do mundo vivido pelo leitor, visto que o leitor procura nos livros o que possa dar sentido à existência. Portanto, a leitura metapoética pode ser considerada uma atividade que envolve o leitor num jogo entre as relações da autorreferência com a apropriação do real.

Palavras-chave: Literatura. Formação do Leitor. Livro Didático. Metapoesia.

1. Introdução

Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
tem mil faces secretas sobre a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:

⁷¹ Mestrando em Estudos Literários do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Ufal, orientando pela Profa. Dra. Eliana Kefalás de Oliveira. Atualmente, desenvolve, no projeto de dissertação, um estudo sobre a metapoesia de *A rosa do povo*, de Carlos Drummond, refletindo sobre as formas de recepção da leitura de metapoesia e as inquietações que esse tema traz para as discussões sobre a formação do leitor.

Trouxeste a chave?
Carlos Drummond de Andrade

A imagem a qual se optou iniciar a reflexão do presente trabalho vem da passagem do metapoema *Procura de poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, não apenas por esse texto ser objeto de estudo em um determinado momento de nossa discussão. O excerto destacado acima, especificamente, dialoga com algumas propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), em que se intenta construir um espaço de encontro entre o leitor e o texto literário, uma aproximação e contemplação *face às mil faces secretas sobre a face neutra*. A palavra, em seu estado não dicionarizado, assume a posição de fazer uma pergunta ao leitor, de provocá-lo, deslocando-o de um possível lugar em que a literatura é espaço somente de resposta, produto mudo de um modo de ensino cristalizado em sua historiografia. Tocar o texto literário, ouvi-lo, são procedimentos que colocam o leitor na esteira das múltiplas faces que a palavra pode se transfigurar na interação com quem a lê. As possibilidades de significação da literatura, nesse caminho, se configuram numa *face neutra* que não apenas tem como suporte a materialidade do livro: tal como destaca o documento oficial supracitado, as artes plásticas e o cinema são veículos que precisam estar presentes na formação do leitor. Em outras palavras, a aula de literatura precisa se entremear com outros meios, no seio dos espaços que contextualizam (e interferem) a leitura literária.

Na perspectiva seguida pela reflexão das Ocem, iremos considerar como espaços de reflexão para a formação do leitor as matrizes que guiam a organização do currículo para o ensino de literatura, a escola e o livro didático (LD). A pergunta do primeiro tópico do documento, “por que a literatura no ensino médio?”, questiona a percepção que se tem sobre o discurso literário enquanto disciplina escolar que, diferente das outras disciplinas da grade curricular, não está ligada diretamente à preparação profissional para as ciências e tecnologias, área de investimentos financeiros e publicitários em crescimento exponencial. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é estabelecer pontos de contato entre as formas em que se pode pensar a formação do leitor nas Ocem, no livro didático e no metapoema drummondiano analisado.

A consolidação da presença da literatura e como ela deverá ser tratada, no plano de sugestões de trabalho docente, se dá nas Ocem, que reconfigura as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 2002. Além disso, é preciso destacar que para se refletir sobre o currículo do Ensino Médio, é indispensável um passeio pelas séries do Ensino Fundamental. A escola, vista como ambiente de troca de olhares, é o local de circulação e socialização de leituras e confronto de experiências. E esse confronto não é apenas um acontecimento cravado na sala de aula, já que a experiência de leitura começa bem antes da entrada na escola: para o professor, ao unir suas leituras aos planos de aula e para o aluno, ao integrar o vivido com o que é lido. Daí a importância de considerar a amplitude da complexidade do ato de leitura, em sua relação contínua com os variados tipos de leitores que existem no circuito do ensino da literatura. Então, visto isso, é válido situar o livro didático como um espaço de leitura que está entre o professor e o aluno e se relaciona de distintas formas entre eles.

2. A formação do leitor nas ocem

A palavra “formação”, no contexto da leitura literária, nos permite pensar o ato de ler como um local de encontro entre o leitor e a palavra, espaço no qual o texto literário ecoa sua corporeidade sígnica e sonora no leitor, construindo um caminho de via-dupla. No texto “Literatura, experiencia y formación”, o filósofo espanhol Jorge Larrosa (2003, p. 26-28) pensa a “leitura como formação”, como uma atividade que implica tocar a subjetividade do leitor, relacionar-se com o que ele é. Para que a leitura se configure em um processo de formação, segundo o autor, é preciso que haja uma experiência entre texto e leitor. Entrar no terreno da conceituação do termo experiência é uma atividade complexa, porque ela apresenta diversas matizes trazidas pelo estudioso Walter Benjamin, retomadas por Larrosa no texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Para o autor, a experiência é algo que consegue deixar uma marca no indivíduo e que o faz sentir essa marca, que testemunha a relação da experiência com a subjetividade. No mundo moderno, são tantas informações para serem processadas em tão pouco tempo que o sujeito termina por não vivenciar a experiência, sendo esta somente um registro sem uma sensação que o transporte para outro tempo ou lugar. Esses pressupostos levantados são eixos norteadores para se pensar a relação entre leitor e texto literário, nas diversas dimensões que a leitura como formação pode adquirir no espaço do ensino.

É sob essa perspectiva que a concepção de ensino de literatura, mediada pelo olhar da formação do leitor, é construída nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), documento oficial publicado em 2006, que rediscute os parâmetros e diretrizes que normatizavam, até então, as possibilidades de trabalho com a literatura na sala de aula. Na apresentação do texto “Conhecimentos de Literatura”, a indagação da presença da literatura no currículo no Ensino Médio mostra que, historicamente, enquanto disciplina, o ato de leitura estava ligado ao selo distintivo de cultura, herdado do falar e do escrever bem da retórica. Dessa maneira, a função social atribuída ao ensino de literatura estava ligada à formação do indivíduo burguês. As Ocem, a meu ver, a partir dessa contextualização, se propõe a mostrar outros aspectos que configuram a relação entre texto e o leitor, especificamente no quadro contemporâneo em que o texto literário está inserido na nomenclatura das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O contexto do ensino da literatura destacado pelas Ocem é relacionado com a perspectiva do filósofo francês Charles Lipovetsky, a qual o autor vê a sociedade moderna como instrumento propulsor de um estímulo de crença no futuro, fazendo, assim, com que o leitor, no nosso caso, viva um momento de “declínio do *carpe diem*”:

Hoje, os jovens muito cedo se mostram apreensivos com a escolha da instrução e das carreiras que ela oferece. A espada de Dâmocles do desemprego impede os estudantes a optar pelas formações prolongadas e escolher cursos cujos diplomas sejam considerados uma garantia no futuro. [...] o prioritário é a formação com vistas no futuro; donde a rápida expansão, em especial, do consumidor escolar [...] (LIPOVETSKY, pg. 72, 2004).

Dessa maneira, aquilo que é estudado na escola, de modo geral, é calculado no intuito de se obter um produto rentável para uma carreira futura. O conhecimento é transformado em mercado e o aluno é visto mais como um consumidor do que um indivíduo em formação. Logo, para um estudante que deseja estudar Ciências Exatas, por exemplo, a presença da literatura em sua vida escolar pode parecer algo irrisório, já que essa disciplina não terá, em curto prazo, uma função prática e econômica na sua produtividade profissional. A pressão do mundo moderno traz a precocidade das especializações e, conseqüentemente, os educandos estão cada vez mais cedo se direcionando para as disciplinas que serão “furtivas” em seus futuros. Essa situação é bastante complexa quando refletimos sobre a formação do leitor, visto que o contato do aluno com o texto literário pode ser minimizado por causa dessa busca desenfreada em se ater àquilo que possui de imediato uma função específica. É preciso compreender que a literatura ensina (mas não de um ponto unicamente pedagógico) na medida em que atua sobre o indivíduo, por caminhos que nem sempre podem ser prescritos em manuais curriculares. Independente da carreira que se pretenda seguir, a necessidade da ficção é coextensiva ao homem, está ao lado, tal como diz Antonio Candido” (1972, p. 803) em seu texto “A literatura e a formação do homem, “da satisfação das necessidades mais universais”. Em outras palavras, a literatura estará sempre, de algum modo, presente na vida das pessoas, pois ela rompe com as barreiras curriculares que, às vezes, distanciam o texto do leitor e o leitor do texto.

Visto isso, podemos avançar para o próximo passo de discussão das Ocem: A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Segundo o documento, a literatura, configurada como conteúdo curricular, adquire formas distintas de acordo com o nível de escolaridade dos leitores em formação. A literatura infanto-juvenil, por exemplo, é o gênero que predomina na grade curricular do Ensino Fundamental. Livros repletos de ilustrações, em diálogos com as histórias em quadrinhos e narrativas de aventuras com seres fantásticos, por exemplo, fazem parte da “grade” curricular de leitura. O motivo de colocar as aspas na palavra “grade” é justamente por ela, nesse contexto de discussão, ser interpretada em seu sentido literal, tendo em vista que os tipos de narrativas que foram mencionados ficam aprisionados nessa etapa de ensino. O aluno, ao chegar no primeiro ano do Ensino Médio, é questionado, primeiramente, sobre as propriedades da linguagem literária, atividade que o coloca em confronto com o que estava sendo estudado até então, já que o trabalho com o texto não partia de questionamentos de cunho teóricos e paradigmáticos. Em seguida, as manifestações literárias do Quinhentismo e do Barroco são sistematizadas na sala de aula sem uma relação com as leituras realizadas na etapa de ensino anterior. Assim, há um brusco rompimento com o contato do texto literário na passagem do aluno do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Como dizem as Ocem (2006, p.63), “é um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais”. Esse tratamento com o texto literário no Ensino Médio reflete o quanto essa etapa escolar está desenhada conforme um panorama profissionalizante que prima mais para a aprendizagem literária de cunho informativo e histórico. Logo, o espaço do currículo deve ser observado como um local de discussão sobre a formação do leitor, tendo em vista que é neste espaço que o ensino da literatura se norteará. Além disso, é através das exigências curriculares que os livros

nas escolas públicas são solicitados. Ou seja, o livro que chega às mãos do leitor passa pela mediação dos eixos curriculares para se tornar um objeto da escola. Observar o currículo em função do leitor que se pretende formar é o caminho mais viável para se evitar deslocamentos abruptos no trabalho com o texto literário na sala de aula.

É nessa atmosfera que as Ocem “preparam o terreno” para se posicionarem em relação aos pressupostos da leitura literária, ressaltando a importância do leitor, fato que já indica que a base dessa reflexão tem como uma das principais fontes os fundamentos da Estética da Recepção. O leitor, então, é visto como um elemento indispensável para a existência da obra literária. Se considerarmos que ele é um terceiro elemento na relação entre autor e texto, estaremos colocando-o novamente em um patamar inferior, numa hierarquia desnecessária, pois é da integração entre esses elementos que a leitura literária se concretiza. Essa atenção que se pode dar a um determinado aspecto do texto faz-nos pensar nos tipos de leitores (o vítima e o crítico)⁷² que Umberto Eco (1989, p. 101) identifica e que são citados nas Ocem como um modo de nos questionarmos “Que leitores somos?”, “Que leitores formamos?” É importante observar que o documento, ao lançar essa indagação, confirma um olhar que percorre o texto: ao discutir a formação do leitor, a nossa visão precisa recair não somente na figura do aluno, como também na do professor. As leituras do docente, tanto do seu tempo passado quanto do seu tempo presente, são livros que se abrem na preparação do material de aula e que influem, obviamente, na formação literária de seus alunos. Assim, entendemos o livro didático dentro da proposta das Ocem, como um material de apoio ao professor, de consulta e não em um objeto exclusivamente determinante do que será lido em sala de aula. Dessa maneira, a constituição de antologias⁷³ pode ser vista como um espaço em que o professor pensa que tipo de leitor se pretende formar de acordo com o tipo de leitor que ele é, o leitor que está se formando através do contato de suas memórias de leitura com as de seus alunos.

As possibilidades de mediação do texto literário é o ponto que dá sequência aos modos de trabalho com a leitura literária e como está pode ser levada ao aluno. Ao professor cabe escolher e integrar os textos do “acervo básico” aos projetos pedagógicos da escola e, também, quando possível, relacioná-los com obras de outras nacionalidades e com outros campos do saber. Nessa linha trabalho com a literatura na sala de aula, podemos retornar a Eco (1989, p.109), numa passagem em que o autor fala da postura que o leitor deve ter diante do texto, a qual podemos transpor para a figura do professor:

⁷² Eco (1989, p.101) designa como leitor vítima aquele que se deixa levar pela história contada, já o leitor crítico atentar-se-á para o modo como a história foi contada, a realização da construção literária.

⁷³ Preparar um conjunto de textos para serem lidos em sala de aula, a nosso ver, é uma atividade que constitui uma ampla reflexão sobre a formação do leitor, tendo em vista que as leituras anteriores de determinados textos podem adquirir novas significações quando a temporalidade do professor e suas experiências se encontram com a de seus alunos. Logo, a partir desse encontro, a sala de aula se transforma num espaço em que todos se veem como leitores em formação.

E pode acontecer que percebamos que um mesmo fenômeno pode ser encarado, e nunca esgotado, do ponto de vista de várias teorias, complementares e não mutuamente excludentes. Agora o sabemos, não temos que nos preocupar com “objetos” brutos, é a nossa pesquisa que paulatinamente determina a fisionomia dos objetos.

Com o que foi exposto acima, é possível afirmar que as possibilidades de leitura literária, que são inesgotáveis, são construídas de acordo com o percurso que o leitor tem com o texto. Em outras palavras, para o professor, ler um texto com uma turma nunca será exatamente o mesmo que em outra turma, posto que o objeto se transmuta em vista do olhar que lhe atribuímos e conforme com os diálogos que elaboramos com outras perspectivas de pesquisa. É por esse viés que surge a intenção das Ocem de tornar presente os elos entre a palavra escrita com outros meios de circulação da linguagem. Partindo dessa premissa, a integração da literatura com outras artes apresenta ao leitor essa renovação perene dos sentidos da obra literária, em vias de métodos comparativos que fazem do encurtamento das fronteiras dos discursos um espaço que proporciona ao leitor outras formas de travessia com o texto literário.

É muito presente nos Estudos Literários a reflexão dos elos em que a narrativa literária e a poesia mantêm com o cinema e com as artes plásticas. No entanto, bem como ressalta o documento, é preciso trabalhar essas modalidades de texto de forma dialógica e não, por exemplo, usando um texto como substituto da leitura de outro. Ver um filme adaptado da literatura não será uma atividade condizente com a leitura do livro fonte. Isso não ocorre apenas por causa das questões que envolvem a ausência de “fidelidade”. A tela de cinema estabelece um contato diferente com o sujeito leitor em comparação às páginas de um livro. Cada arte, em suas especificidades, possui variados meios de circulação, condições de produção e recepção. Como, mais adiante, iremos discutir a poesia drummondiana, vale pontuar, nessa atmosfera das possibilidades interartes, uma proposta de estudo que põe lado a lado poesia e cinema. No curta-metragem *Veja bem* (1994)⁷⁴, do cineasta brasileiro Jorge Furtado, há duas narrações de textos poéticos: “Jornal de serviço” e “Os três mal-amados”, de Carlos Drummond e João Cabral, respectivamente. As poéticas dos autores se entrecruzam na tela, mostrando ao leitor como a mudança de suporte do texto pode proporcionar releituras e ressignificações, além de apresentar a fluidez que configura e marca a divisão dos gêneros literários.

Logo, como mediador de leitura, o professor precisa ficar atento aos caminhos que ele pode usar para lançar um convite mais provocador para o aluno ser “fiscado” pelo texto. Tratando-se da leitura da poesia, as Ocem sugerem que o professor atente para os recursos sonoros e semânticos do texto. Na análise de “Procura de poesia”, podemos trazer o leitor “para dentro do texto” ao explorar a proximidade do sujeito lírico com aquele que o lê:

⁷⁴ O curta-metragem pode ser acessado através do link: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ikh4Ewbh-oQ>>

Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
 Espera que cada um se realize e consume
 com seu poder da palavra
 e com seu poder de silêncio.
 Não force o poema a desprender-se do limbo.
 Não colhas no chão o poemas que se perdeu.
 Não adules o poema. Aceita-o
 como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
 no espaço.

A forma como alguns verbos são usados no modo imperativo (“não force”, “não colhas”, “não adules”) são uma espécie de orientação de leitura literária do eu lírico para o leitor. Este deve ter calma para que o poema “se realize”. Uma vocalização dos versos que começam com o “não”, destacando a sonoridade da repetição do advérbio, pode expressar o efeito de controle que esse metapoema exerce sobre o leitor nessa “procura de poesia”, já que o que lhe resta é aceitar a construção literária “com seu poder de silêncio”. Dar ênfase na relação estabelecida entre a voz lírica e o leitor, explorando os efeitos sonoros que constituem os sentidos do texto é uma maneira de inquietar o aluno que, no primeiro verso do excerto lido, já é considerado um indivíduo que se sente provocado pelo “poder da palavra”.

Por fim, vale acrescentar à discussão a relação entre leitor e espaço, os locais, dentro da escola, que são destinados ao incentivo à leitura. A biblioteca precisa ser tratada não apenas como um local em que livros são buscados no interesse de serem emprestados. As práticas de leitura devem ser construídas dentro desse espaço conjuntamente. Porém, é sabido que, por motivos de ordens administrativas, muitas bibliotecas se mantêm fechadas para os alunos ou então somente abertas em horários de intervalos de aula, ora por causa da carência de bibliotecários, ora pela falta de estrutura física. Driblando esses obstáculos, é necessário que esse momento de contato entre leitor e livro percorra outros círculos, incitando outros tipos de atividades. Para os alunos, como menciona as Ocem, é bastante comum estudar muitos autores da literatura brasileira que estão mortos (mortos em parte, pois vivem através de seus textos). O fato é que convidar autores que são contemporâneos dos alunos é um modo de pô-los mais perto com o processo de criação literária.

3. A leitura da metapoesia

A leitura metapoesia aponta para elementos fundamentais do fazer literário e, conseqüentemente, para algumas tensões entre a produção literária, o contexto histórico e as suas recepções. Sob esse viés, o lugar do leitor nesse procedimento de leitura está imbricado pelas conexões entre texto literário e sociedade que podem ser encontradas nos textos. A ocorrência do distanciamento estético⁷⁵ entre a poesia que descreve a

⁷⁵ O termo distância estética é citado por Jauss (1994, p. 31) em sua terceira tese para se referir ao elemento que se situa entre horizonte de expectativa e a aparição de uma nova obra, sendo, então, o espaço de reflexão sobre os efeitos de recepção na obra de literária no leitor.

experiência da poesia com os seus elementos externos faz com que o leitor entre no texto à procura de chaves de leitura que o coloquem na confluência dos sentidos que formam o todo do texto metapoético. Tal fato leva a questionar os movimentos de sentido feitos pelo leitor no percurso dos atos de leitura e releitura. A obra não se esgota no contexto em que ela é produzida, atualizando-se no ato da leitura. Para Candido (1972, p. 805), a obra literária significa uma espécie de elaboração de sugestões de personalidade e de mundo que possui autonomia de significado, porém esta autonomia não desliga a obra de sua influência no real, nem elimina a capacidade de atuação sobre ele. É por esse caminho que segue a metapoesia drummondiana: assume a vivência autônoma da literatura em função do real ao mesmo tempo que age sobre ele ao se apoderar da problematização de seus mecanismos de funcionamento. Em “Procura de poesia”, o sujeito lírico assume que a vida, diante da poesia, “é um sol estático”, imagem que representa o estado social do fim da Segunda Guerra Mundial, em que a sensação de viver se situa na criação literária, no mundo ficcional. O ato de ver-sejar realiza uma reflexão sobre a recepção poética num seio social invadido pela paralisia da desesperança, indo além dos ditames da chamada “poesia participante”.

Portanto, especula-se que, por ter um cerne temático múltiplo no núcleo de trabalho com a metapoesia, Carlos Drummond transforma a autorreferência literária numa zona de circulação de sentidos de fontes variáveis, fato que transfigura os horizontes de expectativas da experiência metapoética, redimensionando a visão da leitura como componente da formação do homem. A identidade híbrida do metapoema é um elemento que influi consideravelmente no processo de formação de leitor. Conforme Iser (1974), pela leitura é descoberta a parte desconhecida do texto, e essa indeterminação é a força que comanda o leitor para fora da configuração aparente do texto. Mas, para que esse processo ocorra, é preciso minimizar a distância entre texto e leitor, presente geralmente no trabalho com a metapoesia. O primeiro passo para isso é a criação de condições de recepção para que o indivíduo encontre na leitura um lugar de produção de sentidos. Tendo em vista a multiplicidade temática da produção metapoética, o olhar do leitor diante do texto não poderá ser inclinado a um contato exclusivamente metalinguístico com a obra.

A autorreflexividade literária guarda na composição do texto uma indeterminação do que está sendo tratado: se é apenas um modo de conceber a poesia (sua criação e função); se aceita (e até que ponto) as influências do externo sobre o interno ou os dois procedimentos. Sendo assim, o metapoema é visto como um objeto estético que exprime as inquietações da relação da literatura com o seu contexto. Logo, é preciso aproximar a leitura metapoética do leitor no caminho de que este perceba que, tal como uma forma de linguagem e comunicação, a experiência da poesia sobre poesia também possui suas propriedades polissêmicas e intertextuais. Tendo em vista a forma como é desenvolvida a autorreferência literária no projeto poético do autor mineiro, o imaginário do leitor não irá se deparar com a falta de um referente, pois seus textos incorporam o discurso da realidade no discurso metapoético assumindo a premissa da heterogeneidade desse tipo de fazer literário. A poesia de Drummond se inscreve na problematização da relação entre o homem e a sociedade, fato que incide no modo como os temas existencialismo e socialismo, por exemplo, são associados à consciência artística do movimento literário modernista brasileiro. Dessa forma, a autorreflexão literária é vista pelo leitor por um viés que não exclui os elementos externos à linguagem: não há uma completa *emancipação* do eu lírico com a realidade extratextual.

O leitor compreende esse duplo compromisso da linguagem literária: refletir a realização artística da obra e transfigurar o real em ficcional sem perder o

direcionamento metalinguístico. Nessa linha de pensamento, é importante trazer o conceito de “horizonte de expectativas” proposto por Jauss (1994, p.31), na terceira tese apresentada no livro *História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. Nele, o autor define que, através do horizonte de expectativa de uma obra, é possível delimitar o caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre o público. É uma espécie de suposição do olhar do leitor que reconstrói os caminhos da leitura a fim de oferecer possibilidades de recepção da obra. A “mudança do horizonte” pode se realizar através da percepção de experiências conhecidas ou da negação de outras. Essa distância entre o horizonte de expectativa e a obra determina o caráter artístico do texto literário, já que o leitor pode compreender os versos de um poema, a título de exemplo, por um viés em que o texto poético não indique tão imediatamente quanto o esperado. É nesse contexto que podemos inserir a discussão da metapoesia na formação do leitor. Na leitura de metapoesia, esse horizonte se constitui através da provocação realizada pela presença do real no discurso metalinguístico, desconstruindo o ponto de vista imanente sobre a autorreflexividade literária. Para Compagnon (2008, p. 100), a recusa da dimensão referencial não é específica à produção literária, já que essa discussão caracteriza o conjunto da estética moderna. O que se chama de “real” é um código de representação. Indo além, o teórico afirma que a referencialidade é produzida pelo leitor. Então, as noções de mundo real e mundo ficcional precisam ser pensadas pelo viés de interação entre texto, leitor e contexto.

4. O livro didático e a formação do leitor

O livro didático “Novas palavras”, de autoria conjunta de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, volume único, traz, no capítulo intitulado “A segunda geração modernista brasileira: poesia”, Carlos Drummond de Andrade, já introduzido como um poeta de *sete faces*. O título da seção destinada ao autor mineiro o caracteriza como “o poeta da escavação do real”, assumindo uma posição crítica direcionada para a metapoesia drummondiana, tão presente em sua obra poética. Em seguida, o livro didático adianta diversas informações relativas aos aspectos analíticos da poética de Drummond antes citar “Procura de Poesia” que, inclusive, não faz parte do corpo do texto que discorre sobre o autor, aparecendo, então, apenas nas “leituras comentadas”, uma seção à parte. Desse modo, alguns passos para interpretação do metapoema são adiantados precocemente, atitude que pode retirar do leitor o jogo de sentidos que ele pode estabelecer com esse contato inicial com a poesia.

Por outro lado, o livro didático faz da introdução à leitura da poesia de Drummond um lugar que vai além das notas informativas contextuais e biográficas. *Alguma Poesia* (1930) e *José* (1942) são relacionados com *A rosa do povo* (1945), apresentando que há temáticas de natureza metalinguística que percorrem essas três obras. Todavia, é somente a produção poética (do início da carreira do poeta) do autor que é citada e comentada no âmbito das atividades, deixando à prosa um plano inexistente. Esse passeio, ainda que rápido, coloca o aluno em contato com o posicionamento da crítica e da análise literária do autor estudado, que, como bem pontua Todorov (2009, p. 41), devem estar presentes no trabalho com a literatura no Ensino Médio. Conforme o autor, nessa etapa do ensino o que se destina a estudar é a literatura e não os estudos históricos e críticos que a orientam, mais direcionados, especificamente, para o meio acadêmico. Entretanto, o professor precisa se apropriar desses conhecimentos e transformá-los em ferramentas que apareçam nas aulas nas entrelinhas da leitura literária, sem o peso de concepções técnicas e nomenclaturas. A crítica literária, como nota Hélder Pinheiro (2006, p. 116), não deve substituir o modo como o leitor vê a obra, e sim prolongar a experiência que ele tem com o texto literário,

indicar caminhos de leitura que ainda não foram cogitados. Assim, o olhar do livro didático que pensa Drummond nos possibilita refletir sobre o leitor em formação e o modo como levar o texto literário até ele, mediatizado pelas escolhas do professor, sua formação enquanto docente e sua relação com o manual didático.

Dando continuidade a esse pensamento, mas com um enfoque mais preciso na reflexão sobre o livro didático, Rangel (2005, p. 148) afirma que do ponto de vista de atividades de leitura, o que deve ser avaliado é em que proporção essas propostas contribuem para a formação do leitor. No LD analisado, o tratamento da metapoesia se dá, prioritariamente, por uma caracterização do estilo da obra poética de Drummond. Entretanto, essa caracterização se dá de maneira variada, fato que leva o leitor, mesmo que ainda indiretamente, a uma das questões centrais para a leitura da metapoesia drummondiana: a sua relação com as *faces* do poeta itabirano em outras obras e os elos existentes entre elas e os elementos externos, problematizando, como já frisado, a relação entre lírica e sociedade. Na proposta de leitura do LD, há somente um fragmento do metapoema “Procura de poesia”. Essa abordagem pode ser observada por dois ângulos: é possível que a leitura não integral do metapoema gere obstáculos para uma compreensão mais ampla de seus sentidos ou o professor também pode utilizar os versos escolhidos pelos autores do LD como um convite à leitura e a busca do próprio poema como de outros textos que podem ser relacionados a ele. Visto isso, vamos ao poema e a leitura comentada feita pelo LD:

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.

Para os autores do LD, os versos acima constituem “uma espécie de proposta de iniciação à criação poética, com a consciência essencialmente moderna de que a poesia pertence antes de mais nada a um mundo cuja a realidade maior é das palavras”. Vale destacar que a optou-se por situar a atmosfera do texto como moderna e não modernista, desprendendo Drummond das escolas literárias. Anteriormente, o poeta é comparado a Charles Baudelaire, representante francês da modernidade com *As flores do mal*. Mas, mesmo assim, a atividade de leitura fica no campo dos indícios a outros olhares sobre o texto, sem aprofundá-los. Nesse sentido, Kefalás (2012, p.22) elucida a nossa discussão ao refletir o conceito de experiência de leitura de Jorge Larrosa:

A ideia de passagem, de travessia, de caminho, de viagem relaciona-se com um âmbito da experiência que é aventura, uma aventura feita de perigo, incerteza, imprevisto, risco. Se a experiência é algo que percorre, atravessa o sujeito (...), deixa marcas, rastros. O sujeito, desse ponto de vista, não seria um sujeito essencialmente ativo, mas um sujeito passional, alguém que padece dela, sofre, é afetado pela experiência.

O LD precisa ser tomado como essa travessia, pois é um livro que contém caminhos para vários outros no folhear de suas páginas. Mesmo que as propostas de atividade de leitura sugeridas não sejam, de modo geral, proveitosas do ponto de vista da experiência literária, devemos nos ater aos eixos em que o LD nos fornece vias para que possamos pensar na formação do leitor. Ver, então, o LD como local de convite para penetrar “no reino das palavras” e conviver com elas. É da reunião entre todos esses espaços (documentos oficiais, metapoesia, livro didático, currículo) que propomos refletir sobre o fazer literário no contexto do ensino, posto que eles precisam atravessar um ao outro, em diálogos constantes, na tentativa de transformar essa discussão numa voz que ressoe na complexidade de pensar a leitura como formação e os leitores em formação.

5. Considerações finais

Levando em consideração o que foi exposto, a presente discussão, longe de ser esgotada, deixa mais perguntas que respostas: como fazer as relações entre metapoesia e contextos histórico na esteira da autorreferência literária? Que tipos de imaginário a metapoesia produz no leitor? Como organizar as dimensões que baseiam a relação entre livro didático, escola, professor e leitor? Essas indagações mostram a amplitude de horizontes que podemos analisar o tema tratado neste trabalho, apresentando, também, as inquietações sobre o trabalho na literatura na sala de aula. Na tentativa de compreender as orientações que regem as concepções sobre leitura, literatura e leitor das Ocem, foi feita uma visita teórica em algumas das obras que são citadas diretamente no texto. Nesse percurso, observou-se as contribuições indispensáveis dos estudos da Estética da Recepção, corrente que, indubitavelmente, fundamenta os pressupostos que refletem sobre a formação do leitor, fornecendo bases para se formular propostas de trabalho com o texto literário na escola no formato de documento oficial. Visando orientar os tantos profissionais das Letras do Brasil, as Ocem trazem um debate amplo, mas nada superficial, sobre os vários agentes e elementos que constituem a relação entre texto e leitor: a escola (sala de aula, biblioteca, entre outros espaços), o professor, enquanto leitor em (trans) formação, o livro didático, o currículo e o tempo histórico que contextualiza a recepção literária.

A metapoesia foi eleita como um dos objetos de estudo deste trabalho por trazer, no bojo de sua construção, uma provocação que dá ainda mais sabor e ingredientes para se pensar o leitor em formação, lado a lado aos elementos supracitados. Na proposta do livro didático, a metalinguagem em Drummond é tratada como um tema recorrente em obras anteriores a *A rosa do povo*, permitindo-nos pensar nessa forma poética não somente como um estilo, como também uma memória de leitura que, de pétala em pétala, desabrocha nas mãos do povo, dos leitores. E até nesse livro, o tema da autorreflexividade estabelece tensões ora com a História, ora com a relação do artista com a sociedade e também com a sua própria produção, apresentando a variedade de trilhas de leitura que o leitor dispõe ao entrar no universo metapoético. Nessas travessias, temos a possibilidade de ver o olhar do sujeito lírico drummondiano como uma memória de leitura, que realiza intertextos e passagens por outros autores e momentos da literatura brasileira. Sob esse viés, as possibilidades de leitura podem ser multiplicadas junto ao LD, mesmo que este não seja um leque de propostas variado. Cabe ao professor ter esse manual como um meio de consulta e apoio, mediando e

cruzando o seu olhar sobre o texto com o olhar do LD. Portanto, a leitura estará sempre nessa zona de formação e encontro de pontos de vista.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Emília et al. **Novas palavras**. São Paulo: FDT, 2003. cap. 24, p. 276-279.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1. Brasília, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Mourão e Consuelo Santiago. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. cap 2, p. 100-109.

ISER, Wolfgang. **The reading process: a phenomenological approach**. In: The implied reader: Patterns in communication in prose fiction from Bunyan to Beckett. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1974. p. 274-294.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. In: _____. **Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Fondo de Cultura Economica, 2003. cap. 1, p. 25-84.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 19, p.20-28, abr. 2002.

LIPOVETSKY, Charles. **Tempos hipermodernos**. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

OSAKABE, H. FREDERICO, E.Y. **Literatura**. Orientações Curriculares do ensino médio. Brasília. MEC/SEB/DPPM, 2004.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: _____. **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: _____. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.