

ELIS DE ALMEIDA CARDOSO
BEATRIZ DARUJ GIL
VALÉRIA GIL CONDÉ
ANA ELVIRA LUCIANO GEBARA

(ORGANIZADORAS)

PROFESSORES EM DIÁLOGO: PROFLETRAS E EDUCAÇÃO BÁSICA

Copyright © 2023 FFLCH-USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Vice-Diretora: Profa. Dra. Ana Paula Torres Megiani

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Chefe: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Ameida

Vice-Chefe: Profa. Dra. Cilaine Alves Cunha

COMISSÃO ORGANIZADORA

Elis de Almeida Cardoso

Beatriz Daruj Gil

Valéria Gil Condé

Ana Elvira Luciano Gebara

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Lúcia Tinoco Cabral

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

Maria Inês Batista Campos

Norma Seltzer Goldstein

Vima Lia de Rossi Martin

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Elis de Almeida Cardoso

Fotografia da capa por Elis de Almeida Cardoso: Biblioteca do Palácio Nacional de Mafra, Portugal

REVISÃO TÉCNICA

Elis de Almeida Cardoso

Beatriz Daruj Gil

Valéria Gil Condé

Ana Elvira Luciano Gebara

**Elis de Almeida Cardoso
Beatriz Daruj Gil
Valéria Gil Condé
Ana Elvira Luciano Gebara**
(Organizadoras)

PROFESSORES EM DIÁLOGO: PROFLETRAS E EDUCAÇÃO BÁSICA



São Paulo
2023

DOI: 10.11606/9788575064719

P964 Professores em diálogo [recurso eletrônico] : Profletras e educação básica /
Organização: Elis de Almeida Cardoso, Beatriz Daruj Gil, Valéria Gil
Condé, Ana Elvira Luciano Gebara. -- São Paulo : FFLCH/USP, 2023.
21.270 Kb ; PDF.

Vários autores.

ISBN 978-85-7506-471-9

DOI: 10.11606/9788575064719

1. Língua Portuguesa. 2. Literatura. 3. Ensino. 4. Profletras. I.
Cardoso, Elis de Almeida. II. Gil, Beatriz Daruj. III. Condé, Valéria Gil. IV.
Gebara, Ana Elvira Luciano.

CDD 469



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, que também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

Professores em diálogo: Profletras e educação básica

Sumário

A produção do Profletras e o impacto na educação básica	06
Elis de Almeida Cardoso, Beatriz Daruj Gil, Valéria Gil Condé, Ana Elvira Luciano Gebara	
Versos e imagens: o olhar valorativo do aluno poeta	10
Luciana Taraborelli	
Drummond e a poética do medo na sala de aula	25
Kátia Melo	
Por uma língua “natural e neológica”: formações neológicas em <i>Poesias Reunidas</i> e <i>Memórias Sentimentais de João Miramar</i>, de Oswald de Andrade	34
Dafne Rodrigues Alvares de Castro	
Subsídios e reflexões para uma intervenção didática contra o racismo em sala de aula: a escravidão em “Negrinha”, “Pai contra mãe” e anúncios de jornal, sob uma perspectiva socioliterária	44
Fernando Januário Pimenta	
O lugar onde (eu) vivo: uma possibilidade de expressão literária da vida cotidiana	78
Samara França	
Resenha crítica de canções: léxico e argumentação no ensino de língua portuguesa	95
<i>Rubens Pereira da Silva Alves</i>	
A escrita argumentativa na escola: um estudo sobre o ensino do artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental	120
Sílvia Mamede de Carvalho	
Leitura e produção textual do gênero artigo de divulgação científica no livro didático de língua portuguesa	136
Vanessa dos Santos Araújo	
A voz do outro como argumento em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano	147
Jéssica de Lima Mosca	
A construção da paráfrase na produção textual do Ensino Fundamental II	160
Debora Mariana Ribeiro	
Proposta de escrita na <i>web</i>: da leitura ao infográfico	176
Viviane Mendes	
Perspectivas docentes acerca da aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental II	189
André de Godoy Bueno	
A escola e a família: A recuperación da memoria mariñeira (Redondela e o mar)	200
Pilar Cornes López, Rosa González Carballás, Dolores Míguez Montes, Almudena Suárez Cerviño	

A produção do Profletras e o impacto na educação básica

Elis de Almeida Cardoso
Beatriz Daruj Gil
Valéria Gil Condé
Ana Elvira Luciano Gebara

Os capítulos deste volume consistem em resultados de pesquisas desenvolvidas por egressos do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/USP e também por pesquisadoras da Galiza (Espanha).

Conduzidos em perspectivas variadas, os trabalhos reúnem-se em torno de reflexões sobre o ensino de língua portuguesa e de literatura na educação básica e apresentam propostas de aplicação didática concentradas tanto no discurso e na materialidade léxico-gramatical do texto, como na leitura e análise do texto literário.

Os 13 capítulos deste volume são resultado de apresentações no **IV Simpósio Profletras – USP/ I Seminário Internacional Profletras/USP**, realizado em agosto de 2021, na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e abordam as três práticas de linguagem: leitura, escrita, análise linguística e semiótica.

Para dar maior divulgação aos estudos desenvolvidos por seu corpo discente, o PROFLETRAS/USP promove seminários de pesquisa do qual participam alunos ativos, egressos e convidados. Os trabalhos são debatidos por pesquisadores externos ao Programa e por professores da USP com o objetivo de compartilhamento de ideias e de aprimoramento das pesquisas. Dentre os convidados, destaca-se a participação de professores de escolas e universidades nacionais e estrangeiras, envolvidos com as relações entre universidade e educação básica.

As reflexões aqui compartilhadas trazem ao leitor e ao professor ávidos por novas perspectivas para o ensino da língua e da literatura uma visão de esperança em relação à escola pública brasileira, sabidamente abandonada pelos seus gestores.

Luciana Taraborelli apresenta o trabalho com poesia realizado com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública na cidade de Campinas, que resultou na publicação do *e-book* “Um olhar em versos”. No capítulo **Versos e imagens: o olhar valorativo do aluno poeta**, a autora explora a obra construída com os estudantes, com ênfase na organização verbo-visual da materialidade do

texto no processo de constituição de sentidos e de construção da autoria dos alunos. Apóia suas análises em teorias dialógicas do discurso.

Kátia Melo, em seu capítulo intitulado **Drummond e a poética do medo na sala de aula**, apresenta alguns dos resultados de sua dissertação de mestrado intitulada “Drummond e as flores da resistência: campos léxico-semânticos na criação poética em sala de aula”, defendida em 2020. A autora, que aplicou uma proposta de intervenção pedagógica com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e escritora autoral de alunos de uma escola pública na cidade de São Paulo, reflete sobre o eixo temático do medo a partir da organização léxico-semântica dos poemas produzidos por estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental que dialogam com os poemas “A flor e a náusea” e “O medo”, de Carlos Drummond de Andrade. Os versos estudantis, que trazem à tona o eu aprisionado e retorcido dos poemas drummondianos, são analisados do ponto de vista das escolhas lexicais, da intencionalidade e da produção de efeitos de sentido, com o objetivo de se verificar crenças, valores, visão de mundo e a relação dos adolescentes com a sociedade.

Em **Por uma língua “natural e neológica”: formações neológicas em *Poesias Reunidas e Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade**, Dafne Rodrigues Alvares de Castro realiza um estudo léxico-semântico das construções neológicas do autor modernista Oswald de Andrade, explorando a neologia literária como recurso de expressão da criatividade lexical, que deve ser visto como criação própria e consciente do autor. Explora o contexto em que se dá a poesia telegráfica de Oswald e que lhe permite a construção de um estilo moderno e revolucionário por meio do qual buscou tornar a literatura mais acessível.

Por meio de uma proposta didática centrada no estudo dos contos “Pai contra Mãe” (1906), de Machado de Assis (1839-1908), e “Negrinha” (1920), de Monteiro Lobato (1882-1948) e três anúncios do jornal *O Estado de São Paulo* referentes à escravidão (05/04/1877), Fernando Januário Pimenta, associando e contrapondo ficção e realidade, pretende mostrar, no capítulo nomeado **Subsídios e reflexões para uma intervenção didática contra o racismo em sala de aula: a escravidão em “Negrinha”, “Pai contra mãe” e anúncios de jornal, sob uma perspectiva socioliterária**, a importância do aprofundamento da discussão social, histórica e literária sobre os elementos que constituem o racismo e a permanência da discriminação racial ao longo de séculos.

Samara França, valendo-se do gênero de memórias literárias, em seu capítulo intitulado **O lugar onde (eu) vivo: uma possibilidade de expressão literária da vida cotidiana**, discute acerca da competência leitora de alunos de escolas públicas, a partir de dados obtidos da sua dissertação de mestrado sobre as práticas da formação leitora/escritora junto a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais. Ao privilegiar aspectos da cultura do entorno dos alunos, estabeleceu um elo entre a comunidade e a escola, levando-os a refletir sobre a importância da subjetividade na criação textual, com o reforço de seu sentido de pertencimento.

No capítulo **Resenha crítica de canções: léxico e argumentação no ensino de língua portuguesa**, Rubens Pereira da Silva Alves apresenta alguns dos resultados de sua dissertação de mestrado intitulada “Resenha crítica de canções: análise da escolha lexical como estratégia argumentativa”, defendida em 2022. O autor propõe a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública em São Paulo a produção de uma resenha crítica de canções, valendo-se da análise da escolha lexical para o desenvolvimento do texto argumentativo. Sua proposta objetiva aproximar as atividades do cotidiano da escola (o funcionamento de uma rádio escolar organizada pelos estudantes) com a produção de uma resenha crítica de canções escolhidas pelos estudantes.

Sílvia Mamede de Carvalho em **A escrita argumentativa na escola: um estudo sobre o ensino do artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental** aborda o ensino da produção do gênero artigo de opinião. Para tanto, analisa o *Currículo Oficial de Língua Portuguesa*, adotado na rede de ensino do Estado de São Paulo, a partir dos materiais apresentados aos alunos. A autora explicita como os alunos são preparados para a apreensão desse gênero discursivo e como os encaminhamentos são propostos para que eles se tornem proficientes na escrita argumentativa. Como resultado, considera que o material analisado não favorece a “vivência da escrita argumentativa como prática social significativa”.

Vanessa dos Santos Araújo, no capítulo **Leitura e produção textual do gênero artigo de divulgação científica no livro didático de língua portuguesa**, analisa o tratamento dado ao artigo de divulgação científica no livro didático (LD) *Se liga na língua*. O estudo mostra que as atividades já presentes no livro precisam de adaptação para serem aplicadas na sala de aula ou de um novo tratamento, como é o caso da seção da análise linguística e da produção textual. Assim, a autora reforça o papel do docente para aproveitar a unidade do LD permitindo o acesso a esse gênero importante para a formação dos alunos.

Jéssica de Lima Mosca traz os resultados de sua pesquisa em **A voz do outro como argumento em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**. Trata-se da leitura e produção como processos de apropriação do “comentário *on-line*”, enfatizando deste gênero, as diversas formas de estruturar argumentativamente o tratamento temático. A autora desenvolveu a proposta dos comentários na perspectiva dos tecnôgenos e do discurso digital tendo como texto norteador uma reportagem sobre os incêndios ocorridos na Amazônia e no Pantanal em setembro de 2019. As turmas envolvidas produziram 57 comentários, dos quais a autora analisa cinco no capítulo. A análise aponta para o posicionamento diante do texto-fonte, utilizando-se de citações e paráfrases para construir as estratégias argumentativas.

Debora Mariana Ribeiro, em **A construção da paráfrase na produção textual do Ensino Fundamental II**, analisa produções textuais de alunos do 7º ano, com foco no uso de mecanismos parafrásticos na escrita do gênero notícia. Os resultados de sua pesquisa mostram que ora a paráfrase é empregada de forma parcial devido à ausência de correspondência semântica com o enunciado-fonte, ora é utilizada de forma mais criativa. A pesquisa revelou que, mesmo havendo engajamento dos estudantes, ainda se percebem em seus

textos dificuldades de construção morfossintática. A autora conclui que o ensino da paráfrase permite mostrar aos alunos a importância da retomada e da reformulação de discursos alheios.

Viviane Mendes Leite apresenta, em seu capítulo **Proposta de escrita na web: da leitura ao infográfico**, como é possível encontrar espaços, em momentos como o do isolamento na pandemia, para desenvolver as habilidades leitora e escritora em textos multimodais. No capítulo, Leite apresenta como foi desenvolvida a proposta de escrita na *web* que teve como leitura geradora o livro *Diário de Pilar no Egito* até a produção dos infográficos, dos quais analisa três. A leitura gerou a escolha dos temas sobre o Antigo Egito, a pesquisa e a curadoria das informações coletadas, para então planejar os textos e, por fim, elaborar a versão final e partilhar com os demais colegas da turma. O trabalho com o infográfico, como nos mostra a autora, envolve informação, *design* e ilustração, e essas são as categorias utilizadas para a análise, no âmbito das teorias da multimodalidade, do multiletramento e das relações dialógicas, indicando como foi possível observar a apropriação da proposta e as possibilidades de trabalho com e na esfera digital.

André de Godoy Bueno, no capítulo intitulado **Perspectivas docentes acerca da aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental II**, discute como obras literárias de literatura africana e afro-brasileira estiveram presentes na escolaridade brasileira após a promulgação da lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do tratamento da história e cultura afro-brasileira na educação do país. Apresenta uma pesquisa por ele realizada que, apoiada em estudo bibliográfico, materializa-se em entrevistas com professores de escolas públicas do Estado de São Paulo que revelam a pouca observância às exigências da lei na realidade escolar, o que indica a necessidade de fortalecimento de ações na área por parte dos gestores públicos.

Pilar Cornes López, Rosa González Carballás, Dolores Míguez Montes e Almudena Suárez Cerviño, professoras da educação básica da Galiza (Espanha), organizaram um trabalho interdisciplinar intitulado **A escola e a família: a recuperación da memoria mariñeira (Redondela e o mar)**, integrando as seguintes áreas do saber: ciências, geografia, história, artes, religião, língua galega e literatura. A pesquisa envolveu alunos do 3º e 4º ano da *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) com o objetivo de recolha e de recuperação do léxico marinheiro na cidade de Redondela (Galiza). Os estudantes realizaram entrevistas com trabalhadores relacionados ao mar, fizeram visitas a locais marinheiros e realizaram trabalhos artísticos, integrando, dessa forma, a vivência cotidiana da região marinheira à vida escolar. A partir da recolha léxica, os trabalhos dos alunos foram integrados a projetos do *Instituto de Lingua Galega* (ILG) da Universidade de Santiago de Compostela.

Todos esses trabalhos apontam para a importância da aproximação entre a universidade e a educação básica, na medida em que refletem sobre novas estratégias para o ensino de língua e de literatura, tornando esta obra múltipla e necessária.

Agradecemos a todos os colaboradores do PROFLETRAS/USP, aos autores e aos pareceristas e desejamos excelente leitura a todos!

Versos e imagens: o olhar valorativo do aluno poeta

Luciana Taraborelli

Resumo: O texto poético contribui significativamente no desenvolvimento da leitura do aluno da educação básica em vários níveis (lexical, semântico, sintático, sonoro e imagético), seja para ampliar o domínio da língua materna, seja na sua habilidade leitora, de forma a interpretar o mundo e reconhecer diferentes discursos sociais. Este artigo apresenta o resultado do trabalho com poesia, que se transformou no e-book “Um olhar em versos” e mostra como sua materialidade está organizada com imagem e texto. A partir da proposta de atividades de leitura e escrita poética denominada “Oficinas de Poemas”, os alunos analisaram a articulação da linguagem verbal com a linguagem visual - as imagens que ilustram o e-book - na construção de sentidos. Nesse sentido, a contribuição da linguagem verbo-visual que compõe o livro apresenta o olhar valorativo de alunos do 8º ano do ensino fundamental -anos finais- da escola pública estadual Felipe Cantusio, em Campinas. Este texto está estruturado em três seções: na primeira, retomamos os conceitos teóricos de enunciado e gênero do discurso; em seguida, refletimos sobre a composição verbo-visual do e-book na constituição do sentido; na terceira, analisamos o corpus selecionado à luz dos conceitos apresentados. Esse encaminhamento didático foi realizado no escopo das pesquisas realizadas no Profletras/USP. A fundamentação teórica adota os conceitos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), de enunciado (VOLOCHINOV, 2019), de texto verbo-visual (BRAIT 2015). Para analisar os poemas produzidos pelos alunos, foca-se inicialmente na materialidade, organizada com imagens e textos. “Um olhar em versos” reafirma o processo de construção da autoria dos alunos, o posicionamento crítico frente ao cotidiano.

Palavras-chave: poema; verbo-visualidade; e-book, produção discente; ensino fundamental

Introdução

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
Não se sabe de onde e pousam
No livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam voo
Como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto;
Alimentam-se um instante em cada
par de mãos e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhoso espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...
(Mário Quintana)¹

¹ QUINTANA, Mário. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p.469.

Mário Quintana, em seu poema “Os pássaros”, mostra-nos que os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde e se alimentam de cada par de mãos, das nossas mãos, e nos espantamos ao saber que seu alimento está em nós. O poema está em nós e de nós parte para outros leitores que também o alimentam, numa cadeia interminável de relações, associações e dissociações. Trabalhar com a leitura de poemas com adolescentes do Ensino Fundamental -anos finais- é fortalecer seu potencial de escrita, é alimentar os poemas que já estão nos estudantes e fazer com que essas produções alcem voo, assim como os poemas-pássaros do poema de Quintana.

Trata-se de um desafio, pois sabemos que, embora previsto em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), e o Currículo Paulista (SÃO PAULO (Estado),2019), não há garantia de que o gênero seja efetivamente desenvolvido. Muitas vezes, o poema não recebe o devido espaço nas aulas de língua materna, no segmento do ensino fundamental - anos finais, pelo fato de muitos professores de Língua Portuguesa não se sentirem à vontade para desenvolver o trabalho com o gênero, pela falsa impressão de que se trata de uma leitura difícil e inacessível ao aluno, ou pelo fato de o gênero não circular em esferas do cotidiano dos alunos do ensino fundamental - anos finais (que contempla do sexto ao nono ano). Da mesma forma, o texto visual, muitas vezes, fica em segundo plano em detrimento do texto verbal.

Há, ainda, certa ilusão de que o poema já foi devida e amplamente explorado, no ensino fundamental anos iniciais, portanto não necessita ser ampliado no segmento seguinte. Em outros casos, a leitura do poema atenta às especificidades do gênero não é realizada por não ser a leitura central de uma unidade de manual escolar, sendo apenas aquela leitura que abre a unidade ou o capítulo ou que, muitas vezes, serve de pretexto para atividades gramaticais. De maneira similar, o texto visual é negligenciado ao ponto de não ser “lido” e devidamente explorado por alunos e professores, quando aparece abrindo uma unidade do material didático.

Diante de distanciamentos e aproximações que podem aparecer ao se trabalhar com o poema, apoiamo-nos nas aproximações, ou seja, nas diretrizes dos documentos oficiais acima citados, tendo em vista que o gênero está neles previsto. Vejamos, primeiro, as *Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* colocadas pela BNCC (BRASIL, 2018), nas quais nos pautamos para desenvolver o e-book e, em seguida, passemos a ver como o gênero está colocado no Currículo Paulista (SÃO PAULO (Estado),2019).

Ao propor um e-book autoral, procuramos promover uma aprendizagem que estivesse envolvida com o uso das tecnologias e inserida na cultura digital e atendesse às orientações da BNCC sobre as *Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*. Destacamos, para o nosso trabalho, duas competências: a 9, que enfatiza a leitura literária, valoriza a fruição e destaca o potencial transformador e humanizador da literatura e a 10, que contempla o uso das tecnologias na aprendizagem e nos projetos autorais, conforme podemos conferir:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2018, p, 87).

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2018, p, 87).

É importante, antes de analisar os poemas, observar como esse gênero é tratado no Currículo Paulista. A partir da homologação da BNCC (2018), iniciou-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, que estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. Sendo assim, o Estado de São Paulo inicia a elaboração do seu currículo: o Currículo Paulista (SÃO PAULO (ESTADO), 2019).

Esse documento foi elaborado por meio do sistema de colaboração entre estados e municípios, colaboração esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação. O objetivo do Currículo é orientar o processo de (re) elaboração, implantação e implementação dos Currículos dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas.

A versão final do Currículo Paulista (SÃO PAULO (Estado), 2019) foi apresentada e referendada pela Comissão do Conselho Estadual e aprovada pelo Conselho pleno em 19 de junho de 2019; sendo homologada pelo Secretário Estadual de Educação em primeiro de agosto de 2019.

O Currículo agrupa do 6º ao 9º, que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental, e apresenta indicações gerais do trabalho com a leitura e a escrita, que deve perpassar todos os anos. O documento determina a prática de produção de texto e prevê o trabalho com a habilidade representada pelo código EF69LP48:

interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (Currículo Paulista (SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 178).

Para o agrupamento específico dos anos 8º e 9º anos, que corresponde ao público-alvo deste trabalho, recomenda-se desenvolver a seguinte habilidade, representada, no documento, pelo código EF89LP36:

parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (poemas concretos, ciber poemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (Currículo Paulista (SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 196).

O e-book, portanto, contemplaria tanto as competências previstas pela BNCC (BRASIL, 20018) quanto o que está posto pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO (ESTADO), 2019), por trabalhar o texto literário, a cultura

digital e outras linguagens, como a do texto verbo-visual, dentre outras competências, previstas nos documentos oficiais e não descritas aqui.

Tendo em vista esse contexto e diante da importância do estudo do gênero *poema* para a formação dos educandos, desenvolveu-se um projeto de leitura e escrita que pudesse ajudar colegas docentes no trabalho com o gênero. Este artigo é o desdobramento de pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Rede-Profletras/USP (2018-2020), que resultou na dissertação de mestrado “Leitura e a escrita de poemas no ensino fundamental- anos finais”², cujos objetivos foram: apresentar o gênero *poema* aos alunos de escola pública estadual, trabalhar as especificidades do gênero, promover sua leitura e o letramento literário, desenvolver exercícios de escrita poética por meio de oficinas denominadas “Oficinas de poemas”. Como resultado das produções discentes, elaboramos um e-book denominado “Um olhar em versos”. Dentro do limite deste artigo, faremos um recorte para evidenciar a análise da articulação da linguagem verbal com a linguagem visual – materializada em ilustrações produzidas por uma estudante - na construção de sentidos.

Este artigo está estruturado em três seções: na primeira, retomamos os conceitos de enunciado (VOLOCHINOV, 2019) e gênero do discurso de Bakhtin (2016); na segunda, refletimos sobre a composição verbo-visual do e-book na constituição do sentido; na terceira, analisamos o *corpus* à luz dos conceitos apresentados.

1 O poema como materialidade concreta do enunciado

Entendemos que a vida não pode ser dissociada da língua, uma vez que esta está relacionada às atividades humanas, segundo nos apresenta Bakhtin (2016, p.11), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Ao pensar os enunciados concretos e sua utilização na língua, faz-se necessário considerar, num contexto escolar, o estudo e o ensino da língua como uma atividade humana, concretizada por meio dos gêneros do discurso uma vez que esses comportam particularidades como: forma composicional, conteúdo temático e estilo. Bakhtin afirma que:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Ao pensarmos o estudo do poema na perspectiva bakhtiniana, é necessário compreender que a concepção de gênero do discurso prevê uma interação discursiva. A interação discursiva se dá por meio do enunciado, que, segundo Bakhtin (2016, p.28), “é a real unidade da comunicação verbal”.

² <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-17072020-204528/pt-br.php>

Para o filósofo da linguagem, o caráter do enunciado é dialógico; uma simples referência ao enunciado do outro já caracteriza dialogismo - “cada enunciado isolado é um elo da cadeia da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2016, p. 60). Todo enunciado circula num determinado campo das atividades humanas e, no caso deste trabalho, os enunciados, materializados em poemas, circulam na esfera secundária dos gêneros literários na qual se inclui o gênero poético.

Ao ler e escrever poemas, estamos constantemente ligados a outros enunciados, principalmente quando notamos, nas produções poéticas discentes, relações dialógicas com os poetas lidos, ou seja, há uma interação discursiva com os poemas fontes a ponto de serem respondentes deles. Nessa abordagem, também o texto visual é um enunciado concreto cuja construção retoma outros enunciados. Segundo Bakhtin,

Ademais, todo falante é por si só respondente em maior ou menor grau (...) e pressupõe não só existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, M. 2016, P.26).

E ainda, em relação à escrita de poemas, no contexto escolar, a voz do aluno, seu ponto de vista, o que deseja comunicar pela escrita estão inteiramente ligados à “minha palavra” refratada, impregnada de expressividade, conforme pontua Bakhtin:

(...) pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determina, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra; ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta, de uma situação real, e esse contato é realizado pelo enunciado individual. (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Ao compor, o aluno transfere para a materialidade concreta, seja por meio do poema ou das imagens, a “sua palavra”, ou seja, seus valores expressos por meio da escolha das palavras e das imagens que compõem o e-book. Segundo Volóchinov (2019, p. 131), “o poeta escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde elas se segmentam e se impregnam de avaliações”.

Não se trata de compor um poema para realizar uma atividade escolar e de fazer escolhas lexicais que explorem um recurso expressivo como a rima, mas de levar os alunos a se orientarem a partir da sua realidade particular como o ambiente familiar, o seu bairro, o transporte público que utilizam para chegar à escola, a cultura que consomem, os lugares que frequentam, entre outros fatores presentes na sua realidade particular e também a partir da realidade coletiva quando levamos em conta o contexto escolar e o tempo que convivem na escola. Dessa forma, os poemas são alimentados pela própria vida, conforme aponta Volóchinov:

Obviamente, a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que seu sentido seja perdido. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117).

Portanto, o meio social tem forte influência sobre os enunciados, sejam eles escritos, orais ou visuais. Esses enunciados concretos materializados nos poemas e nas imagens discentes se dão pela interação dentro e fora do ambiente escolar (do meio social). Volóchinov (2019) em *A palavra na vida e a palavra na poesia*, postula que:

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter dessa interação. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128).

Ao escrever os poemas para o e-book e constituir sentido por meio das imagens, a interação social que postula Volóchinov (2019) ocorre entre os leitores imediatos dos primeiros versos dos alunos (colegas da sala de aula e professor), mas também com os possíveis leitores projetados num horizonte espacial e temporal, temático e axiológico que vão ler o livro digital.

Quando o aluno-poeta escolhe as palavras da vida e não do dicionário, ele está trazendo sua própria linguagem e não a de outro. Segundo Tezza (2006, p. 204), “o poeta submete todas as outras linguagens à sua própria linguagem, às exigências de seu próprio estilo.

Retomadas as concepções teóricas que embasam este trabalho, passemos à composição do e-book.

2 A composição verbo-visual do e-book

Um olhar em versos é resultado de 25 atividades de leitura e escrita poéticas, denominadas “Oficinas de poemas”, realizada na Escola Estadual Felipe Cantúcio, localizada em Campinas- SP, com alunos do 8º ano B do ensino fundamental - anos finais, do ano de 2019.

As oficinas apresentaram três eixos norteadores: o primeiro, com foco na leitura de poemas; uma leitura atenta às escolhas lexicais, à sonoridade, ao ritmo, à repetição de palavras entre outros recursos que contribuem para a construção do significado; o segundo, na escrita poética, com foco nas escolhas lexicais o qual atentasse tanto para a adequação discursiva quanto linguística e o terceiro, as ilustrações do e-book, que não foram feitas aleatoriamente, mas dentro dos eixos temáticos escolhidos para desenvolver a produção escrita. Dessa forma, procurou-se ampliar as competências leitora e escritora dos alunos e prepará-los não só para a leitura e escrita literárias, mas que essa contribuísse para a leitura e escrita de outros gêneros.

Findadas as oficinas, e com uma substancial produção discente em mãos, logo pensamos que um material tão rico não podia ter como interlocutor/leitor tão somente o professor, prática comum nas aulas de língua materna. Tendo em vista que a cultura digital não pode ser excluída das aulas de língua portuguesa,

imaginamos que os poemas poderiam alçar voo e os alunos poderiam ter outros leitores além do professor, como amigos, colegas da turma, familiares, entre outros. Além disso, poderiam ter acesso aos seus poemas quando quisessem, bastaria ter um celular. A possibilidade de ter seu poema num livro cujo acesso está na palma de suas mãos, e poder mostrá-lo às pessoas de forma quase que imediata, incentivou ainda mais a participação dos jovens poetas nas Oficinas de poemas, além de despertar neles o sentimento de autoria. A concretização de “Um olhar em versos” reafirma o processo de autoria dos alunos e seu posicionamento crítico frente à realidade.

Para organizar o trabalho durante as oficinas, estabelecemos três conteúdos temáticos, tendo em vista que, para Bakhtin (2016), conteúdo temático, assim como estilo e forma composicional, compõem os tipos relativamente estáveis de enunciados, os denominados gêneros do discurso. Esses conteúdos temáticos, a saber: sonho, amizade e cotidiano, foram norteadores dos exercícios de escrita poética e da produção do texto verbo-visual. Os poemas foram desenvolvidos dentro dessas temáticas que nortearam não só a escrita discente, mas também configuraram um dos eixos organizadores do e-book.

As seções constituíram o outro eixo organizador, dessa forma, o e-book está composto por 118 poemas sendo: seção I, composta por 36 poemas sendo: 4 do tema sonho, 9 do tema amizade e 23 do tema cotidiano; Seção II, composta por 47 poemas, tendo com o tema sonho 19 poemas, com o tema amizade 12 poemas e com o tema cotidiano 16 poemas; Seção III, composta por 35 poemas: 9 sobre o tema sonho, 6 sobre o tema amizade e sobre o tema cotidiano, 20.

Cada seção apresenta poemas compostos por estruturas distintas, a saber: a seção I está composta por poemas com palavras indutoras para autoexpressão³; a seção II, por poemas formados por dois quartetos e a seção III, por poemas com estrutura livre.

O texto visual que ilustra a capa e a abertura de cada seção do e-book é de autoria da aluna da turma, Micaela Fernandes Modesto, que foi escolhida de forma unânime pelos colegas para fazer as ilustrações. Portanto, cada aluno-poeta não ilustrou seu próprio poema. A aluna ilustradora pensou na capa que melhor representasse a turma e os materiais presentes na sua rotina escolar, o que justifica a presença de objetos como lapiseira, canetas coloridas, compasso e tesoura. O logo presente no centro da capa foi produzido pela mesma aluna que fez as ilustrações e representa o ano escolar e a turma: **8B**. Assim, ampliou-se o sentido de autoria e de pertença, pois o e-book é o resultado do trabalho de todos.

³ O termo “autoexpressão” é utilizado por Jolibert (JOLIBERT, J. e colaboradores. Formando crianças produtoras de textos. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. Volume II.) e significa possibilitar que os alunos falem de aspectos importantes de suas vidas a partir de expressões como “Estou farto,” “Não é justo” “Eu gosto quando...”, entre outras.

Figura 1 – Capa do e-book



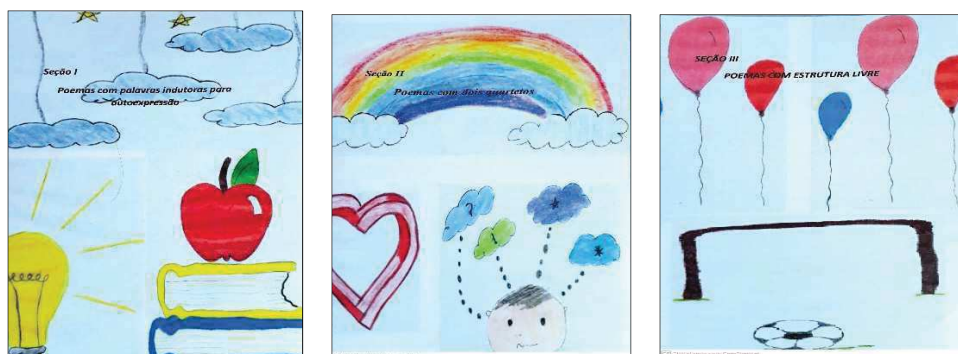
Fonte: Elaborado por Micaela Fernandes Modesto (2019)

Observa-se que, além das temáticas abordadas nos poemas, o tempo-espaço em que se deu a constituição do livro foi muito importante. Primeiro, pelos alunos estarem inseridos num ambiente escolar que proporcionou uma imersão na leitura de poesia e, segundo, por participarem de um projeto que visava à confecção de um livro no qual poderiam expor seus poemas e que despertou o sentimento de pertença e de autoria. Todo esse processo foi permeado pela escrita e pelo texto visual, sendo assim, os objetos que ilustram a capa representam os materiais utilizados tanto na escrita quanto nas ilustrações e não configuram uma mera decoração. Isolados, esses objetos configurariam apenas materiais escolares, mas, atrelados ao conjunto verbal, são ressignificados e compõem um todo significativo verbo-visual.

Antes de iniciar a abertura de cada seção do e-book, a ilustradora leu os poemas que comporiam o e-book e procurou fazer desenhos que representassem os poemas, que se relacionassem com eles e que, de alguma forma, colaborassem na sua compreensão.

A seguir, vejamos as ilustrações que abrem cada uma das seções do e-book.

Figura 2 – Aberturas das seções do e-book



Fonte: Elaborado por Micaela Fernandes Modesto (2019)

Os temas *sonho*, *amizade* e *cotidiano* apresentados nos poemas que compõem as seções do e-book são expressos no texto visual que abre a seção I por meio das seguintes imagens: um conjunto de quatro nuvens azuis suspensas por um fio; estrelas douradas também suspensas por um fio; uma lâmpada acesa. O adjetivo “acesa” é depreendido pela cor amarelo-ouro e pelos raios da mesma cor que irradiam da lâmpada. Dois livros fechados, um maior, azul e um menor, amarelo. Os dois livros servem de suporte para uma grande maçã vermelha, mas não só a ela, servem também de suporte e sustentação da aprendizagem. Representam o conhecimento materializado.

Essas imagens remetem ao contexto de produção - o espaço da sala de aula- e podem representar a aquisição de conhecimento, aprendizagem e afetividade, uma vez que vemos ilustrados livros, ideias, corações e sonhos. As cores empregadas nas imagens (amarelo, vermelho e azul) são cores primárias, ou seja, são chamadas cores verdadeiras; não são formadas pela mistura de outras cores; servem de base para a formação das cores secundárias e terciárias, assim como o segmento do Ensino Fundamental, ao qual os alunos pertencem, que serve de base para estudos posteriores.

Três desenhos marcam a abertura dos poemas da seção II: um arco-íris, um coração e um rosto de onde saem nuvens de pensamento; cada uma tem dentro de si um ponto de interrogação. Essas imagens só farão sentido quando a elas associarmos os poemas, de modo que o todo verbo-visual arremate o sentido, o que será feito, adiante, na análise do corpus.

O texto visual que abre a seção III apresenta três imagens: uma trave, uma bola e um conjunto de balões coloridos flutuando. Sob a ótica bakhtiniana, enunciar é enunciar posições avaliativas. Os textos visuais feitos pela aluna e o texto verbal formam um todo enunciativo/valorativo, pois a linguagem verbo-visual que compõe o e-book está impregnada dos valores e avaliações dos jovens poetas. Segundo Brait:

Ao apropriar-se de um tema, um autor vai trabalhá-lo de acordo com a sua atividade, com a esfera de produção em que está inserido, dialogando com outros autores, atividades e discursos, da mesma época ou de tempos e espaços diferentes. (BRAIT, 2006, p. 60).

Ao ler todos os poemas que compoariam o e-book, a aluna ilustradora e também autora elaborou ilustrações que dialogam com os poemas dos colegas autores, pois está inserida na mesma esfera de produção e na mesma época, tanto como ilustradora, quanto como autora de poemas. Cada um dos 118 poemas carrega um ponto de vista específico sobre o mundo que se intensifica ou se desvenda quando não dissociamos as linguagens verbal e visual. Entendemos, como texto verbo-visual, o que postula BRAIT (2015 p. 194): “[...] um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual”.

A materialidade linguística e a imagética formam um todo discursivo: o e-book. Nele, os sentidos são construídos, portanto, o texto visual não pode ser considerado externo ao conjunto dos poemas e visto como mera ilustração a título estético, porque contribui para a construção de sentidos e para a materialização do ponto de vista. Segundo Campos:

Sem estabelecer essa relação, a tendência recorrente das propostas didáticas é a de isolar o texto verbal em detrimento do visual, então os textos verbo-visuais como charge, diagrama, fotografia, pintura, escultura tornam-se, muitas vezes, ilustrações com o simples objetivo de facilitar a leitura do aluno diante do texto verbal. (CAMPOS, 2012, p.249).

Passemos, a seguir, à análise da linguagem visual e sua relação com os poemas, a linguagem verbal.

3 Relação imagem-poema na construção de sentido

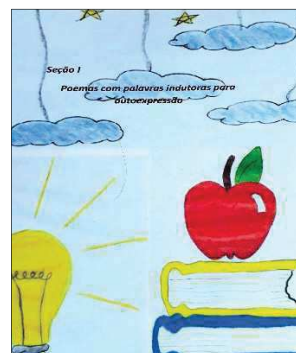
Uma vez que a materialidade linguística e o texto visual formam um todo discursivo, procuraremos mostrar, a seguir, por meio da leitura do poema e do texto visual como o olhar da ilustradora conseguiu fazer essa associação. Passemos à leitura do poema e da imagem que abre a seção I, cujos poemas são formados por palavras indutoras para autoexpressão, e vejamos como se constitui a relação verbo-visual.

O sonho

Não é justo sonhar
Sem poder realizar
Não é justo viver
Sem poder aprender.

Pensando bem, sonhar é bom
porque sem desistir,
sei que posso sorrir
E, com certeza, me divertir.
I.L.M.⁴

Figura 3 – Seção I - Poemas com palavras indutoras para autoexpressão



Fonte: Elaborado por Micaela Fernandes Modesto (2019)

As nuvens azuis suspensas relacionam-se com o título do poema e com os dois primeiros versos, pois representam o sonho que ainda é, para o eu lírico, *algo inalcançável* (representado pelas estrelas douradas) que ainda não se pode realizar. Da mesma forma, comparando o que o eu lírico não julga justo, temos o terceiro e quarto versos *não é justo viver sem poder aprender*. A aprendizagem está representada pela imagem de dois livros e também pela imagem da lâmpada representando um momento de iluminação do pensamento ou do momento em que se tem ideias: *pensando bem* (verso 5).

O eu lírico reavalia que nem todo sonho é ruim pelo fato de ainda não conseguir concretizá-lo, pois há a orientação pela perseverança e para o não desistir, o sonho pode ser bom, o eu lírico pode sorrir e se divertir. Enquanto a primeira estrofe traz um certo descontentamento ao julgar o que não é justo, a segunda estrofe ameniza esse descontentamento ao considerar que em busca do sonho é possível sorrir e se divertir (versos 7 e 8). Há, no ponto de vista do eu lírico, dois princípios importantes, claramente refratados

⁴ Para preservar a identidade dos alunos, optamos por colocar apenas as iniciais dos nomes.

axiologicamente e que se mostram bem evidentes na materialidade linguística: a perseverança, presente no verso 6 *porque sem desistir*, e a diversão enfatizada pelo adjunto adverbial *com certeza* (verso 8).

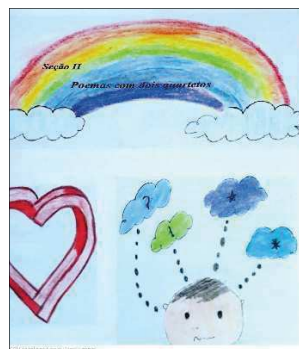
A seguir, faremos a leitura do poema e da imagem que abre a Seção II, cujos poemas são formados por dois quartetos.

Sonhando

Dia e noite, sonho o sonho
Do meu coração
De um dia ser realizado
Com perfeição.

Dia e noite penso:
“como será?”
Com alegria me interpretando
E sonhando em me casar.
A.S.V.

Figura 4 – Seção II - Poemas com dois quartetos



Fonte: Elaborado por Micaela Fernandes Modesto (2019)

Podemos associar a imagem do arco-íris ao sonho do primeiro verso e também a esse sonho ser realizado com perfeição. A perfeição remete à perfeição da forma e das cores do arco-íris. O segundo verso, *Do meu coração*, integra seu sentido com a imagem do coração. As dúvidas que derivam da imagem da cabeça pensante completam seu significado com o verso 6 “*como será?*”, representando as dúvidas adolescentes e também integra sentido com o verso 7 *Com alegria me interpretando*, pois quando pensamos sobre nós, refletimos sobre nosso modo de ser e agir, estamos nos interpretando. O verso 8, *Sonhando em me casar*, retoma a imagem do arco-íris, no alto da página, representando o casamento inatingível, no momento adolescente do eu lírico.

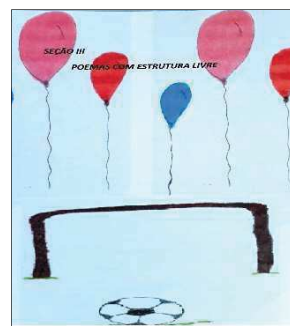
Passemos, a seguir, para a leitura do poema e da imagem que abre a seção III e notemos a construção de sentidos.

Futebol

Gosto do zagueiro
Quando ele tira
A bola que passa
Pro goleiro.

Gosto quando
No fim do jogo
O time, com pressa, faz gol
E a torcida faz a festa.
G.M.P.

Figura 5 – Seção III - Poemas com estrutura livre



Fonte: Elaborado por Micaela Fernandes Modesto (2019)

O texto visual que abre a seção III apresenta três imagens: uma trave, uma bola e um conjunto de balões colorido flutuando. Assim, como as demais ilustrações, só encerrarão um sentido quando associadas ao texto verbal.

A trave com a bola ao centro representa muito bem tanto a temática do sonho, quando a do cotidiano. Ser jogador de futebol é o sonho de muitos adolescentes e o futebol é um esporte muito presente na cultura brasileira. Desde muito cedo, a criança tem contado com a bola, vê os familiares assistirem ao jogo pela TV e alguns ainda têm a oportunidade de assistir aos jogos em um estádio. Os balões coloridos representam a alegria da torcida expressa no último verso *E a torcida faz a festa*.

O fato de vários poemas do *e-book* versarem sobre futebol (seis poemas ao todo) mostra-nos que o valor não está no artefato artístico, ou seja, no poema como objeto isolado, mas na relação que autor e leitores valorizam na cultura brasileira: o futebol.

A seção III é composta de poemas com estruturas livres, o que significa que o aluno não precisa compor dentro de uma estrutura pré-determinada, mas muitos alunos optaram por usar dois quartetos.

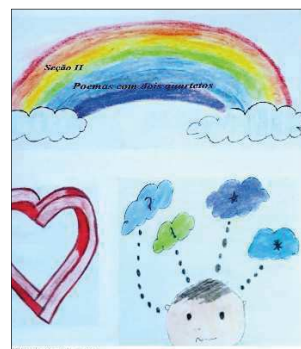
O texto visual busca construir um todo significativo com todos os poemas que compõem o *e-book* e não somente com os poemas pertencentes às seções as quais ele abre, conforme foi mostrado até aqui. Por exemplo, as imagens que abrem a Seção I *Poemas* com palavras indutoras para autoexpressão (um conjunto de quatro nuvens azuis suspensas por um fio; quatro estrelas douradas também suspensas por um fio; uma lâmpada acesa) dialogam e constituem sentido quando lemos outros poemas pertencentes a outras seções. Isso ocorre pois os temas sonho, amizade e cotidiano permearam toda a produção discente, independente da seção em que o poema está localizado.

Essa relação fica clara ao associarmos o poema *Arco-íris*, localizado na Seção III, às ilustrações da seção II. A unidade verbo-visual da obra como um todo se mantém, independente da divisão por seções, como podemos observar a seguir:

Arco-íris

A dor é um dia chuvoso
O amor é um dia de verão
E tudo isso no final
Forma um arco-íris
No meu coração.
J.A.P.

Figura 6 – Seção II - Poemas com dois quartetos



Fonte: Elaborado por Micaela Fernandes Modesto (2019)

Esse poema pertence à Seção III *Poemas com estrutura livre*, mas está muito bem representado pelas imagens que abrem a Seção II: coração vermelho, arco-íris e cabeça pensante. As antíteses amor/dor, dia de verão (ensolarado, presença do sol) /dia chuvoso (nublado, ausência do sol) desfazem-se e convergem para uma forma única representada no quarto verso pela imagem do arco-íris. O colorido do arco-íris se sobrepõe ao cinzento dos dias chuvosos e se instala em um lugar especial: *No meu coração* (verso 5). Essa sensação leve e alegre que o arco-íris proporciona, após a chuva, representa o estado de espírito do eu-lírico.

A verbo-visualidade fica bem evidente ao lermos o poema *Futebol*⁵, pertencente à Seção II, e associá-lo às imagens que abrem a Seção III: trave, bola de futebol e balões coloridos. Vejamos:

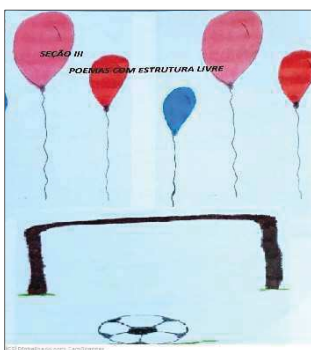
Futebol

Futebol é vida e alegria
Nunca vi ninguém que não jogaria.
Pode cair, pode machucar
Mas o importante é se levantar.

Continue.

Futebol é magia e companhia
Nele temos amigos e inimigos
Mas se chorar, só se for de [alegria.
P.C.S.A.

Figura 7 – Seção III - Poemas com estrutura livre



Fonte: Elaborado por Micaela Fernandes Modesto (2019).

⁵ Títulos iguais foram recorrentes nos poemas discentes.

Essas análises mostram que a aluna ilustradora buscou, dentro do possível, fazer com que os textos visuais dialogassem com todos os poemas e com eles comunicassem uma posição valorativa.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos um recorte do trabalho com poema, no que se refere à constituição verbo-visual do e-book “Um olhar em versos”, resultado das Oficinas propostas aos alunos do 8º ano do ensino fundamental – anos finais. Retomamos alguns conceitos postulados por Bakhtin (2016) e Volochinov (2019) que fundamentaram o trabalho com o gênero discursivo e trouxemos o conceito de verbo-visualidade, postulado por Brait (2015), para embasar nossas análises.

Ler e conhecer poemas foi um dos momentos mais ricos das Oficinas de poemas, pois um mundo de possibilidades se abriu para os alunos. A influência dessa leitura foi tamanha, a ponto de resultar em efeitos visíveis de relações dialógicas em várias produções discentes.

A escrita de poemas viabilizou a autonomia dos alunos e proporcionou pensar a língua materna de forma sistematizada, pois a especificidade do poema exige um trabalho diferenciado com a língua. Os alunos fizeram as escolhas lexicais que mais se adequaram ao contexto de produção e ao conteúdo temático proposto, porém, não isentas ideologicamente, pois todo signo é ideológico, conforme afirma Volóchinov (2018). Assim, aos poucos, puderam ampliar a competência escritora.

As análises feitas a partir do conceito de verbo-visualidade mostram que o texto visual não pode ser dissociado do texto verbal e considerado mera ilustração figurativa. As imagens fazem parte do todo enunciativo, compõem, junto com os poemas, o olhar valorativo do aluno-poeta sobre sua realidade, seu mundo.

“Avulsas” as imagens não podem ser compreendidas além do que vemos, ou seja, uma trave e uma bola de futebol são apenas trave e bola de futebol e nada mais, mas, associadas ao poema que foi construído a partir do tema sonho, representam o sonho de cada menino em ser um jogador de futebol, o orgulho de torcer para um time do coração, o desejo de ser, no futuro, um ídolo do esporte para tantos outros meninos como ele que hoje compõe um poema sobre seu sonho. Da mesma forma, uma palavra no sistema da língua não está endereçada a alguém, não carrega valoração, pois ainda não faz parte de um enunciado concreto. Só no enunciado concreto elas significam e estão carregadas de valores. O conjunto de poemas organizado no e-book adquire significação quando perpassado pela rede de relações que o atravessam e não como objeto isolado. Há, portanto, um conjunto de significações culturais valoradas pelos alunos e que estão colocadas como que embutidas no artefato artístico. Esse olhar axiológico perpassa tanto o texto verbal quanto o texto visual, conforme tentamos mostrar. Os desenhos e os poemas de “Um olhar em versos” vão voar como os pássaros do texto de Quintana, e alimentar outros leitores e serem alimentados por eles e deles receberem outras significações, outros olhares.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- BRAIT, Beth. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 54- 66.
- BRAIT, Beth. Tramas verbo-visual da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015, p.192-227.
- BRASIL. Ministério da Educação/secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa**. Filologia e Linguística Portuguesa, v. 14, p. 247-263, 2012.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SE, 2019.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo; Ekaterina Américo. São Paulo: 34, 2018.
- VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: **A palavra na vida e na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., Ensaio introdutório e notas Sheila Grillo; Ekaterina Américo. São Paulo: 34, 2019.
- TEZZA, Cristovão. *Poesia*. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Beth Brait, (org.). São Paulo: Contexto, 2006.

Drummond e a poética do medo na sala de aula

Kátia Melo

Resumo: O presente trabalho apresenta alguns dos resultados da pesquisa e dissertação de mestrado intitulada “Drummond e as flores da resistência: campos léxico-semânticos na criação poética em sala de aula” sob orientação da Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta. A proposta de intervenção pedagógica foi aplicada com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e escritora autoral de alunos de uma escola pública na cidade de São Paulo. O objetivo deste artigo é refletir sobre o eixo temático do medo a partir da composição léxico-semântica dos poemas produzidos por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental – anos finais, em diálogo com os poemas “A flor e a náusea” e “O medo”, de Carlos Drummond de Andrade. Neste sentido, os versos estudantis – “A vida tem medo” e “Medo” – refletem o eu aprisionado e retorcido dos poemas drummondianos em conflito com a sociedade contemporânea – o ser desajustado no mundo. Com isso, buscamos analisar as escolhas lexicais, a intencionalidade e a produção de efeitos de sentido na criação poética dos adolescentes, a fim de retratar suas crenças, valores, visão de mundo e sua relação com a sociedade. Como aporte teórico, adotamos: ANTUNES, Irandé (2012); CANDIDO, Antonio (1995); FERRAZ, Aderlande Pereira (2016); GIL, Beatriz Daruj (2009).

Palavras-chave: escolhas lexicais; campos léxico-semânticos; poesia; medo; Carlos Drummond de Andrade

Introdução

O presente trabalho apresenta alguns dos resultados da pesquisa e dissertação de mestrado intitulada “Drummond e as flores da resistência: campos léxico-semânticos na criação poética em sala de aula”, defendida sob orientação da Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso. A proposta de intervenção pedagógica foi aplicada com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos de uma escola pública na cidade de São Paulo.

O objetivo é refletir sobre o eixo temático do medo a partir da composição léxico-semântica dos poemas produzidos por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental – anos finais, em diálogo com os poemas “A flor e a náusea” e “O medo”, de Carlos Drummond de Andrade. Os versos estudantis – “A vida tem medo” e “Medo” – refletem o eu aprisionado e retorcido dos poemas drummondianos em conflito com a sociedade contemporânea – o ser desajustado no mundo.

Buscamos analisar as escolhas lexicais, a intencionalidade e a produção de efeitos de sentido na criação poética dos adolescentes, a fim de retratar suas crenças, valores, visão de mundo e sua relação com a sociedade.

Para o desenvolvimento dessa proposta de intervenção, consideramos o ensino de língua portuguesa com enfoque no letramento e na apropriação da língua materna, possibilitando ao estudante tornar-se um agente transformador e atuante na sociedade através da ampliação de seu repertório léxico-semântico, visão de mundo e criticidade. Com isso, buscamos estimular o protagonismo e a autonomia dos estudantes, estimulando sua criatividade e autoria.

O trabalho foi realizado de modo a contextualizar o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, através de rodas de conversa, leitura coletiva e produção escrita. Assim, o professor não era apenas um transmissor de conteúdo e de gramática normativa, mas tinha papel fundamental para despertar os talentos dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidade de expressão oral, escrita e dialogando com a sua realidade.

Desse modo, para incentivar o estudo da literatura, a leitura e o aprimoramento da escrita, selecionamos poemas de Carlos Drummond de Andrade da obra *A rosa do povo* para estudo em sala de aula. As atividades pautaram-se na leitura, análise e interpretação dos poemas, considerando as escolhas lexicais e composição dos campos léxico-semânticos dentro dos eixos temáticos do amor, morte e sociedade. O estudo dos poemas foi o embasamento para que os estudantes pudessem dar início às suas próprias criações poéticas.

Os poemas de Carlos Drummond de Andrade analisados foram: “O Mito” e “Caso do vestido” no eixo temático do amor; “Morte do Leiteiro” e “Morte no avião” no eixo temático da morte; e “O medo” e “A flor e a náusea” no eixo temático da sociedade. Ressaltamos que durante o processo de escrita dos poemas autorais dos estudantes, surgiu a expressão frequente do sentimento do medo relacionado, sobretudo, ao tema da morte e da sociedade. Sendo assim, em conversa com os estudantes, optamos por adicionar esse novo eixo temático à proposta.

Os objetivos da intervenção em sala de aula voltaram-se para estudo do cânone da literatura brasileira através de rodas de conversa e estudo coletivo, aproximando a obra de questões do cotidiano dos estudantes a partir de temas universais e existenciais humanos, desenvolvendo, com isso, o gosto pela leitura e pela escrita, o apreço pela poesia e pelo texto literário, assim como a reflexão crítica e a expressão de sentimentos, desejos e valores dos estudantes.

Como aporte teórico-metodológico, adotamos a lexicologia e o ensino do léxico, a análise literária e o ensino do poema em sala de aula para desenvolvimento da competência leitora e escritora, bem como a autoria dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental da rede pública.

As atividades centraram-se na promoção da escrita poética mediante o diálogo com a obra de Carlos Drummond de Andrade, visando a ampliação do repertório literário e léxico-semântico dos estudantes.

Consideramos que os alunos precisam ser encorajados a ler, escrever e a se expressar, apropriando-se do texto e sentindo-se seguros para, também, avaliar e criticar as obras. Cabe, portanto, ao professor de língua portuguesa e literatura ampliar tais possibilidades de leitura e escrita para que os estudantes possam refletir criticamente sobre o seu meio.

1 Escolhas lexicais, intencionalidade e efeitos de sentido

Ao relacionarmos o léxico e o discurso literário – intencionalidade e efeitos de sentido – verificamos que, de acordo com os estudos da lexicologia, o léxico é modificado e ampliado pelo corpo social a partir de

seus pressupostos, interação, valores e cultura. Neste ponto, é necessário considerar as escolhas lexicais não apenas em sua estrutura e semântica, mas também em uma perspectiva social, textual e discursiva.

A respeito do texto literário, consideramos que as escolhas lexicais do autor revelam campos semânticos que produzem efeitos de sentido e apresentam sua intencionalidade, ideologia e visão de mundo. Gil (2009) corrobora para esta análise ao afirmar que:

Essas unidades (lexicais) podem também ser organizadas em campos semânticos (seções do vocabulário do corpus que correspondem a um aspecto da realidade), não para obrigatoriamente sistematizar e revelar uma possível estruturação do léxico, mas para obter um quadro geral da ideologia construída naquele discurso. (GIL, 2009, p. 80)

Ponderamos que o texto literário não se submete aos padrões da língua, uma vez que pressupõe criatividade e liberdade de criação – a licença poética. O autor pode subverter as regras e criar unidades lexicais com finalidades estilísticas e expressivas. Antunes (2012) pontua que as escolhas lexicais podem ficar a critério do autor, de acordo com suas experiências, público-alvo, contexto de escrita, situação de comunicação, linguagem utilizada, tipo de texto ou temática. Assim, o discurso literário será formado não apenas pelas escolhas lexicais em sua estrutura, mas, sobretudo, semânticas, contextuais, bem como sua intencionalidade e relação dialógica com a comunidade linguística.

Na sala de aula, o estudo do léxico é fundamental para desenvolvimento da competência leitora e escritora – letramento, considerando a ampliação do repertório e a criação lexical. Para Ferraz (2016):

A língua se constitui de palavras; sem léxico não há língua. É preciso então valorizar o lugar que o léxico ocupa no processo de ensino e aprendizagem, destacando a relevância dos estudos lexicais na sala de aula de língua portuguesa. Nesse contexto, é possível ver a importância dos estudos lexicais aplicados à compreensão leitora e à produção de textos, fatores imprescindíveis para o desenvolvimento da competência comunicativa. (FERRAZ, 2016, p. 6)

O autor afirma ainda que estimular o desenvolvimento da competência lexical promove a transposição do léxico passivo do aluno para o ativo, expandindo o conhecimento dos estudantes e oportunizando a apropriação da língua e a consequente autonomia para uso dos recursos linguísticos.

2 A poética do medo

Com relação à criação poética, Candido (1995) afirma que a literatura nos proporciona o conhecimento a partir da expressão das emoções e visão de mundo do autor. E, além disso, ressalta que não podemos ignorar sua intencionalidade, ideologia, crenças e posicionamento social. Nas palavras do autor:

Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão de mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o

autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Nesse aspecto, os poemas dos estudantes – dentro do eixo temático do medo – dialogam com a poesia drummondiana, apresentando o eu lírico aprisionado e em conflito com o mundo e com o sistema.

Na poesia drummondiana, observamos a crítica social e a busca por justiça diante de uma sociedade opressora. O eu lírico sente-se aprisionado e sufocado, apesar disso, deseja mudar o mundo e a si mesmo. Temos o eu retorcido no mundo que faz questionamentos e sente-se culpado.

No poema “O medo” de Carlos Drummond de Andrade, temos os campos semânticos que compõem o medo do escuro, do futuro e da morte. O medo que paralisa, o obstáculo que impede o indivíduo de avançar.

Candido (1995) afirma que o poema “O medo” retrata:

A sufocação do ser, que vimos sob as formas do emparedamento e da mutilação no plano individual, aparece no plano social com o medo –, motivo importante na tomada de consciência do poeta em sua maturidade. O medo paralisa, sepulta os homens no isolamento, impede a queda das barreiras e conserva o mundo caduco. (CANDIDO, 1995, p. 123)

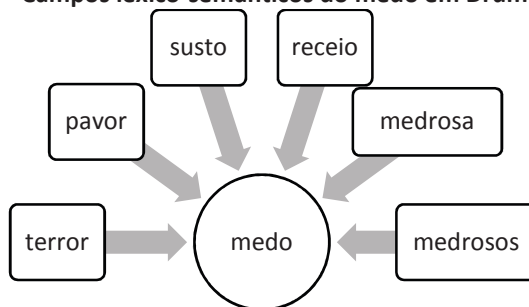
O poema de Drummond mostra os medos do início e meados do século XX – guerra, ditadura, repressão, violência, desumanização, fascismo, capital. Assim, a poesia de Drummond é engajada e militante, apresentando preocupação com os oprimidos pelo sistema.

Embora o autor estivesse em uma situação privilegiada, se compadecia e tinha empatia pelos excluídos, vítimas da desigualdade social. O eu lírico apresenta-se preso diante das cobranças sociais, de um destino delimitado e sem saída, sentindo-se pressionado pelo sistema autoritário e pela sociedade burguesa; e culpa-se ao estender seu olhar para os mais pobres.

O sentimento de medo no poema indica um sujeito paralisado, acovardado, isolado e destinado a recuar. As escolhas lexicais que compõem o campo semântico do medo no poema são: *escuro, existências, destino, incompleto, doenças, fome, faltou amor, caminho traçado, terror, susto, receio, muletas, medrosa, transe, cala-se, medrosos, covardes, pavor, recuando*.

O medo é apresentado como uma muleta que paralisa e impede o eu lírico de seguir. Podemos observar uma gradação no poema que vai do terror ao receio.

Figura 1 – Campos léxico-semânticos do medo em Drummond



Elaborado pela autora

Por outro lado, no poema “A flor e a náusea”, podemos perceber o engajamento de Carlos Drummond de Andrade, apresentando as injustiças sociais e a flor da resistência que fura o asfalto – a revolução.

As unidades lexicais: *rua cinzenta, enjojo, armas, revoltar* simbolizam a revolta e a feiura da flor, contrapondo-se ao ambiente belo e natural. Com isso, ressaltamos os contrastes *branco – cinza, indivíduo – coletivo, desigualdade – capitalismo*.

A revolução que provoca o conflito e confronto é a flor que nasce no asfalto que resiste ao ambiente hostil, causando náusea, nojo e enjojo no eu lírico. A flor da resistência também simboliza a esperança. Por outro lado, o eu lírico vestido de branco contrasta com a rua cinzenta, revelando o eu retorcido, o ser desajustado que busca a mudança.

A metáfora da vida, da beleza e da perfeição se opõe ao vômito, impuro, feio e repugnante. Em contrapartida, a resistência da flor remete à luta por justiça social e igualdade. O autor idealista busca a liberdade e a humanização da sociedade capitalista.

As escolhas lexicais do poema que compõem o campo semântico da sociedade indicam as marcas do capital, da pressa e da agitação urbanas: *classe, roupas, mercadorias, relógio, torre, justiça, muros, cidade, homens, carta, casa, jornais, mundo, crimes, leiteiros, padeiros, bondes, ônibus, tráfego, polícia, asfalto, rua, negócios, chão, capital, país*. Já as escolhas lexicais relacionadas ao campo semântico da flor indicam uma imagem negativa – *feia, desbotada*.

O campo semântico da náusea – aspecto negativo – é constituído de modo a representar os sentimentos do indivíduo perante a sociedade: *asfalto, tédio, nojo, ódio, perdem, menos livres, vomitar, doentes, fezes, alucinações, enjojo, melancolias, preso*. O cenário é o meio urbano, a cidade cinzenta, veloz em seu cotidiano e que nem sequer repara na flor desabrochar no asfalto.

Já o campo semântico da flor – aspecto positivo – é constituído de escolhas lexicais que indicam o movimento: *pétalas, feia, forma, insegura, furou, revoltar-me, justiça, ferozes, fogo, esperança, nasceu, desbotada, ilude, rompe*. Sendo possível relacioná-la ao nascimento, crescimento e primavera.

O eu lírico demonstra seu inconformismo diante dessa sociedade. Então, pede que observem a flor que furou o asfalto, porém sua voz não é ouvida, pois as pessoas seguem alienadas em seu trabalho, condição social, negócios e preconceitos.

3 Existência e Resistência

O primeiro poema a ser analisado é “A vida tem medo”, produzido individualmente por uma aluna do oitavo ano do ensino fundamental. A criação poética é formada por três quartetos com a anáfora *Medo de*, apresentando o medo das experiências humanas e da própria existência em si mesma.

Algumas rimas foram criadas a partir da terminação (vogal temática + “r” marca do modo infinitivo) dos verbos da 1ª conjugação: *amar, machucar, cantar, elogiar*; da 2ª conjugação: *viver, morrer, crescer*; e da 3ª conjugação: *criticar, rir, sorrir, destruir*.

A vida tem medo

Medo de viver
Medo de morrer
Medo de crescer
Medo de amar

Medo de se machucar
Medo de cantar
Medo de elogiar
Medo de criticar

Medo de rir
Medo de sorrir
Medo de se destruir
Medo de ser feliz

Quanto ao aspecto léxico-semântico, percebemos o temor do ciclo natural da vida: *nascer – crescer – amar – viver – morrer*, tratando-se de um medo da condição essencialmente humana, assim como analisado na poética de Drummond.

Remetemos ao *enjambement* do poema drummondiano “O medo”:

Vem, harmonia do medo,
vem, ó terror das estradas,
susto na noite, receio
de águas poluídas. Muletas

do homem só. Ajudai-nos,
lentos poderes do láudano.
Até a canção medrosa
se parte, se transe e cala-se.

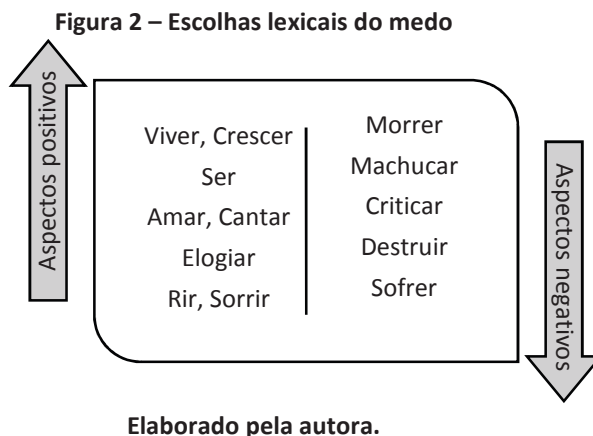
(ANDRADE, 2008, p. 36)

A muleta que serve de apoio àqueles que não querem o enfrentamento e por meio do qual podemos refletir sobre o medo que paralisa o ciclo da vida, acovardando a sociedade em uma cômoda prisão.

Pontuamos ainda o medo das experiências naturais da vida, tais como: o sofrimento e o fracasso ou, até mesmo, a própria felicidade, o sucesso e as alegrias. Um cenário que nos dá indícios do aprisionamento do ser humano como forma de paralisação e destruição de si mesmo.

O poema revela as contradições das profundezas do sentimento humano que paralisa o indivíduo, impedindo-o de enfrentar a vida em sua realidade concreta e, muitas vezes, hostil; mas também repleta de momentos felizes.

As escolhas lexicais simbolizam as experiências conflituosas da existência através dos verbos: *viver, crescer, amar, cantar, elogiar, rir, sorrir, ser, morrer, machucar, criticar, destruir, sofrer*; do adjetivo: *feliz e sozinho*; e dos substantivos: *coração, solidão, vazio, dor, angústia*.



É possível compreender que o aprisionamento se deve ao medo de errar e fracassar, sabendo que a existência nos proporciona também a vivência de situações que, de fato, são satisfatórias, porém efêmeras, uma vez que se desfazem com o tempo.

A existência humana e a convivência com o outro são pautadas em oposições e conflitos, erros e acertos, sucessos e fracassos, vida e morte, sorriso e choro, alegria e tristeza, tais como apresentados no poema. Com isso, podemos compreender que o poema se refere ao ser (des)ajustado no mundo enquanto sujeito da experiência.

4 Aprisionamento

A segunda análise selecionou a criação poética “Medo”, escrita por quatro alunas e apresenta dois quartetos e um terceto. Nela, notamos um ser aprisionado que não consegue se expressar, pois perdeu sua liberdade.

Medo

Sinto saudade de poder me expressar
 Não tenho mais essa liberdade
 O medo me consumiu
 O medo agora é meu amigo

Não posso falar por medo

Me escondo por medo
Os meus dias viraram noites
Preciso e necessito da liberdade

De ser livre, me ajudem!
Tenho mais nada além do
medo, socorro, não aguento mais!

O poema apresenta o eu lírico em conflito com o mundo e com a sociedade, assim como na obra de Carlos Drummond de Andrade, revelando um sujeito em crise e preso em seus medos.

Os verbos *consumir*, *esconder*, *ajudar*, *aguentar* referem-se à paralisação e ao aprisionamento do enunciador em uma imersão no medo de viver.

A unidade gramatical “não” (advérbio de negação) enfatiza o medo a partir da ausência de liberdade de expressão: *não posso falar*, *não tenho mais essa liberdade*, *não aguento mais*. O eu lírico é silenciado, aprisionado e clama por socorro em uma tentativa de se libertar e dar fim ao sofrimento.

O espaço apresentado pelo poema é a escuridão, o esconderijo e o silêncio, revelando sentimentos de angústia e sofrimento. A sensação transmitida é de terror, remetendo à ditadura, à perda de direitos e liberdades individuais.

Observamos o diálogo com a poesia de Carlos Drummond de Andrade e com a temática de seus poemas que versavam sobre o período histórico de meados do século XX em que os indivíduos questionavam os valores humanos diante da crueldade e atrocidades da guerra e da ditadura.

Considerações Finais

Para finalizar este artigo, consideramos que proporcionar a criação poética sobre o campo léxico-semântico do medo oportunizou aos adolescentes refletir e ressignificar o caos da vida urbana, os perigos a que estão expostos diariamente, bem como a ansiedade e expectativas que vivenciam.

A expressividade do medo dos adolescentes revelou muito da solidão, do silenciamento e opressão a que são submetidos. Por outro lado, alguns poemas do eixo temático da sociedade também apresentaram uma visão extremamente crítica e empoderada, refletindo sobre os questionamentos contemporâneos – desigualdade social, de gênero, insegurança e preconceitos – racial, social e sexual.

Com isso, a educação pública segue como caminho da resistência e da humanização para os mais pobres, da mesma forma que a arte, a escrita e as diversas formas de expressão da individualidade e subjetividade que possibilitam a esses estudantes se reconhecerem como sujeitos e indivíduos de ação na sociedade.

Com a intervenção pedagógica e o desenvolvimento da pesquisa, observamos que o tema do medo presente nos poemas dos alunos reflete justamente os questionamentos da poesia de Carlos Drummond de Andrade na perspectiva do eu aprisionado e retorcido em conflito com a sociedade. Curiosamente, quando

começaram a escrever sobre a temática da sociedade e da morte, os estudantes versavam sobre o medo – da vida, do futuro, da própria morte.

Assim, conforme já mencionado, em rodas de conversas com os alunos, optamos por abrir o quarto eixo temático – do medo – a fim de proporcionar o debate e a livre expressão dos estudantes em sua criação poética. A temática do medo foi abordada justamente devido à sociedade caótica atual, na qual as crianças e adolescentes estão expostas a perigos e riscos diários. Há também as cobranças, ansiedade e expectativas quando ao futuro e sonhos projetados. A composição léxico-semântica dos poemas no modo infinitivo indica o que está por vir. O medo revela a solidão, o individualismo, o silenciamento e a opressão social – a realidade que assusta e atemoriza.

Com esta proposta de intervenção intentamos ensinar literatura para estudantes que não tinham o hábito de leitura, tornando-se, portanto, um desafio, pois se tratava não apenas do ensino de leitura do texto poético, mas, essencialmente, da autoria.

Dessa forma, conseguimos aproximar os estudantes da linguagem literária através de temáticas da vida deles – amor, morte, medo e sociedade – e permitimos que expressassem seus sentimentos e visão de mundo livremente com vistas a valorizar seu conhecimento e pressupostos.

O sucesso das atividades realizadas deu-se a partir da apropriação da língua pelos estudantes, de sua reflexão, expressão e construção poética, uma vez que não se tratou apenas de uma tarefa escolar, mas de uma produção poética a ser compartilhada com a comunidade – amigos, professores, funcionários e famílias.

O trabalho com rodas de leitura e debates em sala de aula são fundamentais para que criemos vínculo com os estudantes, concedendo-lhes voz e buscando ter empatia ao tratar de questões delicadas como a desigualdade social, os preconceitos e a violência que muitas vezes fazem parte do cotidiano deles.

Uma educação libertadora requer o engajamento dos professores para um ensino plural e democrático que proporcione a reflexão sobre questões existenciais, sociais e históricas e na qual os estudantes sejam autores para criar, recriar, construir, reconstruir e ressignificar suas experiências.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. **A rosa do povo**. 40ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CANDIDO, Antonio. Inquietudes na poesia de Drummond. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FERRAZ, Aderlande Pereira. (Org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016.

GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida Cardoso.; CONDÉ, Valéria Gil. (Org.) **Modelos de análise linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

Por uma língua “natural e neológica”: formações neológicas em *Poesias Reunidas e Memórias Sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade

Dafne Rodrigues Alvares de Castro

Resumo: A semana de 22 foi um marco no que diz respeito à quebra de padrões estéticos e sociais. Nas artes, percebe-se, nitidamente, a identificação dos artistas brasileiros com os movimentos de vanguarda europeus. A literatura, por sua vez, não fica à margem dessa influência, manifestando, em sua estética e composição, um estilo inovador que, de certa forma, quebra a norma “cultura”. É nesse contexto que se insere a poesia telegráfica de Oswald Andrade que, utilizando-se de recursos linguísticos expressivos, como os neologismos, vai tecendo um estilo moderno e revolucionário. Com a intenção de representar a fala popular e tornar a literatura recurso acessível a todos, Oswald, por meio da criatividade lexical, não só amplia os sentidos de unidades lexicais já impressas na língua, atribuindo-lhes um sentido novo, como também apresenta, em sua poesia, novas composições e formas que, em uma primeira leitura, podem causar estranhamento. O objetivo deste artigo é realizar um estudo léxico-semântico das construções neológicas de Oswald de Andrade, levando em conta os objetivos discursivos do autor e o contexto histórico-literário da época. Partindo das teorias de Basílio (1980) e Alves (1990), que abordam a neologia por um viés estrutural e das de Cardoso (2018), que apresenta o estudo do léxico na literatura e ilustra uma perspectiva sobre os neologismos literários de forma prática, pretende-se contribuir para o estabelecimento de sentido entre as unidades lexicais que compõem o corpus. Para auxiliar na construção do estilo de Oswald, apresentam-se os fundamentos teóricos de Campos (1974), autor de prefácios de alguns de seus livros. No presente artigo, há ainda a expectativa de reforçar que o fenômeno da neologia literária não é um recurso de expressão que está a serviço das necessidades comunicativas, mas, sim, da criatividade lexical, devendo então ser encarado como criação consciente e intencional.

Palavras-chave: Oswald de Andrade; poesia telegráfica; neologismos; criatividade lexical; estudo léxico-semântico

Introdução

O fenômeno neológico é natural de todas as línguas e se caracteriza por uma necessidade de nomeação de seres, objetos, fenômenos, fatos culturais e conceitos. Às vezes, essa necessidade é sanada a partir de uma nova forma, constituída por meio de processos de formação de palavras; outras vezes, pela ressignificação de uma forma já existente no sistema linguístico⁶. Desse modo, pode-se afirmar que o processo de criação lexical é inerente ao sistema linguístico e ao desenvolvimento da sociedade, por isso, trata-se de um processo natural de evolução da língua.

Alves (1990), ao abordar a questão neológica por um viés social e discursivo, afirma que o acervo lexical de todas as línguas vivas se renova. Isso significa que novos itens lexicais são inseridos no sistema por meio do uso. Em contrapartida, a autora reforça que outras unidades lexicais vão caindo em desuso, também por um processo natural de atualização do sistema. Novos itens (os neologismos) são incluídos na língua,

⁶ Basílio (1980) chama o primeiro caso de neologismo sintático e o segundo de neologismo semântico.

enquanto itens que perdem utilidade comunicativa (os arcaísmos) vão sendo banidos do sistema pela falta de uso.

Cabré (2015) afirma que o fenômeno da neologia é relativo e sincrônico e que é impossível dissociá-lo do discurso, já que os neologismos são produzidos em uma situação determinada. A autora constata ainda que, posteriormente, o novo elemento tende à estabilidade, podendo ou não se integrar à língua. Com essa afirmação, coloca-se em evidência o objetivo primário do fenômeno: facilitar e garantir a comunicação. Nesse caso, é possível notar que os recursos neológicos estão sempre a favor da expressão.

Entretanto, ao se analisar o uso de recursos neológicos em textos literários, observa-se tendência contrária. Muitas vezes, a unidade inédita não é retomada em outros contextos e raramente passa a integrar o léxico do idioma. Nota-se, a partir disso, que a neologia, nesse caso, é empregada com objetivo diferente da neologia aplicada à linguagem como um todo. Na literatura, o intuito não é a nomeação ou a representação de algo novo, mas, sim, o modo como se quer representar a visão particular do escritor sobre o objeto ou conceito. Evidencia-se, então, que a necessidade literária não está na expressão, mas na expressividade, na argumentação singular impressa pelo poeta/escritor a partir de uma criação satírica, jocosa, pejorativa ou enfática, por exemplo.

Cardoso (2018) difere produtividade léxica de criatividade léxica ao afirmar que esta se dá de modo consciente a partir de um processo intencional de elaboração, enquanto aquela é inerente ao próprio sistema linguístico e é aplicada, normalmente, por processos inconscientes. Nesse sentido, a produtividade lexical estaria ligada à necessidade comunicativa, enquanto a criatividade lexical levaria em consideração o efeito estético, estilístico.

A neologia literária pode ser considerada uma maneira inédita de apresentar uma visão pessoal do mundo, diferente daquela conhecida socialmente. No entanto, é importante atentar ao fato de que a criatividade lexical, apesar de representar uma forma subjetiva de tratar a língua, não pode ser desvinculada de seu contexto social. “As transformações do léxico no decorrer de um período refletem o pensamento e a visão desse grupo. Logo, as criações de um autor mostram como se estrutura sua própria visão de mundo”. (CARDOSO, 2018, p. 196).

Ao se analisar obras literárias, deve-se sempre levar em conta o contexto de produção, já que os recursos expressivos empregados refletem a visão particular do autor, pertencente a uma sociedade de uma determinada época. O fenômeno neológico literário, portanto, deve ser encarado como um recurso de expressividade. A partir dessa afirmação, surge o seguinte questionamento: **como realizar estudo de unidades lexicais neológicas em um texto literário?**

Para responder a esse questionamento, uma seleção de textos de duas obras do poeta Oswald de Andrade - *Poesias Reunidas* (1974) e *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1991) - será apresentada e, a partir desse *corpus* de pesquisa, realizar-se-á análise léxico-semântica levando em consideração aspectos

formais e semânticos das unidades neológicas e elementos do próprio discurso: contexto e objetivos discursivos do autor.

Se, de forma geral, para considerar algo novo é preciso opô-lo ao velho, no caso dos neologismos é preciso estabelecer diferença entre a novidade e o que já é usual. Para isso, faz-se necessário estabelecer procedimentos metodológicos para que uma unidade seja reconhecida como nova. O procedimento adotado neste trabalho está baseado no princípio de *corpus* de exclusão.⁷

1 Neologia e modernidade: formações neológicas e estilo oswaldiano

A Semana de 22 foi um marco no que diz respeito à quebra de padrões estéticos e sociais. Nas artes, percebe-se, nitidamente, a identificação dos artistas brasileiros com os movimentos de vanguarda europeus. A literatura, por sua vez, não fica à margem dessa influência, manifestando, em sua estética e composição, um estilo inovador, que, de certa forma, quebra a norma culta. É nesse contexto artístico, cultural e social que se molda o estilo revolucionário de Oswald Andrade que, adaptando estéticas visuais das artes de vanguarda, acaba por criar uma linguagem singular.

Do cubismo, Oswald aproveita-se da suposta simplicidade das formas (optando por um estilo sintético) e da multiplicidade de perspectivas (ao apresentar realidade multifacetada, cujo enredo é representado em “flashes”, como em *Memórias Sentimentais de João Miramar*); já do futurismo, o autor capta o rompimento com a sintaxe padrão (perspectiva defendida pelo Manifesto Futurista, de Marinetti). Em muitas obras do autor, observa-se a quebra da sintaxe habitual pela justaposição de palavras, o que evidencia a opção do autor pela descontinuidade no lugar da ligação.

Dos princípios dadaístas de Marchel Duchamp, Oswald Andrade aproveita o conceito de *ready-made* plástico (conceito em que objetos prontos e acabados eram ressignificados e classificados como obras de arte) para inovar sua produção literária a partir do que Campos (1974) chama de *ready-made* linguístico. O autor afirma que a poesia de Oswald de Andrade acusa duas vertentes: a *destrutiva*, dessacralizante, e a *construtiva*, que rearticula os materiais. Ao mesmo tempo em que destrói o velho e “tira do pedestal” os antigos padrões, constrói algo novo a partir da ressignificação.

Daí a importância que tem, para o poeta, o *ready made* linguístico, a frase pré-moldada do repertório coloquial ou da prateleira literária, dos rituais quotidianos, dos anúncios, da cultura codificada em almanaques. “A riqueza dos bailes e das frases-feitas”, como está no “Manifesto Pau-Brasil”. O *ready made* contém em si, ao mesmo tempo, elementos de destruição e de construção, de desordem e de nova ordem. (CAMPOS, 1974, p. 29).

⁷ Segundo esse princípio, são consideradas neológicas as unidades lexicais que não estão presentes em um conjunto de obras de referência definido previamente, em geral obras lexicográficas. Para o presente trabalho, consideramos como *corpus* de exclusão o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001).

Nunes (1979) aponta para a participação ativa do autor na construção de uma literatura nacional, em resposta àqueles que achavam que Oswald seria muito *afrancesado*. O autor afirma que Oswald, ao criar o “Manifesto Antropofágico”, pretendia construir uma poesia brasileira de exportação, que não apenas exaltasse a cultura nacional como também a tornasse reconhecida e respeitada no exterior.

É evidente que, diante de tanta inovação, as escolhas lexicais realizadas pelo autor corroborem a tentativa de romper com a norma e padrões vigentes, visando à construção de um estilo inédito a partir da ressignificação do antigo. Para isso, o autor se vale, muitas vezes, de neologismos literários para implementar o novo.

No estilo oswaldiano, está impressa, não apenas no uso inovador da língua, como também na abordagem do tema, a reivindicação de uma língua viva e popular. Andrade (1991), ao defender a modernidade e lutar por uma língua “natural e neológica”, nas palavras de Campos (1974), toma consciência do processo de atualização da língua e de todo o sistema de comunicações, que se dá, principalmente, após a Revolução Industrial.

Campos (1974), de forma literária e expressiva, ao descrever a poesia de Oswald, esclarece que o autor reivindica o uso de um português brasileiro com as suas variantes regionais e coloquiais e que reforça a ideia de que o português brasileiro não pode ser uma réplica do modelo lusitano, como queriam fazer crer os puristas.

Se há em Oswald uma reivindicação por uma "língua sem arcaísmos", "natural e neológica", pela matéria oral e fatural, pela "contribuição milionária de todos os erros", esta não se esgota na alforria do português falado no Brasil, miscigenado no trepidante caldeirão racial de São Paulo, da tutela dos puristas, que lhe queriam impor os estalões lusitanos da expressão castiça e lhe pretendiam embargar o acesso ao panteão reservado da literatura escrita. O roteiro oswaldiano tem mais longo alcance, maior conteúdo prospectivo. (CAMPOS, 1974, p. 51).

A partir disso, pode-se afirmar que, além de defender a ideia de língua “natural e neológica”, Oswald também emprega unidades neológicas em sua poesia, corroborando assim a ideia de que a língua é viva e que o falar popular a transforma a todo momento. A criatividade lexical do autor é bastante vasta, sendo composta por neologismos sintáticos e semânticos. O escritor possui um repertório bem variado de unidades lexicais neológicas em suas obras, que representam diferentes processos de formação: derivação, composição, neologismos formados por empréstimo⁸ etc. Algumas dessas unidades serão analisadas a seguir.

⁸ Processos de formação nomeados por Alves (1990).

2 Estudo de caso

O *corpus* selecionado para a análise foi retirado de duas obras de Oswald de Andrade: (1) *Poesias Reunidas* (1974), que inclui o Primeiro Caderno do escritor e (2) *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1991), romance modernista que não obedece ao estilo composicional tradicional do gênero, apresentando capítulos inteiros em versos.

Do primeiro livro, será analisada a poesia *Bonde* (p. 106), enquadrada em sua série de poemas-comprimidos; já do segundo, os capítulos 77 *Meses Fazendeiros* (p. 71) e 146 *Verbo Crackar* (p. 97) servirão como objetos de estudo.⁹

2.1 *Bonde*

O transatlântico mesclado

Dlendlena e esguicha luz

Postretutas e famias sacolejam

O poema *Bonde* compõe uma série de poemas-comprimidos em que o poeta opta pela redução e pela síntese para expressar sua visão sobre a vida e sobre a sociedade de forma geral. Nesse caso, o poema faz parte da série “São Martinho”, na qual o poeta tem como foco os elementos rurais.

Entretanto, o que fica em evidência, nesse caso, é o processo de urbanização das cidades. No poema, o bonde elétrico representa a mudança nos meios de transporte, originária do crescimento e urbanização das cidades. Essa transição coloca em foco as mudanças sociais relacionadas ao modo de vida das pessoas, ao mesmo tempo em que reflete as diferenças entre as classes sociais, fator que pode ser comprovado a partir da equivalência semântica entre a unidade “bonde” e a expressão “transatlântico mesclado”.

No poema, a expressão é empregada como parassinônimo de “bonde” por um processo metafórico. Para descrever o transporte urbano, o poeta utiliza a unidade “transatlântico”, (transporte náutico de alto padrão), acrescentando a ela outra unidade com valor adjetival, “mesclado” (fazendo referência à mistura de pessoas: raças, etnias, profissões etc.). Mescla que, ao longo do poema, passa a ser representada pelas unidades “postretutas” e “famias”. Observa-se, a partir disso, a criação de um neologismo composto por subordinação em que a primeira unidade (“transatlântico”) é formada por um termo genérico, especificado pela segunda (“mesclado”).

Outras unidades que, apesar de não se enquadrarem necessariamente como neologismos, devem ser levadas em consideração porque representam construções incomuns são: “prostretutas” e “famias”, as pessoas que são levadas nos bondes. Nota-se, pois, nesse caso, a tentativa do autor de representar o falar

⁹ A seleção do *corpus* levou em conta o aparecimento de unidades lexicais neológicas e sua contribuição como recurso de expressividade.

popular daquele contexto: a linguagem usada por moradores dos arredores de um porto, o que faz crer que o desvio gráfico seja uma tentativa de representação fonética de uma mistura de línguas. Campos (1991) denomina “erro” criativo esses desvios intencionais de Oswald, pois a transgressão da norma se dá intencionalmente com o intuito de representar o uso da língua pelos falantes.

Outra unidade lexical que leva em consideração os fonemas é o neologismo “dlendlena”. O verbo “dlendlenar” foi criado pelo autor, possivelmente, a partir da unidade onomatopáica “dlen dlen”, que representa o som do sino do bonde.

Para Alves (1990), as onomatopéias fazem parte dos neologismos fonéticos e são as únicas criações lexicais formadas por processos de formação não arbitrários, pois se baseiam na tentativa gráfica de reprodução de um som, o que impossibilita seu caráter imotivado. Oswald, no entanto, não cria uma nova onomatopéia, mas, sim, utiliza-se de uma já existente para criar um novo verbo, atribuindo à onomatopéia características das formações verbais: desinências número-pessoal (3ª pessoa do singular) e modo-temporal (presente do indicativo).

2.2 Meses fazendeiros

Celiazinha no colo da Maria portuguesa abria primeiros olhos para a vaca da escada matinal e depois passo a passo para o pomar dos trópicos inchados.

Célia monotocava shimmys e Mozart no piano bandolim da sala de jantar entre as paisagens iguais das janelas.

E os dias ronronavam a máquina surda de café com o sustenido nostálgico da serraria araponga.

Colônia bodes botados hóspedes rústicos na manhã.

Meios porcos invadindo telhas vãs de cozinha com jabuticabas e gatos esfomeados.

Siás donas e lentidões de negros.

Italianos de pé no chon e santuários empetecados e milagrosos.

E homens e mulheres a pé e a cavalo nas estradas enferrujadas pelo sol lavrador.

O capítulo *Meses fazendeiros* compõe o romance modernista de Oswald, intitulado *Memórias Sentimentais de João Miramar*. Nesse capítulo, o autor investe na descrição de um ambiente de fazenda, nesse caso, a fazenda de café Nova Lombardia, local onde as protagonistas Miramar e sua prima Célia passam um tempo logo após o nascimento de Celiazinha.

Nesse fragmento do romance, nota-se o uso das unidades “siás” e “chon” como uma tentativa de representar o falar popular. Nesse contexto, entretanto, o objetivo é, respectivamente: (1) a imitação da fala dos negros alforriados que, mesmo após a assinatura da Lei Áurea, continuaram a trabalhar nas fazendas e a se dirigir assim às donas da casa grande e (2) a representação do sotaque dos italianos que, após a Primeira Guerra, fugindo da miséria e da devastação, vieram para o Brasil trabalhar nas fazendas de café. O trecho em

que essas duas unidades foram empregadas representam a troca da mão de obra escrava dos negros pela mão de obra barata dos italianos entre os séculos XIX e XX.

Criação neológica que merece destaque é a unidade “monotocava”, formada pelo prefixo grego “mono-” (um) e a forma verbal “tocava”. A nova formação verbal, possivelmente, foi criada para transmitir a ideia de que Célia tocava, apenas, um instrumento musical, o “piano bandolim”, instrumento inventado que também pode ser considerado um neologismo literário. A unidade composta (formada por duas unidades que representam semanticamente dois instrumentos totalmente distintos), nessa composição coordenativa, constitui um único instrumento, que representa a relação entre o velho e o novo. As unidades “piano” e “Mozart” refletem o antigo, o clássico, e as unidades “bandolim” e “shimmys” simbolizam a novidade, o moderno.

Ao se analisar a formação do composto neológico “piano bandolim” é possível afirmar ainda que, ao criar um composto neológico a partir de uma composição coordenativa – em que nenhuma das partes integrantes da unidade está subordinada a outra –, o autor coloca em prática um de seus ideais literários: a desierarquização da gramática e da sintaxe.

2.3 Verbo crackar

Eu empobreço de repente

Tu enriqueces por minha causa

Ele azula para o sertão

Nós entramos em concordata

Vós protestais por preferência

Eles escafedem a massa

Sê pirata

Sede trouxas

Abrindo o pala

Pessoal sarado.

Oxalá que eu tivesse sabido que esse verbo era irregular.

Também compondo capítulo de *Memórias Sentimentais de João Miramar*, o título desse poema é formado por um neologismo. Agora, o objetivo é descrever a falência da família de Miramar após a crise econômica mundial que afetou diretamente os produtores de café.

Para a constituição da unidade “crackar” tem-se duas hipóteses. A primeira é a de que o autor pode ter partido do próprio recurso onomatopaico “crack” (utilizado mundialmente para descrever a quebra da

Bolsa de Nova York), transformando-o em verbo¹⁰. Nesse caso, a onomatopeia passaria por um processo de transformação a fim de descrever como a quebra da Bolsa de Valores comprometeu os bens e as finanças da família de Miramar. A segunda é a de que o autor tenha partido do próprio verbo em inglês “crack”, que já apresenta como significado dicionarizado a acepção de *falir, ir à falência*. Nesse caso, o autor aproveitar-se-ia da forma e do sentido da unidade e a inclusão do sufixo “-ar” passaria a transmitir dinamicidade.

Ao longo do poema, é nítida a relação entre a unidade “crackar” e outras unidades lexicais do universo da falência. Nos seguintes trechos: “eu **empobreço**”, “ele **azula** [...]”, “nós entramos em **concordata**”, “vós **protestais** [...]”, as unidades em destaque comprovam a situação econômica delicada da família de Miramar.

Como já dito anteriormente, as onomatopeias são usadas para representar graficamente fenômenos sonoros. Nesse caso, “crack” é a tentativa de representação do som de algo material se quebrando. A unidade, ao ter seu significado ampliado para *quebra econômica*, passa por um processo metafórico. Entretanto, no poema de Oswald, pode haver ainda outro processo envolvido em “crackar”, o de particularização da metáfora.

Ao transformar uma expressão já ressignificada - que indica uma *quebra financeira mundial* - em verbo, o autor particularizaria a ação de quebrar. Desse modo, a onomatopeia que, até então, era usada para nomear um acontecimento mundial, sofreria um processo de singularização ao receber as desinências verbais e, com isso, passaria a representar uma ação exclusiva¹¹ da família de Miramar, a de entrar em falência.

Entretanto, se se considera que o autor partiu diretamente do verbo em inglês para caracterizar a falência da personagem, o processo de particularização da metáfora seria invalidado, pois já é possível encontrar em obras lexicográficas o verbo empregado com o sentido de *falir*.

É possível notar também que “crackar”, empregado nesse contexto, produz dinamismo e transmite a ideia de agilidade. A quebra econômica da família foi brusca, inesperada, imediata, assim como a narrativa, que também se apresenta de maneira concisa e lacunar: os pronomes vão sendo conjugados nos versos de forma veloz. Além disso, o primeiro verso é constituído pela expressão “de repente”, o que reforça a ideia de um acontecimento abrupto e acidental.

Considerações finais

A partir da análise do *corpus*, é possível observar como o fenômeno da neologia literária é empregado para favorecer uma perspectiva artística e uma visão de mundo, não podendo, pois, ser comparado aos neologismos da língua comum. Enquanto o objetivo da neologia da língua é contribuir para a comunicação,

¹⁰ Processo semelhante ao da unidade “dlendlena” no poema *Bonde*.

¹¹ O emprego da palavra “exclusiva”, nesse caso, justifica-se pelo fato de o termo “crackar” não ser usado para designar falência em nenhum outro contexto.

surgindo, muitas vezes, a partir da necessidade da nomeação de algo novo, a neologia literária tem por objetivo contribuir para a criatividade lexical. Às vezes, apenas um novo sentido é atribuído a uma forma léxica já conhecida; outras vezes, a forma também é inusitada e o autor se utiliza dos mais variados processos de formação de palavras para compor a nova estrutura léxica.

No caso de Oswald, seu estilo inovador é composto por vários recursos que rompem com as normas gramaticais e o autor, abusando de sua licença poética, não apenas quebra com a sintaxe padrão, apresentando sentenças justapostas sem uso de conectivos e termos tidos como essenciais¹², como também inova ao criar novas formas e sentidos.

O uso da unidade “crackar”, por exemplo, pode configurar ao mesmo tempo: (1) neologismo formal (a partir da transformação do recurso onomatopaico em verbo) e (2) neologismo semântico (a partir de um movimento que parte da generalização para a particularização). Partindo dessa hipótese, observar-se-ia que a onomatopeia “crack”, usada dentro do contexto de 1920 para indicar a “quebra” da Bolsa de Valores, representaria um processo metafórico (já que a unidade é originalmente usada para indicar a quebra de algo material) e, em seguida, por um processo de particularização, essa metáfora passaria de um significado geral - “quebra economia mundial” - para um particular - “a falência de Miramar” -, o que incluiria o termo “crackar” na categoria de neologismo literário.

Esse exemplo, retirado do último poema de Oswald de Andrade, mostra nitidamente como os neologismos literários estão a serviço de uma necessidade artística e estilística. O autor, ao fazer uso dos mais variados processos de formação de palavras e ao modificar, ampliar ou particularizar o significado de uma unidade lexical ou expressão léxica já conhecida, almeja alcançar um determinado efeito de sentido, que inclui a representação – por meio de uma visão subjetiva - do mundo, dos sentimentos e das coisas.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: Criação Lexical**. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 1990.
- BASÍLIO, Margarida. **Estruturas Lexicais do Português: Uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- CABRÉ, Maria Tereza. *Bases para una teoría de los neologismos léxicos: primeras reflexiones*. In: ALVES, I M. & SIMÕES, P. E. **Neologia das línguas românicas**. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 79-107.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- CAMPOS, Haroldo de. “Miramar na mira”, In: Andrade, Oswald de. **Memórias sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Globo, 1991.
- CAMPOS, Haroldo de. “Uma poética da radicalidade”. In: Andrade, Oswald de. **Poesias Reunidas**. Rio de Janeiro, 1974.

¹² Utiliza-se a terminologia empregada na *Nova gramática do português contemporâneo* de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008) para designar “termos essenciais”, a saber: sujeito e predicado.

CARDOSO, Elis de Almeida. **O léxico no discurso literário**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

NUNES, Benedito. **Oswald Canibal**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Fontes

ANDRADE, Oswald. **Memórias Sentimentais de João Miramar**. São Paulo: Globo, 1991.

ANDRADE, Oswald. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Subsídios e reflexões para uma intervenção didática contra o racismo em sala de aula: a escravidão em “Negrinha”, “Pai contra mãe” e anúncios de jornal, sob uma perspectiva socioliterária

Fernando Januário Pimenta

Resumo: Propõem-se subsídios ao trabalho literário em aula, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental II), com os contos "Pai Contra Mãe" (1906), de Machado de Assis (1839-1908), e "Negrinha" (1920), de Monteiro Lobato (1882-1948), junto à leitura de três anúncios do jornal O Estado de São Paulo referentes à escravidão (05/04/1877). Dois anúncios tratam do "aluguel" de um "moleque" e de uma "escrava", e o terceiro compõe a descrição, em forma de retrato falado, de um "Escravo fugido". Visa-se, nesta perspectiva didática de leituras conjugadas, adentrar e adensar a discussão social, literária e histórica de elementos formadores e constituintes do racismo subjacente à sociedade brasileira, alcançando a compreensão crítica, participativa e questionadora dos estudantes deste fenômeno que nos cerca, associando e contrapondo ficção e realidade. Embasam a perspectiva adotada as considerações de FREYRE (1979) sobre os anúncios de jornal à época da escravidão, os artigos de MANGUEIRA (2009) e SENA (2008) sobre Machado de Assis; em literatura e narrativas, as posições de RORTY (2001), TODOROV (2007) e SILLESEN, IP e UBERTI (2015); como lastros jurídicos, são parâmetros as Leis 10.639/2003, 11.645/2008, o Parecer 003/2004 e a Unificação de dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio (2013); fundamentam sua aplicação na base curricular a Legislação de Ensino Fundamental e Médio Estadual (2013) e, no que concerne aos temas transversais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); a aplicação dessa sequência didática atentou à elaboração de um diálogo reflexivo em classe acerca da continuidade da discriminação racial, atravessando-se um século. Como resultado da proposta, os estudantes passaram a fazer questionamentos e a reavaliar palavras e expressões de cunho racial historicamente ofensivas e discriminatórias. Alcançou-se uma conscientização coletiva da necessidade de refletir e agir de imediato sobre esse fenômeno. O artigo engloba o relatório didático com a descrição das aulas que trataram desses textos e temas, como forma de autorreflexão do trabalho docente.

Palavras-chave: escravidão; educação; literatura brasileira; intervenção didática; Anos Finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental II)

Introdução

Diante de um contexto de xingamentos e insultos de cunho racista em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa é levado a pensar: o que posso fazer? Foi num contexto assim que surgiu este trabalho, experimental, dirigido a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo¹³. Mais do que fazer um breve relato prático do que foi feito aula a aula, registrando os procedimentos realizados e as impressões dos alunos, este trabalho busca evidenciar o poder de uma leitura crítica dirigida, realizada em conjunto com os estudantes, inserida na prática escolar diária. Destina-se, também, a apresentar uma proposta de leitura conjunta dos textos selecionados, com o fim de suscitar consciência da historicidade das situações discriminatórias presentes até hoje. Este é, em essência, um

¹³ Escola Estadual Professor Antônio Lisboa (Diretoria Centro).

trabalho de leitura e reflexão, compartilhadas, com alunos. Seguem anexados os textos e as imagens utilizados, e também o relato, aula a aula, da aplicação desta proposta de intervenção.

1 O poder da leitura de narrativas jornalísticas

Abordo, de início, o poder da leitura de narrativas. Lene Bech Sillesen, Chris Ip e David Uberti, no artigo “Jornalismo e emoções: a leitura digital está roubando a nossa capacidade de sentir empatia?”, pontuam: “Narrativas bem construídas podem fazer com que os leitores se identifiquem com e desenvolvam empatia pelos personagens” (2015). No artigo apontado, os autores discorrem sobre a empatia provocada pela leitura de narrativas jornalísticas. Amplio o conceito para avaliar como narrativas literárias podem conduzir ao mesmo efeito. Os autores partem de uma série de estudos realizados que sinalizam dois fatos: 1. A leitura em suporte impresso, por demandar mais tempo, provocaria um efeito de identificação do leitor mais duradouro e intenso que a leitura realizada em suportes digitais; 2. A leitura de narrativas jornalísticas, principalmente sob a forma de reportagens nas quais as pessoas envolvidas dão depoimentos, provoca um efeito de empatia no leitor muito superior ao efeito produzido durante e após a leitura de reportagens que optam por não incluir a perspectiva em primeira pessoa das pessoas envolvidas (em acidentes, tragédias e qualquer evento com vítimas ou pessoas prejudicadas). Cabe observar que, no tempo decorrido da publicação da referida reportagem, constatou-se um avanço massivo da leitura em suportes digitais, nos quais têm sido publicadas extensas reportagens, nem sempre disponibilizadas em suportes físicos, devido à inviabilidade econômica de sua publicação impressa, justamente em função da migração digital de grande parte dos leitores. Portanto, embora a proposta didática aqui exposta parta do meio impresso, motivada pela ausência de recursos digitais para todos os educandos no local e no momento em que foi aplicada, é completamente válido e pertinente cogitar: 1. Sua concretização por meio de suportes digitais; 2. A possibilidade de textos em suportes digitais desencadearem reações e impressões duradouras, semelhantes às geradas por textos impressos.

Os mesmos autores explicam, então, o que vem a ser a “teoria do transporte narrativo”:

Envolver-se numa história a ponto de termos a sensação de habitar aquele espaço e momento, com um elo tão forte com os personagens, a ponto de suas alegrias e tristezas despertarem em nós uma reação física. David Comer Kidd e Emanuele Castano até indicam que a leitura de narrativas faz de nós mais empáticos no geral, porque as histórias nos obrigam a empreender um intenso exercício de assumir perspectivas alheias (SILLESEN; IP; UBERTI, 2015)

Os autores do artigo mencionado definem uma espécie de missão jornalística que pretendem cumprir: “(...) [A]quilo que acreditamos ser possível alcançar com nossas narrativas: estender a empatia em relação ao indivíduo para o grupo, corrigir injustiças, inspirar mudanças ou conscientização” (SILLESEN; IP; UBERTI, 2015). Entendemos, com a proposta a ser apresentada, que os textos jornalísticos, associados a

textos literários, podem estar unidos e atribuírem, a um e a outro, sentidos profundos de leitura e interpretação.

2 O poder da leitura de narrativas literárias

No que tange aos alicerces para o trabalho escolar com literatura, uma das leituras teóricas motivadoras da intervenção didática aqui proposta é o livro *A Literatura em Perigo*¹⁴, do filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov (1939-2017). Nessa obra, Todorov se pergunta por que ele ama a literatura. Sua resposta: a literatura o ajuda a viver. Em vez de suplantar as experiências vividas, a literatura faz com que descubramos mundos que se posicionam em continuidade com nossas experiências e nos permite compreendê-las melhor. Para Todorov, a literatura é mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, não lhe sendo, entretanto, radicalmente oposta. A literatura amplia nosso universo, nos incita a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Para o autor, nós somos inteiramente feitos do que nos fornecem os outros seres humanos: primeiro, nossos pais, e em seguida aqueles que nos rodeiam; mas a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e nos enriquece, pois, infinitamente. A literatura nos provoca sensações insubstituíveis que fazem com que o mundo real se torne mais carregado de sentido e mais humanista. Longe de ser um simples agrado, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2007, p. 15-16).

Comentando sobre o programa do governo francês para o ensino de literatura nos liceus franceses, Todorov critica o que consta desses documentos oficiais. Segundo ele, da maneira como o currículo está presentemente formulado, os estudos literários têm por objetivo primeiro nos fazer conhecer as ferramentas das quais se servem. Ler poemas e romances dessa forma não resultaria na reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre noções críticas, tradicionais ou modernas. O autor conclui que a escola estaria ensinando não do que falam as obras, mas do que falam os críticos (TODOROV, 2007, p. 18-19). Essa crítica pode ser estendida para o nosso contexto brasileiro, em que o Ensino Médio por vezes se reduz a plataforma para o Ensino Superior, e o vestibular com frequência retira da leitura das obras obrigatórias o prazer, limitando-se a examinar quanto do conteúdo informacional e crítico, referente a elas, o vestibulando reteve – o que lhe pode ter ficado na memória por resumos simplificados, esquematizados, e repetidas aulas sobre as características do enredo e da obra em meio à sua contextualização histórica. Não que esses procedimentos não sejam úteis e mesmo importantes para aumentar a amplitude da leitura, mas o fato é que o tédio e a sensação de obrigação rondam essas abordagens das obras literárias. Muitas vezes, o enfado para com a literatura não é superado posteriormente pelo aluno após deixar a escola. Refletindo sobre nossa realidade: continuamos um país de não leitores.

¹⁴ Os trechos de Tzvetan Todorov aqui citados são traduções próprias, da edição francesa (*La littérature en péril*, 2007), única edição disponível no momento da pesquisa.

Quanto ao conhecimento gerado pelas obras literárias, Todorov afirma que o conhecimento da literatura não é um fim em si mesmo, mas uma das vias reais que conduzem à realização de cada um. O autor, no entanto, mais uma vez critica o caminho no qual se insere o ensino literário, por virar as costas a esse horizonte – “esta semana nós estudamos a metonímia, na semana que vem nós estudaremos a personificação” (TODOROV, 2007, p. 25). Tal abordagem, pontua, dificilmente poderá levar o aluno ao amor à literatura.

Ampliando sua crítica aos estudos literários no âmbito escolar, Todorov enfatiza que é a literatura que é destinada a todos, não os estudos literários; deve-se, assim, dar preferência, nas escolas, a ensinar a literatura, não os estudos literários. Reconhece que essa tarefa sobrecarrega o professor de um pesado fardo: após interiorizar os conteúdos complexos e multifacetados que aprendeu na universidade, em lugar de repassá-los ou compartilhá-los em sua forma bruta, tem de lapidá-los até que se tornem uma ferramenta invisível. Não seria, pergunta-se Todorov, pedir demais a esse professor, isto é, pedir-lhe algo de que não teriam sido capazes nem seus próprios mestres? Logo, não se deve espantar que esse professor de literatura não se saia sempre bem o suficiente em suas tarefas na escola (TODOROV, 2007, p. 33).

Sobre esse assunto, o docente francês Maurice Tardif assevera que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (TARDIF, 2000, p. 11). Sua análise chega a ser mais incisiva que a de Todorov:

Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2000, p. 12).

Independentemente dos resultados, para Todorov, é fato que a literatura, em seu manancial de potencialidades, pode desde estender-nos a mão quando estamos profundamente deprimidos, até nos aproximar de outros seres humanos ao nosso redor, fazendo-nos, em nosso trajeto de leitores – imbricado ao trajeto de vida –, viver e compreender o mundo melhor. Ela não é uma técnica terapêutica da alma; no entanto, sendo revelação do mundo interior e exterior, pode transformar-nos por dentro (TODOROV, 2007, p. 72). A literatura e suas irmãs, as ciências humanas, formam um “gênero comum”, capaz de expressar o ser humano em sua inteireza (TODOROV, 2007, p. 73).

Para Todorov, os livros dos quais o adolescente se apropria poderiam ajuda-lo a deixar para trás falsas concepções e libertar sua mente. E assim a literatura desenvolve um papel especial: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos, escapando às censuras que se impõem em todos os outros gêneros. Verdades desagradáveis têm mais chances de serem exprimidas e entendidas em uma obra literária do que em uma obra filosófica ou científica (TODOROV, 2007, p. 76).

Já o filósofo estadunidense Richard Rorty (1931-2007), em seu artigo "A redenção do egoísmo: James e Proust como exercícios espirituais" (2001), caracteriza a contribuição da literatura à nossa compreensão do mundo recusando o uso de termos caros à religião e à filosofia como "verdade" ou "conhecimento": ela não tanto remedia nossa ignorância quanto nos cura de nosso "egoísmo", isto é, a ilusão de sermos autossuficientes (RORTY, 2001, p. 247). A leitura de romances se aproxima do encontro com outros indivíduos. Ela nos permite repensar julgamentos que fazemos das pessoas, ajudando-nos a romper com o passado. Tal libertação pode nos levar a tentar mudar a situação da sociedade em que vivemos. Porém pode resultar também em nos tornar pessoas com mais sensibilidade, conhecimento e sabedoria (RORTY, 2001, p. 244). Conhecer novos personagens é como encontrar novas pessoas, mas com esta diferença: de que podemos descobrir, por dentro, cada ação do ponto de vista de seu autor (RORTY, 2001, p. 246). Abordando especificamente os romances, Rorty crê que eles nos fornecem não um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós, uma vez que eles apresentam o que essas pessoas tão distintas de nós pensam sobre si mesmas, e como agem de formas que nos chocam e como dão sentido às suas vidas (RORTY, 2001, p. 248).

Todorov de certa forma expande essa ideia de Rorty, o qual se baseia em dois autores notadamente canônicos em seu artigo – o francês Marcel Proust (1871-1922) e os estadunidenses Henry James (1843-1916) e John Steinbeck (1902-1968) –, afirmando, por sua vez, que se deve encorajar a leitura por todos os meios, incluindo a leitura de livros que a crítica profissional considera com condescendência, senão com desprezo: afinal, romances populares são porta de entrada à literatura a milhões de adolescentes, permitindo-lhes construir uma primeira imagem coerente do mundo, à qual leituras seguintes acrescentarão mais nuances e complexidades (TODOROV, 2007, p. 78). Cabe atenção, todavia, diante de possíveis erros de interpretação do significado de literatura: reconhecer as virtudes da literatura não nos obriga a acreditar que "a verdadeira vida é a literatura" ou que "tudo no mundo existe para acabar nas páginas de um livro", dogma este que excluiria da "verdadeira vida" qualquer ser humano não alfabetizado e/ou sem acesso a livros. Sendo o objeto da literatura a própria humanidade, quem a lê não se torna um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano (TODOROV, 2007, p. 88-89).

Essas e outras inumeráveis reflexões acerca do impacto literário na existência humana – não contemplamos as feitas por Antonio Candido (1918-2017) em "O direito à literatura" (2011, p. 171-196), nem as da antropóloga Michèle Petit¹⁵ – podem dar vida e ensejo à abordagem da literatura por parte do professor em sua prática cotidiana.

¹⁵ Especificamente nos livros *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008), *A Arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013).

3 O mito da democracia racial e documentos norteadores

Luiz Ruffato, em sua introdução à coletânea por ele organizada, *Questão de pele: contos sobre preconceito racial* (2009, p. 11), condena a persistência da tese de haver uma “democracia racial” no Brasil, ainda propagada em certos círculos intelectuais. O autor aponta para a década de 1930 como data de surgimento dessa concepção, que rapidamente foi assimilada e tornou-se ideologia nacional, devido à sucessão de governos autoritários neste País. Para Ruffato, é essa mesma perspectiva a responsável por relativizar mais de três séculos de escravidão, e por impedir uma discussão séria, no Brasil, sobre a questão do preconceito de cor. É também a partir dessa preocupação de Ruffato que selecionei o conto “Pai Contra Mãe”, de Machado de Assis, e vim a conhecer, noutra coletânea, de Italo Moriconi (2001, p. 78-84), o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato¹⁶.

Um dos documentos oficiais que lastreiam esta iniciativa didática são Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais estabelecem, como 4º objetivo do Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1998, [p. 7]).

Na Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio (2013) do Estado de São Paulo, art. 140, afirma-se: “Fica autorizado o Poder Executivo a estabelecer como conteúdo obrigatório no ensino fundamental e médio a crítica da violência doméstica e da **discriminação de raça**, gênero, orientação sexual, origem ou etnia” (BRASIL, 2013, p. 56, grifo nosso). No mesmo documento, o art. 521 estabelece que a política para a superação da discriminação racial no Estado terá por objetivos: “II - **combater e eliminar as diferentes manifestações de preconceito e discriminação étnica e racial no Estado**” e “V - **destacar a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira**” (BRASIL, 2013, p. 164, grifos nossos).

Para tratar da negritude e de aspectos afro-brasileiros partindo de fundamentos educacionais e jurídicos, mostram-se essenciais o Parecer 003/2004, da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e o conhecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A Lei 11.645, publicada cinco anos após a 10.639, amplia-a ao incluir a temática indígena como conteúdo obrigatório nas instituições de ensino públicas e privadas. Destaco o disposto no art. 26-A da Lei 10.639, em seu §2º: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). São essas as referências que firmaram esta

¹⁶ Tomei conhecimento desses contos não antes da graduação, nem no bacharelado, mas na licenciatura, no âmbito das disciplinas “Diversidade Cultural e Educação: as Literaturas de Língua Portuguesa em Perspectiva” (2012, Profª Dra. Rosângela Sarteschi) e “Atividades de Estágio: Português” (2013, Profª Dra. Vima Lia de Rossi Martin), que abordaram a literatura afro-brasileira.

abordagem escolar dos textos “Negrinha”, “Pai Contra Mãe” e dos dois anúncios em jornal de época, referentes a aluguel e venda de escravos.

4 “Negrinha”, de Monteiro Lobato

No conto “Negrinha”, publicado em 1920, Milena Ribeiro Martins (2014, p. 121) aponta que o texto integra a “literatura empenhada” de Monteiro Lobato. O trabalho deste conto em sala de aula considerou algumas características destacadas por Martins: a forma como o narrador apresenta a violência de dona Inácia (senhora rica e proprietária de terras) contra Negrinha, criança órfã que sequer nome tem, agregada na casa da “patroa” – mas muito menos do que isso, pois a garota não passa de um objeto indesejado: “Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés” (LOBATO, 2001, p. 79).

Como indica Martins, a narração da crueldade da patroa contra a menina é feita por meio do acúmulo de menções a castigos, dos quais são fornecidos os mais torpes detalhes. Logo de início, o narrador inventaria os xingamentos dos quais a menina era sempre alvo e os termos pejorativos pelos quais era chamada; em seguida, na descrição das marcas deixadas em seu corpo pela violência, justapõem-se palavras de um mesmo campo semântico, reforçando o efeito das práticas violentas na criança: “*O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, verções*” (LOBATO, 2001, p. 79). Ainda no mesmo parágrafo, mencionam-se “*os cascudos, cocres e beliscões*”. Vale destacar um parágrafo inteiro em que é descrito o sadismo de dona Inácia:

Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido de despregar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma – divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer” fino, nada melhor! (LOBATO, 2001, p. 80)

O efeito imediato do horror vivenciado por Negrinha, provocado por essa listagem, é com frequência interrompido pelo relato do prazer sentido por dona Inácia, o que resulta num texto com forte poder de incomodar e desestabilizar o leitor por meio da perspectiva do algoz, fixada na narração. Os próprios adjetivos evidenciam a gradação da violência no texto, e a degradação dos valores humanos nele presente. Adjetivos atribuídos aos castigos, em grau normal, como “bom” e “gostoso”, dão lugar aos superlativos “divertidíssimo” e “nada melhor”.

O leitor vê-se numa posição particularmente desconfortável, visto que o narrador retrata com ironia a figura da *benfeitora* – “a excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças” (LOBATO, 2001, p. 79) “– Ai, como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...” (LOBATO, 2001, p. 80). O texto em nada é favorável a dona Inácia, desmascarando-a em todas as suas hipocrisias cotidianas, sua falsa imagem “caridosa” transmitida às visitas e ao vigário. Escancara sua crueldade e frieza em relação a Negrinha, e, principalmente, a ausência de arrependimento, não obstante as torturas físicas e psicológicas constantes que aplica à menina.

Simultaneamente à construção negativa da personalidade da “patroa”, o narrador nos põe do lado de Negrinha, instando-nos a ocuparmos seu lugar: “Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho?” (LOBATO, 2001, p. 79). O ponto extremo a que chegam os martírios infligidos por dona Inácia manifesta-se no episódio do “ovo quente”. O sofrimento mudo e desesperado de uma criança abandonada no mundo e indefesa é chocante o bastante para o leitor de qualquer época. Exercício interessante, proposto por Martins (2021, p. 123), é nos deslocarmos para a pele do leitor brasileiro de 1920: branco, adulto e de confortável condição econômica e social – ou seja, muito próximo do universo de dona Inácia. É um feito que Monteiro Lobato tenha tido a audácia de trazer à luz fatos mais facilmente ocultados nos porões de nossa sociedade, até pouco tempo antes – à publicação do conto –, escravocrata. No mesmo período, afluíam teorias eugenistas que justificavam o tratamento desigual conferido aos negros, devido à afirmação despropositada – e supostamente “científica” – de superioridade racial dos brancos.

Até certo momento da narrativa, tomamos nota apenas do sofrimento físico e psíquico de Negrinha, mas é a segunda parte da narrativa que torna o texto ímpar: passamos a saber que, dentro daquele corpo maltratado, reluz uma alma curiosa de criança, com desejos de brincar e cuidar, anseios de crescer e se desenvolver, divertir-se – ingenuamente, não de forma malévola, como Dona Inácia – e aprender com o mundo. Apesar de todas as maldades às quais é exposta desde nascida, há, nessa menina, inocência e bondade aparentemente indestrutíveis em sua visão de mundo. Por exemplo, ao pegar a boneca nas mãos, sua alma é tomada de êxtase e epifania, imagina-se no céu, envolta por anjos. É o momento de transição definitiva da personagem – quando toma consciência, ao mesmo tempo, de si e de sua condição humana, de seus sonhos e aspirações.

Se, até então, Negrinha fora limitada a sobreviver a duras penas, agora ela passa a saber o que é – ou o que seria – viver dignamente. Percebe haver em si uma centelha, alma viva e vibrante, inquebrável, que contrasta em absoluto com seus entornos, incompatível com aquela vida. É esse súbito e definitivo facho de consciência que leva Negrinha a adoecer, definhando e morrer, apesar dos cuidados da nova criada – também sem nome próprio – que a ela se apega. Entende-se, nesse contexto, que a perspectiva de um futuro semelhante ou mesmo pior, para aquela criança sonhadora, termina por matá-la. A vida tornara-se insuportável, e só lhe restava deixar o mundo, ante tamanha indiferença e desesperança. Na narrativa, que se detalhara em descrições do mundo interior da personagem e revelações de seu espírito, até então soterrado por barbaridades, passam a constar, no final, o mesmo do início: o texto irônico e as reminiscências de violência, atestando, possivelmente, um futuro bastante sombrio ao Brasil. Vitimada fatalmente por maus-tratos, segue invisível, e sua algaz, impune. Até mesmo seu infeliz e sofrido falecimento é marginalizado, incapaz de despertar a consciência daqueles à sua volta, certamente por se considerarem superiores – seja por motivação econômica, social ou de cor, ou todas somadas. São estas as reflexões que guiaram, posteriormente, o trabalho não só com o conto “Negrinha”, mas também, ampliando o olhar para

a indiferença, com a crônica em duas partes de Laís Coelho (2012; 2013) cujo tema era a vida e a morte de um mendigo apelidado Bola – outro sem nome verdadeiro – no Rio de Janeiro¹⁷.

5 “Pai contra mãe”, de Machado de Assis

O conto “Pai Contra Mãe” foi publicado em 1906, no livro “Relíquias da Casa Velha”: 14 anos antes de “Negrinha” vir a lume e meros 18 anos depois da Lei Áurea ser sancionada. Machado de Assis faleceria apenas dois anos após sua publicação. Segue a análise do conto, a qual amparou sua leitura em sala de aula.

Em primeiro lugar, o terceiro parágrafo do conto situa a história a ser contada “há meio século”, ou seja, em 1856 – se contada a data de publicação – ou antes (se pensada a data de sua escrita). Nesse período, a escravidão no Brasil estava em pleno vigor. O narrador dissimulado do conto, partindo do presente em que escreve (1906 ou pouco antes) o inicia afirmando que “a escravidão levou consigo ofícios e aparelhos” (ASSIS, 2001, p. 19). Como aponta Tatiana Sena (2007, p. 4), o verbo no pretérito perfeito e a descrição detalhada dos aparelhos da escravidão, como se fizessem parte de um passado remoto, dão a ideia de longo distanciamento temporal. É recurso irônico para enfatizar os esquecimentos estratégicos da memória nacional. Paradoxalmente, o conto escrito com essa estratégia inscreve-se na história da literatura brasileira como um memorial literário que auxilia como testemunho da existência da escravidão e apresenta-se como chave de leitura para o racismo, levando-nos a ver a permanência do preconceito no Brasil.

Na descrição da máscara-de-flandres, o narrador tem a dizer que “era grotesca a tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (ASSIS, 2001, p. 19). Desde o início, portanto, põe o leitor a questionar as bases sobre as quais se assenta a sociedade brasileira de então – e a de hoje, derivada que é daquela. Afirma o narrador que a máscara servia a dupla função: eliminar o vício de beber e a tentação de furtar do senhor, delito – dito – decorrente da embriaguez, “e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas” (ASSIS, 2001, p. 19). Vê-se a dissimulação sarcástica do narrador, ao associar duas virtudes ao uso – forçado – da máscara metálica pegada ao rosto, sob o sol tropical. O leitor atento decerto se pergunta: o que, de fato, levava tantos escravos a beber tanto? Seria a “vida fácil”? E quão honesto, por sua vez, era o sistema escravagista para a vida desses não cidadãos, os quais, para aquela sociedade, eram objetos, bens semoventes destinados a aluguel, venda e troca – quando não ao descarte?

O ferro ao pescoço, o ferro ao pé e a máscara-de-flandres são um breve mostruário de como o terror escravista subjogava seres humanos obrigados à situação de escravos a obedecer sem questionar e sem reagir. A menção a como era feita a venda desses instrumentos de tortura, pendurados na porta das lojas, atesta a naturalidade com que nossa sociedade convivia com um sistema fundado na tortura e mantenedor

¹⁷ “Mendigo bico fino: o morador de rua que come no restaurante de Claude Troisgros” (Revista Piauí, Agosto de 2012) e “O último churrasquinho: morte de Bola, o mendigo bico fino, deixa tristeza e um vazio no Jardim Botânico” (Revista Piauí, Junho de 2013).

de castas, no qual os negros eram os párias e a eles ficava vetada a ascensão social, fosse por mérito ou produto de seu suor. A dor e a mutilação cotidianas infligidas a esse grupo assegurava a manutenção da “ordem social”, e o limite de sua aplicação não se pautava pelo aspecto humano, como aponta Sena (2007, p. 4), mas pelo monetário: “o sentimento de propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói” (ASSIS, 2001, p. 19-20). Essa citação está replicada no filme “Quanto Vale ou É por Quilo?” (2005), do cineasta brasileiro Sérgio Bianchi (1945-).

José Vilian Manguiera (2009, p. 2) aponta que o exame psicológico das personagens, no conto, é deixado de lado para dar lugar aos acontecimentos que os envolvem. O narrador opta, dessa maneira, por não analisar sentimentos, pensamentos, impressões e ações das personagens, mas as relações que elas estabelecem entre si. Manguiera (2009, p. 2) atenta, ainda, para a importância de se considerar os nomes dados às personagens na trama: Cândido apresenta de fato comportamento manso, condizente ao seu prenome, ao lidar com quem é igual ou superior a ele na escala social, mas seu comportamento se altera radicalmente diante de alguém – escravizado – que ele saiba lhe ser socialmente inferior. Pode-se dizer que Machado brinca, jogando pistas falsas, dadas as primeiras impressões passadas pelo conto: a calma de Cândido não passa de docilidade aparente, expressiva, na verdade, de sua falta de iniciativa e mesmo coragem para lutar por seus direitos, e cumprir com seus deveres, quando está com aqueles que ocupam a mesma posição que ele na sociedade, ou superior. Seu sentimento de inferioridade, no entanto, desaparece diante da figura do escravo, transformando-se de oprimido em opressor, mutação revelada em seu comportamento impiedoso e brutal no fim do conto.

São dignos de atenção os nomes das ruas do conto. As duas primeiras mencionadas na trama são a do Parto e a da Ajuda (ASSIS, 2001, p. 26). É na Rua da Ajuda que Cândido obtém ajuda fundamental: a primeira informação sobre o possível paradeiro de Arminda, da boca de um farmacêutico. E é com o mesmo funcionário, nessa mesma rua, que Cândido deixa seu filho, enquanto sai em perseguição à escrava fugida, que ele acabara de avistar no largo da Ajuda (ASSIS, 2001, p. 26). Se o topônimo parece, por um lado, “dar uma mão” a Cândido, é Arminda quem “fica na mão”, e qualquer ajuda que ela, a perseguida, pudesse receber, “passa-lhe ao largo” justo no largo da Ajuda, onde tem início sua queda. Fora na Rua da Ajuda que Arminda comprara remédios com o farmacêutico, e tudo o que lhe foi negado, nos lugares por onde passou, foi justamente ajuda: “Quem passava ou estava à porta de uma loja compreendia o que era e naturalmente não acudia” (ASSIS, 2001, p. 26-27). Perceba-se o uso de “naturalmente” por Machado de Assis – a inação frente à violência já se naturalizara. Na luta corporal que se segue, Alfredo Bosi, no artigo “A máscara e a fenda” (1979, p. 38), vê dois níveis de análise: um natural, visto que são um pai e uma mãe lutando por seus filhos, e outro social, diante de uma escrava que busca a liberdade e um caçador de negros fugidos, à procura de sua caça – humana. O conto acaba, por isso, retratando o embate pela sobrevivência das duas parcelas mais pobres da sociedade.

Faceta importante de apontar, na leitura do conto, é o retrato das classes sociais do período, que eram essencialmente três: o latifundiário branco (senhor e proprietário), o homem branco “livre” (mas pobre) e o negro escravizado. O narrador discreto de Machado de Assis, diferentemente do de Monteiro Lobato, não se detém no relato pormenorizado do sofrimento das personagens subjugadas a castigos e torturas; exhibe, como provocação e testemunho histórico, a ideologia escravocrata: a crueldade era um meio para o fim almejado, o máximo lucro e a manutenção do escravagismo. Diferenças narrativas à parte, o leitor de “Pai Contra Mãe”, tal qual o de “Negrinha”, toma-se de indignação, pois ambas as histórias possibilitam entrever os mecanismos desiguais e desumanos que tornam nossa sociedade uma grande Roda dos Enjeitados, cujas vítimas não se restringem a recém-nascidos; estendem-se, sim, a todos a quem é negada a plena cidadania.

Durante a leitura em sala de aula, mostrou-se de extrema relevância salientar, com os alunos, a ironia inerente a trechos como este: “Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e **nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente** apanharem pancada, e **nem todos gostavam de apanhar pancada**” (ASSIS, 2001, p. 19, grifo nosso). A ênfase nessa passagem de abertura faz-se necessária para determinadas reflexões, fulcrais: 1. Que ser humano – submetido às engrenagens da escravidão – poderia gostar de seu não-lugar na sociedade? 2. Que ser humano poderia gostar de ser açoitado, espancado? 3. E as punições, tampouco, ocorriam “ocasionalmente” ou eram fruto do acaso: eram aplicadas sistematicamente, para revelar a cadeia de comando e passar adiante a mensagem de que era impossível o subjugado conseguir libertar-se pela resistência ou pela revolta. O conto, ademais, explora o cinismo de uma sociedade que faz vista grossa à barbárie cotidiana que a faz girar. A mesma sociedade mantenedora de profunda desigualdade social pela rígida delimitação socioeconômica entre proprietários e não-proprietários obrigava que, dentre estes últimos, nos quais está Cândido, houvesse gente disposta a servir de instrumento de violência contra quaisquer possíveis aspirações de liberdade dos cativos. Sem conseguir escapar à sua mísera condição social, Cândido tem como última alternativa de sobrevivência caçar vidas alheias, não lhe cabendo meditar sobre o que adviria aos fugidos, como Arminda, após sua captura.

6 Dois anúncios de jornal de época, de venda e aluguel de escravos

É Gilberto Freyre (1979, p. XXIX) que sagazmente comenta: “(...) [U]ma inesperada intuição de Machado de Assis: a de que anúncios em geral (...) poderiam servir a cientistas modernos (...) para reconstituições de passados desfeitos ou de civilizações extintas”.

A ideia de trabalhar anúncios de jornal de época nos quais eram divulgados escravos para venda e “aluguel” partiu do intuito de integrar dois universos: ficção e realidade, literatura e jornalismo. Ambos os

anúncios selecionados são de 5 de abril de 1877 e foram encontrados no acervo on-line do jornal O Estado de São Paulo.¹⁸

O primeiro anúncio (O ESTADO DE SÃO PAULO¹⁹, 1877, p. 4) tem o sintético título “Moleque”, e os dizeres: “Aluga-se um, na rua do Senador Feijó, n.2[8].” Com este anúncio, veio a discussão: como é possível alugar um ser humano? A mesma página anunciava a venda de: ações de companhias, algodão, animal de tração, casas, chácara, fazendas (propriedades), livro de poemas²⁰, manteiga, negócios, passagens para paquetes (embarcações com destino nacional e internacional), roupa, serviços de encadernação e pautação, sítios, terrenos e todo tipo de tecidos (linho, lã, chita, cretone, casimira, brim). A indagação reforça-se, sobretudo, se considerarmos que a paga pelo aluguel não irá para o menino alugado, e sim a quem o está alugando, seu proprietário – dono. E que função irá desempenhar o menino? Trabalhará num comércio, num açougue, numa sapataria? Não se diz. Breve como é, não deixa de impactar o leitor do século XXI, que não imagina como pode ter sido natural a leitura de um periódico com páginas e mais páginas de anúncios díspares a competir por espaço, dentre os quais podiam estar misturados:

escravos à venda, para aluguel ou fugidos (...), europeus recém-chegados ou já estabelecidos, no Brasil, como artesãos, artistas, profissionais de várias espécies, sacerdotes, educadores, cozinheiros, cabeleireiros (...), máquinas importadas da Europa ou dos Estados Unidos para a substituição do trabalho escravo ou do trabalho animal, eles próprios, animais, casas, móveis, livros, trajos, alimentos, bebidas, chapéus, sapatos, charutos, cigarros, rapés, pianos, talheres, gravuras, relógios, músicas, sanguessugas, remédios, imagens de santos, óculos, adornos (FREYRE, 1979, p. XXIX-XXX, grifo nosso).

O que causa choque não é a diversidade de produtos, mas justamente o fato de os escravos serem comercializados e anunciados lado a lado a toda sorte de objetos, utensílios e serviços ofertados. Descobrir anúncios como esse do “Moleque” despertou a curiosidade dos alunos, que não imaginavam haver algo assim. Eles, como o professor, questionaram-se: como é que as pessoas podiam ler algo assim todos os dias? Mais do que ler: as pessoas de certo status social também lidavam diariamente com escravos (de sua posse ou alheia), e simplesmente não se espantavam com o absurdo da situação, assim como habitantes, hoje, de grandes metrópoles, onde vigora a assimetria do poder econômico, a partir de certo ponto da infância, não se assustam mais – ou o suficiente – com pessoas em situação de rua, com tantos em condições de

¹⁸ Além dessa excelente fonte, pode-se consultar a vasta compilação de 1643 anúncios, de 70 jornais brasileiros, cobrindo os anos de 1808 a 1899, no livro: GUEDES, Marymarcia; BERLINCK, Rosane de Andrade (org.). *E os preços eram commodos...*: anúncios de jornais brasileiros século XIX. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000. 465 p. (Série Diachronica: Fontes para a História da Língua Portuguesa, 2).

¹⁹ O jornal *O Estado de São Paulo* se chamava então *A Província de São Paulo*; na mesma página mencionada, há outros anúncios relativos à escravidão (mantida a ortografia e separado por travessão o título, quando há, do texto): 1. "Precisa-se de um criado casado ou solteiro para o serviço de uma casa de pequena família, porém de conducta affiançada livre ou escravo..."; 2. "Réis 100:000 — Dá-se de gratificação a quantia acima, a quem apprehender e entregar em S. Paulo aos abaixo assignados, ou em qualquer lugar da provincia, na cadêa, o escravo fugido, Braulio, pardo, idade 18 annos, corpo delgado, rosto fino, signaes de bexigas em baixo dos olhos, nariz comprido e meio levantado, sem barba, diz que é carpinteiro ; é natural da Bahia. Protesta-se usar dos rigores da lei contra quem o tiver acoutado..."; 3. "Escravo á venda — Vende-se por commodo preço um bom escravo apto para todo o serviço..."; 4. "Rapariga — Vende-se uma crioula de 23 annos".

²⁰ Trata-se do livro *Devaneios*, de Afonso Celso de Assis Figueiredo Júnior (1860-1938), ouropretense (MG), professor, poeta, historiador e político brasileiro; um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, da qual ocupou a cadeira 36.

submoradia, e com aqueles destituídos de – quase – tudo. Insensivelmente, acostumamo-nos às barbáries, quando a elas expostos com a devida frequência. Como a proposta didática dirigiu-se ao 8º ano, tendo em vista a amplitude sócio-histórica de discussão que os textos selecionados evocam, não vi viabilidade de trabalhá-los em anos anteriores (6º e 7º) do Ensino Fundamental.

Já o segundo anúncio, cujo título é “Escravo Fugido” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1877, p. 4), é o tema sobre o qual se debruça Freyre em *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. Na atividade em sala, fizemos um exercício de atualização ortográfica da linguagem presente nos dois anúncios, e foi apontado o fato do quanto “Escravo Fugido” se assemelha a uma narrativa, com hipóteses de rotas de fuga e a descrição física do escravo. Chegamos à pergunta, também, de qual seria a profissão, hoje, que mais se assemelharia à dos capitães do mato que iam atrás dos que fugiam? Os alunos não titubearam ao responder: Polícia. Foi apontado o fato de que se menciona, no anúncio, a punição legal existente na época para quem ousasse esconder ou abrigar o escravo foragido. Discutiu-se o fato de que o escravo era considerado uma posse como qualquer outra, para uso, mau uso, abuso e usufruto pessoal. Quando “perdido”, não deixava de pertencer ao dono, que passava a procurá-lo, com o auxílio de anúncios que publicava nos jornais diários. Sem usar esta terminologia, tentei abrir a leitura para o entendimento de como a sociedade de então reificava as pessoas negras; de como sua cor de pele designava a escravidão à qual estavam submetidas em nosso país, e por isso a raridade de se conseguir enxergá-las como seres humanos. Destarte, estavam sujeitas a punições às quais o restante da população não estava, e suas chances de melhorar de vida eram escassas.

7 O texto jornalístico somado ao texto literário: reflexões sobre seu impacto

Em relação à intervenção aqui proposta, buscou-se realizar um trabalho, com a participação ativa dos educandos, por meio da literatura e do jornalismo, que permitisse ao mesmo tempo uma aproximação e um distanciamento da realidade cotidiana. Aproximação, na medida em que podiam ver similaridades com fatos do presente, no tocante a atos discriminatórios; distanciamento, no que toca à distância temporal (textos publicados em jornal em 1877; contos publicados em 1906 e 1920) do que estavam lendo em relação às suas vidas. Tal “aproximação distanciada”, mediada pelos saberes dos autores mencionados – Tardif, Rorty, Todorov, Sillesen, Ip, Uberti – e pelos documentos norteadores, pôde proporcionar reflexões, questionamentos e discussões que não ocorriam antes.

Tardif coloca questões pertinentes para todos os presentes e futuros professores: quanto do que aprendemos é, efetivamente, passível de ser aplicado em sala de aula? Conseguimos transmitir nosso amor à literatura àqueles que com ela tiveram e têm pouco ou nenhum contato, tendo em vista a realidade da escola pública brasileira e a situação de leitura literária nos lares de parte significativa desses alunos? Foi com vistas a responder a esses dilemas que anexamos o relatório didático com as anotações das aulas.

Essa reflexão de Tardif fez o proponente desta pesquisa questionar: terei aprendido, em minha formação universitária – assim como nos cursos de formação continuada em horário extraclasse –, a *como* ensinar literatura? Ou aprendi, talvez, apenas a apreender a literatura, sem saber, contanto, exteriorizar esse conhecimento tão amplo? Devido em grande parte a semelhantes indagações, veio à tona a aplicação deste miniprojeto, para ver quão bem seria possível ensinar, quanto interesse seria gerado por meio da abordagem escolhida. Em verdade, as críticas elencadas por Tardif e Todorov já foram múltiplas vezes reverberadas por outros autores, os quais relacionam, negativamente, formação e atuação, ao concordarem que a formação docente difere muito, e de forma preocupante, da posterior ou concomitante atuação do educador.

Todorov se importa muito com o efeito da literatura na criança e no adolescente, o que, para este trabalho empírico em sala de aula, e para o dia a dia de todos os professores que visam o trabalho com a literatura, ou que têm em vista trabalhar com temáticas delicadas e não sabem de que modo, é de especial relevância.

Se a realidade a que a literatura aspira compreender é a experiência humana, compreende-se que Machado de Assis e Monteiro Lobato nos ensinam ao menos tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos, não havendo incompatibilidade entre esses saberes. No dizer de Todorov, as ciências humanas são “irmãs”. Se textos dos mais diversos gêneros – literário, jornalístico, e muitas outras possibilidades – produzem uma conexão temática, tão mais rica será a abordagem conjunta.

Sobre o impacto que se deu a partir da leitura de “Negrinha” (1920), de Monteiro Lobato (1882-1948), “Pai contra mãe” (1906), de Machado de Assis (1839-1908), e anúncios de jornal de época (1874) com os alunos, eles de fato “se transportaram” – conceito usado por Rorty (2001), Todorov (2007) e Sillesen, Ip e Uberty (2015) – para dentro da narrativa de “Negrinha” e de “Pai Contra Mãe”. Isso porque, no caso de “Negrinha”, por exemplo, foi possível notar, nas expressões de seus rostos e nas reações que tiveram durante e após a leitura, assim como nas conversas que passamos a ter após essa sequência didática, que a grande maioria deles pôde se pôr no lugar da personagem principal, de seus sofrimentos e agruras, dando-se conta da injustiça cometida contra a menina sem nome, da humilhação às quais foi submetida durante toda sua curta vida; da violência na perseguição a Arminda; do absurdo de semelhantes anúncios em jornais de circulação diária. Deslocar-se para dentro da história, da narrativa, dos textos, nesses casos, foi de bastante impacto para os alunos, observando-se um efeito direto quanto ao entendimento dos vocábulos, de teor racista, com que eles se agrediam mutuamente. Ficou nítido que eles não tinham noção das histórias de violência social por trás das palavras que usavam tão correntemente para ofender uns aos outros.

Os alunos puderam perceber que os termos racistas afetavam não só o colega insultado, mas também a si próprios como indivíduos e como grupo. A partir dessa tomada de consciência, puderam corrigir as injustiças que cometeram, convivendo de forma mais harmoniosa dentro da classe. E todo o processo de

reflexão iniciado em sala os levou a mudanças efetivas no dia a dia escolar e, possivelmente, em seu cotidiano extraescolar.

Considerações finais

Esta foi uma tentativa de reconstruir o embasamento crítico e as reflexões prévias que resultaram na ação didática realizada em sala de aula, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Espera-se contribuir à aplicação de propostas similares, em virtude da existência das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, cuja efetivação, pelo trabalho individual e coletivo de professores, é passo importante para um futuro mais igualitário e com melhores perspectivas para todos. Não se pode ignorar o racismo que persiste sob inúmeras formas e ocorre a cada segundo de convivência social no Brasil. Seja aquele que emite uma visão paternalista, seja aquele que define qual cabelo ou corpo é “exótico”. Olhar para si e para os outros com o olhar que o escravagismo nos legou não nos ajuda a construir um mundo mais humano, muito pelo contrário: perpetua a crença de que alguns nascem para explorar, outros para serem explorados.

As violências em nossa sociedade brasileira são muitas, e a persistência do racismo soma-se a elas – fortalece-se diante do silêncio, e de frequentemente depender de um bom trabalho individual desenvolvido por comunidade, professores, coordenadores e gestão escolar engajados, o que não é regra. O resultado do silenciamento passa de geração a geração e seus frutos, hediondos, são constatados, com pesar – ou com naturalidade e indiferença –, na imprensa cotidiana.

Referências

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.19-27

BOSI, Alfredo. A máscara e a fenda: sobre alguns contos de Machado de Assis. In: **Encontros com a Civilização Brasileira** [S.l.: s.n.], 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5792372/mod_resource/content/2/A%20m%C3%A1scara%20e%20a%20fenda%20-%20Alfredo%20Bosi.pdf (Acesso em: 05 set. 2022)

BRASIL. Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm (Acesso em: 05 set. 2022)

BRASIL Lei 11.645/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm (Acesso em: 05 set. 2022)

BRASIL. Parecer 003/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> (Acesso em: 05 set. 2022)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**: temas transversais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> (Acesso em: 05 set. 2022)

- COELHO, Laís. Mendigo bico fino: o morador de rua que come no restaurante de Claude Troisgros. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro/São Paulo, v. 71. Agosto de 2012. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-71/esquina/mendigo-bico-fino> (Acesso em: 05 set. 2022)
- COELHO. O último churrasquinho: morte de Bola, o mendigo bico fino, deixa tristeza e um vazio no Jardim Botânico. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro/São Paulo, v. 81. Junho de 2013. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-81/despedita/o-ultimo-churrasquinho> (Acesso em: 05 set. 2022)
- ESCRAVO fugido. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 abr. 1877. Geral, p.4. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina#!/18770405-647-nac-0004-999-4-clas> (Acesso em: 05 set. 2022)
- FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; [Recife]: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1979 (Brasiliana; v. 370) (Série estudos e pesquisas – Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; 14).
- GUEDES, Marymarcia; BERLINCK, Rosane de Andrade (Orgs.). **E os preços eram commodos...**: anúncios de jornais brasileiros século XIX. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2000. 465 p. (Série Diachronica: Fontes para a História da Língua Portuguesa, 2)
- LOBATO, Monteiro. Negrinha. MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.78-84
- MARTINS, M. R. Negrinha. In: LAJOLO, M. (Org.). **Monteiro Lobato, livro a livro**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- MANGUEIRA, José Vilian. Nem todas as crianças vingam: relação social em "Pai contra mãe". **Darandina revisteletrônica** - Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p.1-11, mai. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/01/artigo03.pdf> (Acesso em: 05 set. 2022)
- MENINO. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 abr. 1877. Geral, p.4. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina#!/18770405-647-nac-0004-999-4-clas> (Acesso em: 05 set. 2022)
- QUANTO vale ou é por quilo? Direção de Sérgio Bianchi. Rio de Janeiro: Agravo Produções Cinematográficas, 2005. 1 DVD (110 min.)
- RORTY, Richard. Redemption from egotism: James and Proust as spiritual exercises. **Telos**, v. 3 (3), p. 243-263, 2001.
- RUFFATO, Luiz (org.). **Questão de pele**: contos sobre preconceito racial. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009. (Coleção Língua Franca). 232 p.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio**. Coordenação de Leslie Maria José da Silva Rama SE/SEDE São Paulo, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2010. (3ª ed. rev., 2013). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/PAULISTINHA%202011-%203%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20-%202013.pdf> (Acesso em: 05 set. 2022)
- SENA, T. Quanto vale ou é por quilo?: relíquias machadianas de um Brasil antigo?. 2007 Disponível em: http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/Quanto%20vale%20ou%20%C3%A9%20por%20quilo-%20rel%C3%ADquias%20machadianas%20de%20um%20Brasil%20antigo.pdf (Acesso em: 05 set. 2022).
- SILLESEN, Lene Bech; IP, Chris; UBERTI, David. Jornalismo e emoções: a leitura digital está roubando a nossa capacidade de sentir empatia? Tradução de Augusto Calil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 jun. 2015. Aliás. p.5. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,jornalismo-e-emocoes,1705521> (Acesso em: 05 set. 2022)
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan-mar/2000, nº 13. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf (Acesso em: 05 set. 2022)

TODOROV, Tzvetan. **La Littérature en péril**. France: Flammarion, 2007. (Café Voltaire).

Referências das imagens anexadas

ARAGO, Jacques. **Châtiment des esclaves [Castigo de escravos]**, 1817-1818. Gravura. Disponível em: <http://slaveryimages.org/s/slaveryimages/item/1299> (Acesso: 26/08/2021)

KIMBALL. **Wilson Chinn, a branded slave from Louisiana [Wilson Chinn, um escravo marcado de Louisiana]**: Also exhibiting instruments of torture used to punish slaves [exibindo também instrumentos de tortura usados para punir escravos], ca. 1863. Foto. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/96524703/> (Acesso: 26/08/2021)

MCPHERSON, William D.; OLIVER. **Gordon, or Whipped Peter [Gordon, ou Pedro Açoitado]**, 1863. Foto. Disponível em: <https://rarehistoricalphotos.com/scars-of-gordon-whipped-louisiana-slave-1863/> (Acesso: 26/08/2021)

WOOD, Samuel. **[Iron mask, collar, leg shackles and spurs used to restrict slaves] [Máscara de ferro, colar, ferros para as pernas e esporas para restringir escravos]**, 1807. Xilogravura. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/98504457/> (Acesso: 26/08/2021)

Anexos

Anexo I – Conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato (com anotações próprias)

Monteiro Lobato

No entanto, aquele choro nunca vinha sem azão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Orfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bicho, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-b abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer croché, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia fazia de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descasada, bruxa, pata-choca, pinto, gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimosavam! Tempo veio, houve em que foi a *bubônica*. A epidemia (andava na berra) como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o imã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao (regime novo) — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! Qualquer

Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século

15 novembro 1989
Recomendação do República
sobre o livro: Negrinha
de Monteiro Lobato

peste bubônica
matou 25 milhões de pessoas (1/3 da população europeia de então. E tornou-se transmissível com o bacterio da pulga infectada. A pulga é infectada com o bacterio da mãe de um rato (= rato-prata). Quando o rato morre, a pulga vai para o ar humano e o contágio.

Negrinha (publicado em 1920)

Monteiro Lobato (1882-1948)

peste bubônica
matou 25 milhões de pessoas (1/3 da população europeia de então. E tornou-se transmissível com o bacterio da pulga infectada. A pulga é infectada com o bacterio da mãe de um rato (= rato-prata). Quando o rato morre, a pulga vai para o ar humano e o contágio.

Negrinha era uma pobre orfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de tábels ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gordá, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo.

Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, estício da religião e da moral”, dizia o reverendo padre

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Aí! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século

78

velho: chovido
novena de velho: uma série de chovidos

Negrinha

coisinha": uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de reho porque disse: "Como é ruim, a sinhá!" ...

O 13 de Mão tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesís. Inocente derivativo: o p. dozevai para abençoar da velha: novenário

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!... Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os niqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para "doer fino" nada melhor!

Era pouco, mas antes disso que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furara do prato de Negrinha — coisa de ir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimosavam todos os dias.

— "Peste?" Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo daí! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choça, a rufar as saias.

— Traga um ovo. arrigato
Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa sethora chamou:

— Venha cá!
Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zai na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo

Monteiro Lobato

arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o irono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsnhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansá...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos de céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Que? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chioceou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: "já para o seu lugar, pestinha! Não se energe?"

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorajou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, tiaia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afóra.

— Brinquem! Brinca! Como seria bom brincar — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa marizinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

quero meus por uma couca.

afivora

exercício de associação:
ex. marido em brço de uma
por qual espere a mãe?

encosta

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos. Que maravilha! Um cavalo de pau... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criança de cabelos amarelos... que falava "mamã"... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca viu uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita... — perguntou, extasiada. E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala providenciando sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombro encantado, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chamam-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é bobal — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, resabiada, com o coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa exótica de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade dessa, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incorretíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein? Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha... Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao farrêjo habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquela dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara... Aclentara, dias seguidos, a linda boneca louca, tão boa, tão quieta, a dizer maná, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na estrelinha foia, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farandolado céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodeada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regitou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaniu em trevas.

compara
com a
delicadeza de bolacha antes de morrer.

Negrinha

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da tia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como eri boa para um coque!...”

Anexo II – Conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis (com anotações próprias)

Pai contra mãe (escrito ~1898)
(do momento em que
há escravidão no Brasil)

Machado de Assis (1839-1908)

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também, à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um recalcitrante, e com pouco era pegado.

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas reprendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação,

Machado

Machado de Assis

Pai contra mãe

porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, deixava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguíam para casa, não raro, apenas ladinos, pediam ao senhor que lhes marcassem aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando. o espírito como venêto amarelado com as

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas publicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha a promessa: "gratificar-se-á generosamente", — ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma tribeita, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse: o dese abone, abruage

Ora, pegar escravos fugitivos era um officio de tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se manêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal officio por desfio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inapudão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

Cândido Neves, — em família, Candinho, — é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o officio de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não agüentava emprego nem officio, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporistão. Começou por querer aprender typografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armazim. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade, fiel de cartório, continuo foram deixados pouco depois de obtidos.

Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de officio. Depois de várias tentativas para obter emprego, resolveu adotar o officio do primo, de que a lã já tomara algumas lições. Não lhe custou apañhar outras, mas, querendo aprender depressa, aprendeu mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito.

Contava trinta anos, Clara vinte e dois. Ela era orfã, morava com uma tia, Mônica, e costa com ela. Não costava tanto que não namorasse o seu pouco, mas os namorados apenas queriam matar o tempo; não tinham outro empenho. Passavam às tardes, olhavam muito para ela, da para eles, até que a noite a fazia recolher para a costura. O que ela notava é que nenhum deles lhe deixava saudades nem lhe acendia desejos. Talvez nem soubesse o nome de muitos. Queria casar, naturalmente. Era, como lhe dizia a tia, um pescar de canção, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que passasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras.

O amor traz sobrescritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi — para lembrar o primeiro oitico do namorado, — tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado. O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arrechá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas, plado.

— Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto.

— Não, defunto não; mas é que...

Não diziam o que era. Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos fillos possíveis. Eles queriam um, um só, embora viesse agravar a necessidade.

— Vocês, se tiverem um fillo, morrem de fome, disse a tia à sobrinha.

— Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara.

Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi.

A alegria era comum aos três. O casal ria a propósito de tudo. Os mesmos nomes eram objeto de trocados, Clara, Neves, Cândido, não davam que comer, mas davam que rir, e o riso digerira-se sem esforço. Ela costava agora mais, ele saía a empreitadas de uma coisa e outra; não tinha emprego certo.

Nem por isso abitiam mão do fillo. O fillo é que, não sabendo daquele desejo específico, deixava-se estar escondido na eternidade. Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era o fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura. Tia Mônica ficou desorientada, Cândido e Clara tiram dos seus sustos. o port

— Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe.

Pai coratza mãe

ps. rebelião tirava o suor

A notícia correu de vizinha a vizinha. Não houve mais que esperar: a aurora do dia grande. A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. A força de pensar nela, vivia já com ela, media-lhe as fraldas, cosia-lhe camisas. A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava é certo, ainda que de má vontade.

— Vocês verão a triste vida, suspirava ela.
 — Mas as outras crianças não nascem também? perguntou Clara.
 — Nascem, e acham sempre alguma coisa certa que comer, ainda que pouco...

— Certa como?
 — Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem, gasta o tempo?

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspere, mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer.

— A senhora ainda não jejuou senão pela semana santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau...
 — Bem sei, mas somos três.
 — Seremos quatro.

— Não é a mesma coisa.
 — Que quer então que eu faça, além do que faço?

— Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armário, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado: não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu, é vaga. Você passa semanas sem vintém.

— Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.

Tinha glória nisto, filava da esperança como de capital seguro. Daí a pouco ria, e fazia rir à tia, que era naturalmente alegre, e previa uma patiscada no batizado.

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrita mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade tam-

esperava o pagamento

Mas é de uma vez, a uma esquina, conversando de coisas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. Não o apinhava logo, espriava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os vencía sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassar. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e detou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal comia-se tarde. O senhorio mandava pelos aluguéis.

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pgar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; talera a cequeira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem.

— É o que lhe faltava! exclamou a tia Mônica, ao vê-lo entrar, e depois de ouvir narrar o equívoco e suas conseqüências. Deixei-se disso, Cândido; procure outra vida, outro emprego.

Cândido quisera efetivamente fazer outra coisa, não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício; seria um modo de mudar de pele ou de pessoa. O pior é que não achava à mão negócio que aprendesse depressa.

A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades, menos ainda que o nono, cuja narração dispensei também. Melhor é dizer somente os seus efeitos. Não podiam ser mais amargos.

— Não, tia Mônica! bradou Cândido, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca!

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda do enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dois jovens pais que espriavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Cândido arregalou os olhos para a tia, e acabou

suministro

proprietários

sem contar

o pai

veja o trabalho

o trabalho de

o pai

dando um muro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, estreme quase a se desfazer incontinentemente. Clara interveio:

— Tia não fala por mal, Candinho.
— Por mal? replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão falhando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma prata ou móbiliário? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua. Enfim...

Tia Mônica terminou a frase com um gesto de ombros, deu as costas e foi meter-se na alcova. Tinha já insinuado aquela solução, mas era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor, — crueldade, se preferes. Clara estendeu a mão ao marido, como a amparar-lhe o ânimo; Cândido Neves fez uma careta, e chamou maluca à tia, em voz baixa. A ternura dos dois foi interrompida por alguém que batia à porta da rua.

— Quem é? perguntou o marido.
— Sou eu.
Era o dono da casa, credor de três meses de aluguel, que vinha em pessoa ameaçar o inquilino. Este quis que ele entrasse.
— Não é preciso...

— Faça favor.
O credor entrou e recusou sentar-se; deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua. Não havia trabalhado para ninguém dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retórcica. Fez uma inclinação de promessa e suplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.
— Cinco dias ou rural repetiu, metendo a mão no ferrolho da porta e saindo.

Candinho saiu por outro lado. Nesses lances não chegava nunca ao desespero, contrava com algum empréstimo, não sabia como nem onde, mas contava. Demais, recorreu aos anúncios. Achou vários, alguns já velhos, mas em vão os buscava desde muito. Gastou algumas horas sem proveito; e tornou para casa. Ao fim de quatro dias, não achou recursos; lançou mão de emprênhos; foi a pessoas amigas do proprietário, não alcançando mais que a ordem de mudança.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dois; para que Cândido Neves, no desespero da crise, começasse por enjutar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fê-los-ia espantar com a notícia do obsequio e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dois dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. "Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à rua dos Barboneos." Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Norai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovessem à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.

— Naquela noite todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abirra não do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Satu de manhã a ver e indagar pela rua e largo da Carnoca, rua do Parro e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não achou; apenas um farmacêutico da rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica aranjara de si mesma a dita para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. Não quis comer o que tia Mônica lhe guardara; não tinha fome, disse, era verdade. Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava. Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia. Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Tia Mônica pinzara-lhe a criação do menino; seria a maior miséria, podendo suceder que o filho achasse a morte sem

Não contou a história, contou a história a comê

Nasceu a noite

antes disso, não levou a criança na casa de ninguém a...

seguinte sobre a vida de alguém

recurso. Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe. Assim se fez: o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da rua dos Brbonos.

Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que lhe cobria o rosto para preservá-lo do sereno. Ao entrar na rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo.

— Hei de entregá-lo o mais tarde que puder, murmurou ele.

Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la: foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do largo da Ajuda, viu do lado oposto, um vulto de mulher: era a mulata fugida. Não deu aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme. Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta.

— Mas...

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até o ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fugida.

— Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da alibêta, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

— Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peça-lhe por amor dele que me solte; eu serei sua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!

— Siga! repetiu Cândido Neves.

— Me solte!

— Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau,

e provavelmente a castigaria com açoites, — coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

— Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.

Não estava em matê de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes coisas. Foi arrastando a escrava pela rua dos Ourives, em direção à Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que deveria. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

— Aqui está a fugiona, disse Cândido Neves.

— É ela mesma.

— Meu senhor!

— Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fugida de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor. Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Rua dos Enjeitados, mas para a casa de empréstimo, com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvindo a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

— Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.

Hotel Commercial

1-JARIGO DA SE-3
O proprietario desta estabelecimento oferece...

Collegio Ypiranga

Participação em sociedade para a abertura de um novo estabelecimento de ensino...

Animal a venda

Um cachorro feroz chamado Fabiano...

MANTERGA SIGNY SUPERIOR

De um s barril, 28300 e mais...

Terrenos para vender

Em LIMA ARAUJO PARA CHACARAS...

VENDE-SE

Por 4.000.000 um sitio, sendo de terreira um quarto de legua quadrada...

DEVANEIOS

DESENHO DE AFFORDO DELIO JUNIOR...

Companhia Paulista

De ordem do director da companhia Paulista...

Companhia S. Paulo e Rio de Janeiro

Dividendo
De dia 20 do corrente...

Casas e terrenos

Vende-se duas casas com grandes quintas...

Bethlém de Jundiaby

João Francisco de Góes Neto declara...

MUDANÇA

O Sr. Antonio Carlos Ribeiro...

Fazendas a venda

Vende-se por 180.000.000 uma fazenda...

Aos srs. fazendeiros e negociantes

Os almoxarifes algibeas todos na fabrica...

Venda de terrenos aos alqueires

A 100.000 alqueires de excellentes terras...

PIRASSUNGA

O Sr. Henrique Regada atende a vender...

CASA DE COMMISSOES

Em S. JOÃO DO RIO CLARO...

CHANGEURS REUNIS

Sociedade anonima...

Capote-FONTAINE

Estabelecido no porto de Santos...

AUGUSTO LEUBA & COMP.

Ao commercio...

Moleque

Aluga-se um, na rua de Senador...

ESCOLA AMERICANA

NORMAL
O segundo trimestre da Escola Americana...

PIRACICABA

SWISS A VENDA
João de Moraes Oliveira vende um bom...

Chacara a venda

Vende-se uma chacara com tres de terras...

Negocio a venda

Vende-se a casa de negocio sita na largada...

Réis 100.000

Alguns dos grandes e qualificados...

Barateza real

Linha e seda, corado 280 rs...

ROUPA FEITA

Vende-se um vestido por custo de abate...

AO GUARANY

TO-BRUA DE S. DENIS-TO

RIO-CLARO

O abaixo assignado, sendo da firma Prada...

BOA GARANTIA DE DINHEIRO

Vende-se um bom sitio...

ESCRAVO FUGIDO

Pagão da cidade de Santos o escravo Agostinho...

Para facilitar transacções

Estilo Raphael Pastan encarregado de comprar...

Companhia Sorocabana

ASSEMBLEIA GERAL EXTRAORDINARIA
Por ordem da directoria...

PAQUETES BRASILEIROS

LINHA DO SUL
O novo e magnifico paquete nacional CANOVA...

PIRACICABA

SWISS A VENDA
João de Moraes Oliveira vende um bom...

Chacara a venda

Vende-se uma chacara com tres de terras...

Negocio a venda

Vende-se a casa de negocio sita na largada...

Réis 100.000

Alguns dos grandes e qualificados...

Barateza real

Linha e seda, corado 280 rs...

ROUPA FEITA

Vende-se um vestido por custo de abate...

AO GUARANY

TO-BRUA DE S. DENIS-TO

RIO-CLARO

O abaixo assignado, sendo da firma Prada...

BOA GARANTIA DE DINHEIRO

Vende-se um bom sitio...

ESCRAVO FUGIDO

Pagão da cidade de Santos o escravo Agostinho...

PAQUETES BRASILEIROS

LINHA DO SUL
O novo e magnifico paquete nacional CANOVA...

PIRACICABA

SWISS A VENDA
João de Moraes Oliveira vende um bom...

Chacara a venda

Vende-se uma chacara com tres de terras...

Negocio a venda

Vende-se a casa de negocio sita na largada...

Réis 100.000

Alguns dos grandes e qualificados...

Barateza real

Linha e seda, corado 280 rs...

ROUPA FEITA

Vende-se um vestido por custo de abate...

AO GUARANY

TO-BRUA DE S. DENIS-TO

RIO-CLARO

O abaixo assignado, sendo da firma Prada...

BOA GARANTIA DE DINHEIRO

Vende-se um bom sitio...

ESCRAVO FUGIDO

Pagão da cidade de Santos o escravo Agostinho...

Para facilitar transacções

Estilo Raphael Pastan encarregado de comprar...

Handwritten notes: "aluguel de menino escravo", "descreva 'alugado'", "descreva fugido"

Anexo III-b – Os mesmos anúncios do jornal O Estado de São Paulo (05/04/1877, p. 4), ampliados (com anotações próprias)

proximo fu
io respectivo
sobre a im-
nhcimento
de fusão de
as seguintes
teresses hoje
modo a evi-
plice escrip-
do de accio-
ões, que é o
e cotize.
asias, os ac-
Jundishy a
anhia o agio
rcado. Esse
proprias ac-
carão assim
de 200\$000,
alor do agio
litrubuidas.
is, far-se-ha
s, que tem
y a Campi-
de tarifas,
ações, su-
om o exm.

Companhia franceza de Navegação a Vapor
O VAPOR
Ville de Santos
CAPITÃO-FONTAINE
Entrado no porto de Santos, no dia 3 do
corrente, sahirá para o
MARTEMANTOURNIA
e não tocará em Lisboa.
Para informações, tracta-se com os agen-
tes
AUGUSTO LEUBA & COMP.
69—RUA DIREITA—69 4—2

Ao commercio
O abaixo assignado, pelo presente, declara
que em data de 27 do mez proximo passado,
vendeu ao sr. Pedro Piasa o seu estabeleci-
mento de secocos e molhados sito á rua do
Principe n. 1, livre e desembaraçado de qual-
quer onus, ficando a cargo do annunciante
qualquer duvida que possa sobrevir para o
futuro.
S. Paulo, 2 de Abril de 1877. 2—2
José da Silva Cardoso.

Moleque
Aluga-se um, na rua do Senador Feijó
n. 28. 3—2

diante tdo o activo e passivo a cargo deste.
(Assignado) Eugenio Seide.
S. Paulo, 28 de Março de 1877. 3—3

PERDEU-SE uma carteira da rua do Ypi-
raunga á Estação, contendo ella diversos
documentos e diminuta quantia em dinheiro.
Roga-se a quem achou, o favor de entregar
na rua da Consolação n. 41, que será gratifi-
cado. 3—3

BOA GARANTIA DE DINHEIRO
Vende-se uma boa casa, sita na rua de
Santo Amaro n. 11, tendo excedentes com-
modos para familia, um grande terreno ao
lado, com entrada independente por um por-
tao de ferro, está pintada e forrada a capri-
cho, tem recreio e bonito jardim com agua
dentro, tem gaz com elegantes lampões, e
commodos especiaes para escravos ou cria-
dos.
Si os pretendentes desejarem, se incluirá
na venda do predio toda a mobilia e pertenc-
es, dignos de serem apreciados pelas pes-
soas que gosam com decencia.
O lugar é sapegado e muito saudavel. O
unico motivo da venda é porque o propieta-
rij tem de retirar-se da capital. Trata-se
com Braga & Estella. (Quatro Cantos). 10—8

PERDEU-SE de uma alugada prestimosa,
e actualm. situado Feijó n. 30. 3—2

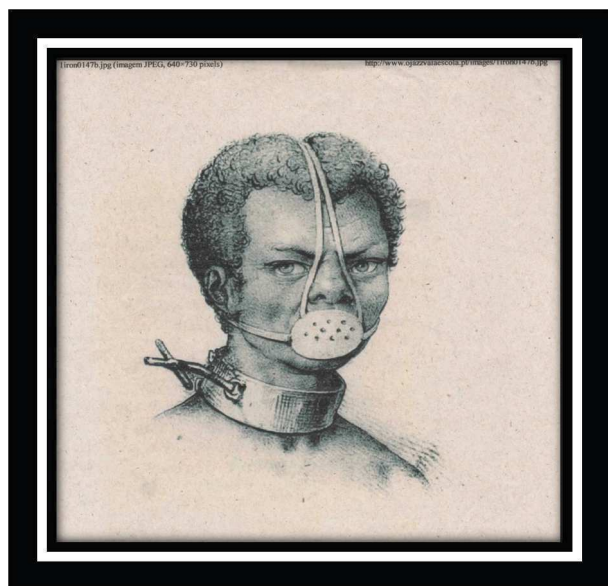
o. chamada do prolongamento
A directoria deliberou fazer a 6.ª chamada
de capitaes para o prolongamento á Casa
Branca, na razão de 10 por cento ou 20\$000
por acção, e que será effectuada, improro-
gavelmente, do dia 20 a 30 de Abril pro-
ximo.
Convido, por tanto, aos srs. accionistas a
realisarem as suas entradas no escriptorio da
companhia, ou no Banco Mercantil de Santos.
Campinas, 17 de Março de 1877. 6—6
O secretario,
Correia Dias.

Escravo fugido
Fugiu da cidade de Santos o escravo Agos-
tinho, natural de Iguape, de 28 annos, mu-
lato, cheio de corpo, com cicatrizes de va-
riola no rosto, bem barbado, usando, porém,
só de bigode, bom official de pedreiro. Es-
teve alguns dias nesta capital, onde traba-
lhou pelo officio; desconfia-se que tivesse
seguido ha oito dias mais ou menos para
Campinas ou para o norte da provincia. Pro-
testa-se com todo o rigor da lei contra quem
o acoutar, e gratifica-se bem á pessoa que o
apprehender, e pede-se o auxilio da autori-
dade local, onde o mesmo escravo fór encon-
trado, afim de tornar effectiva a sua captura.
A entrega ou aviao deve ser feita nesta
cidade a João Baptista de Castro e Souza ou
em Santos aos negociantes Silva Carnei-
ro & Lopes 10—8

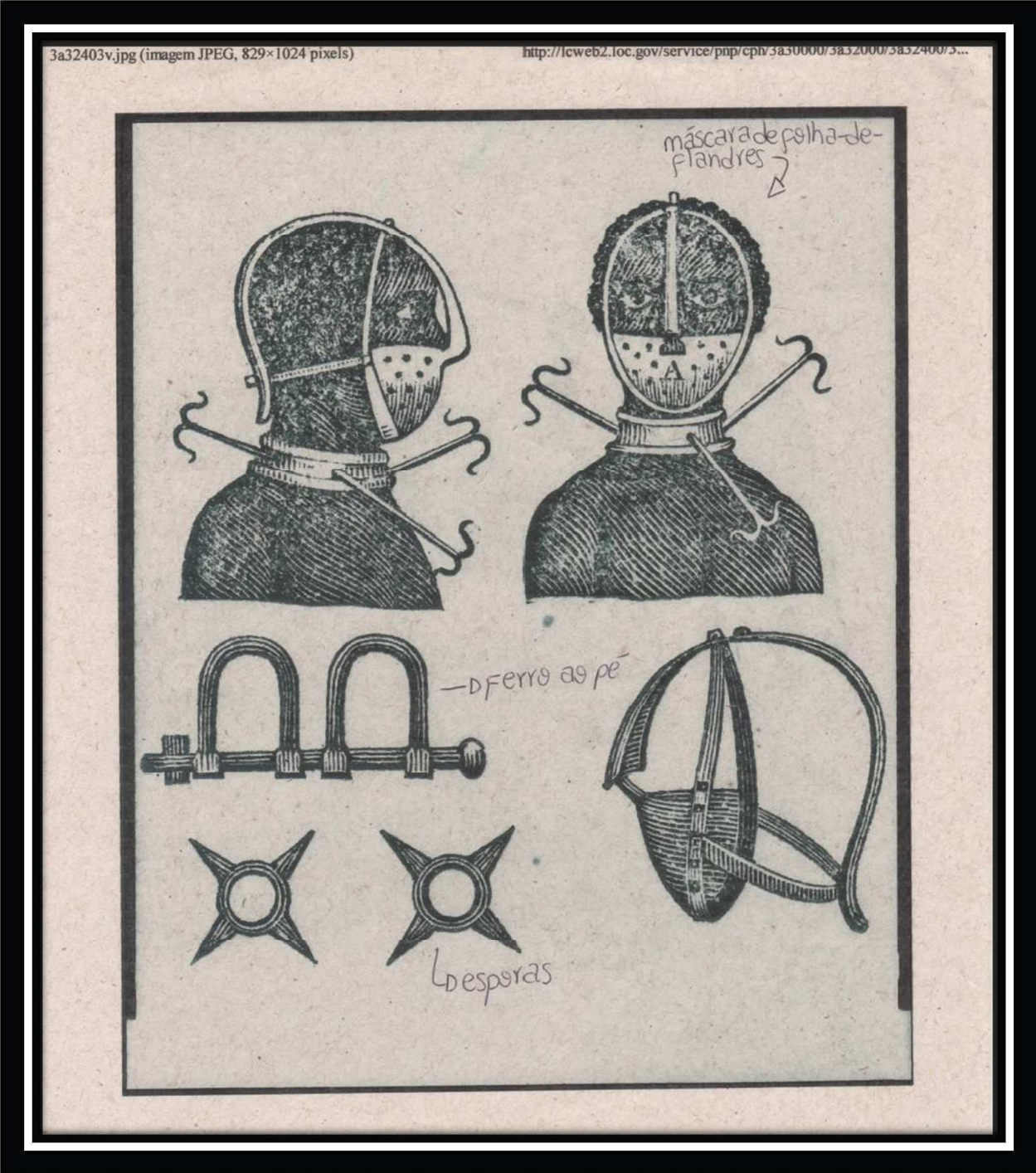
Para
Emilio I
comprar e
sas, chacar
etc. assim e
hypotheas
tudo media
Garante-
Fide sur
folha das l
S. Paulo

O ESTADO DE S. PAULO: PÁGINAS DA EDIÇÃO DE 05 DE ABRIL DE 1877 - PAG. 4

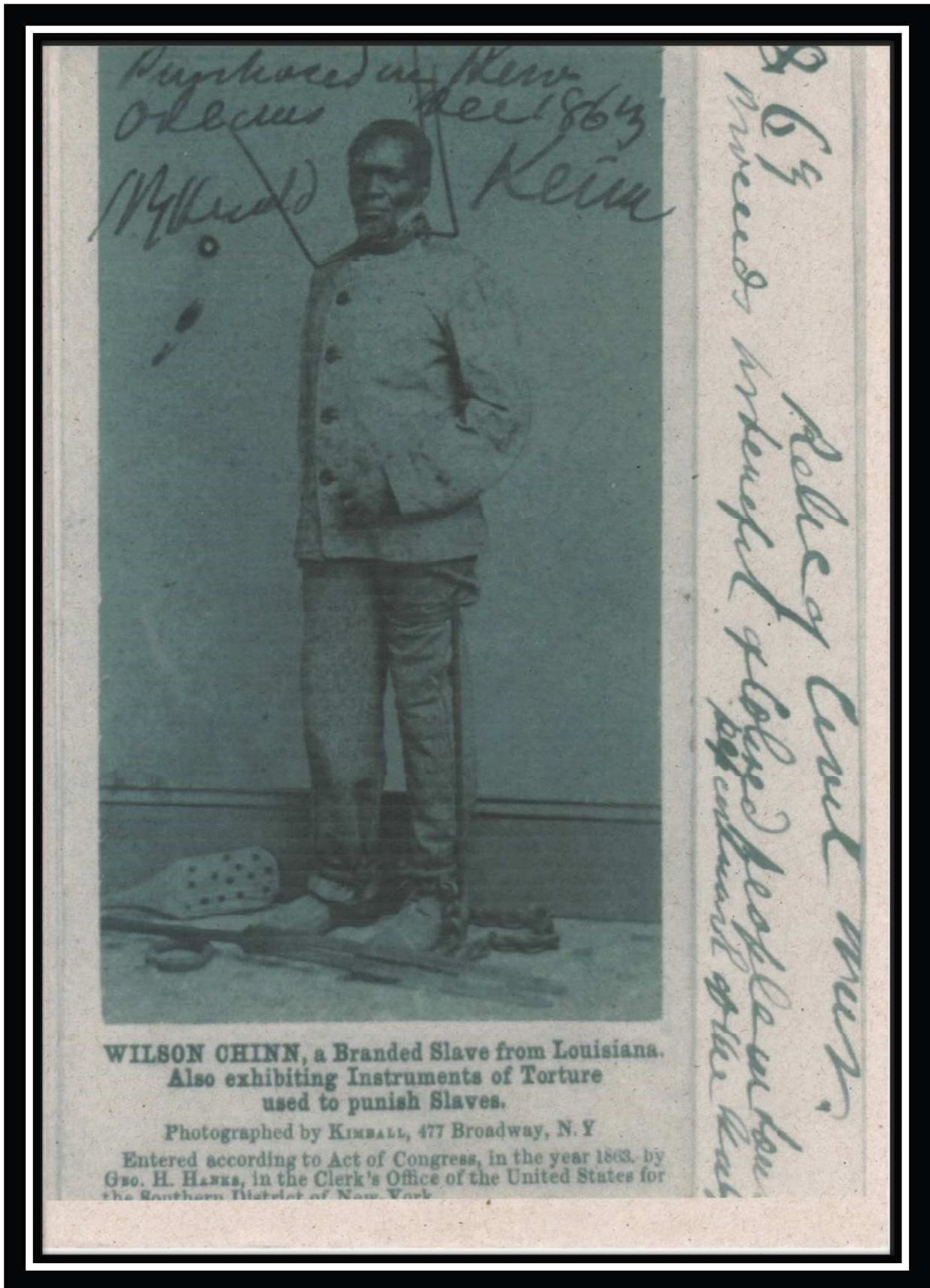
Anexo IV – Imagem da escravidão 1 [Castigo de escravos]



ANEXO V – Imagem da escravidão 2 [Máscara de ferro, colar, ferros para as pernas e esporas para restringir escravos]



Anexo VI – Imagem da escravidão 3 [Wilson Chinn, um escravo marcado de Louisiana]



Anexo VII – Imagem da escravidão 4 [Gordon, ou Pedro açoitado]



Anexo VIII – Relatório Didático – Descrição das Aulas

Relatório do trabalho de 2014

8º ano Ensino Fundamental

Escola Estadual Professor Antônio Lisboa

Entrei em sala de aula, em meu primeiro dia como professor concursado do Estado de São Paulo, com o 8º ano, no dia **13/03/2014 (quinta-feira)**. A sala tinha 30 alunos, 14 meninas e 16 meninos (bastante homogênea, portanto). Logo durante minha apresentação, percebi que alunos se xingavam, ainda que “brincando”, com termos racistas, sempre com conotação negativa da cor negra. Sendo aquela apenas minha aula de apresentação, refleti sobre aquela situação, pedi que parassem, e percebi que deveria tomar ação o quanto antes.

Minha próxima aula já seria no dia seguinte, 14/03 (sexta-feira), quando não pude comparecer à escola.

1ª aula de intervenção didática: 18/03. Leitura e discussão do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, questões sobre o conto, no caderno. Temática: racismo e escravidão.

Na minha aula seguinte, 18/03 (terça-feira), não perdi tempo e levei o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Apresentei o texto, primeiramente, como sendo de Monteiro Lobato. Os alunos perguntaram: “É *Sítio do Picapau Amarelo*?”. Eu disse: “Não... Monteiro Lobato não escreveu apenas para crianças, sabiam? Ele escreveu para adultos, também, e tratou de coisa séria. Este texto, no qual eu gostaria que vocês prestassem muita atenção, trata da escravidão no Brasil”. Perguntei aos alunos: “Alguém sabe quando terminou a escravidão no Brasil?”. Ninguém soube responder, então eu disse e escrevi na lousa: “1530 - 1888 – Duração da escravidão no Brasil”. Perguntei então: “Faz quantos anos que terminou a escravidão?”. Esperei que eles fizessem a conta e disse: “Agora pensem nisso: “126 anos é pouco ou é muito?”. Eles responderam que era “muito”.

Antes da leitura do texto, contextualizei o ano em que foi produzido: 1920, época em que as pessoas ainda carregavam velhos preconceitos e as pessoas negras não conseguiam subir na sociedade como os brancos, porque ninguém disse às pessoas que, com o fim da escravidão, elas deveriam também parar de nutrir preconceitos, e que oportunidades iguais deveriam ser ofertadas a todos que haviam sido libertados e nascido do ventre de pessoas recém-libertas. A escravidão, como sistema econômico, acabou, mas os negros não conseguiam respeito nem reconhecimento na sociedade. Fim da escravidão, mas manutenção da discriminação.

Durante a leitura, que eu fiz em voz alta, explicando palavras fora de uso, a atenção dos alunos ficou bastante presa ao texto, devido, creio, ao seu teor de discriminação racial, e às descrições da violência verbal e física a que a menina Negrinha era submetida. Após a leitura do conto, me delonguei nas passagens que evidenciam a discriminação, me detendo nos aspectos literários e históricos desses trechos. Ressaltei a realidade do relato, a frequência com que episódios semelhantes aconteciam naqueles tempos, sem que nada fosse feito, sem que ninguém defendesse qualquer negro escravizado que fosse, pois as leis do Brasil protegiam os donos dos escravos e lhes davam brecha para fazer praticamente o que quisessem com sua “propriedade”.

Os alunos ficaram bastante chocados, e eu aproveitei esse momento de espanto para dizer: “Após 126 anos, muita coisa mudou. Mas tem alguma coisa que permanece igual...?”. Eles ficaram um pouco calados, e então eu disse: “Andando por aí, vocês de vez em quando não escutam alguém falar palavras que ofendem as pessoas assim chamadas, ou que poderia ofender, se elas ouvissem?”. E fui fazendo questionamentos semelhantes, para introduzir a questão de que, 126 anos depois, muito havia permanecido o mesmo. Pude perceber que as questões que eu fiz, assim como as respostas que eles deram, surtiram bastante efeito no que eles pensavam.

Em seguida, passei na lousa questões de compreensão e interpretação do conto, para serem respondidas de forma discursiva no caderno, individualmente. Como eu estava começando o ano letivo com eles, queria aferir as dificuldades (e facilidades) que os alunos teriam com respostas dissertativas, que refletissem sobre sua compreensão de um texto verbal (escrito) lido em sala. Conferi e avalei as respostas na própria aula.

20/03: leitura do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, acompanhada de comentários e contextualização histórica da produção do texto.

Na aula seguinte, aproveitei o gancho e apresentei o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Disse que tinha muitas semelhanças com o texto anterior que havíamos lido, pois a temática era similar. Coloquei a data de nascimento e de morte de Machado de Assis na lousa (1839-1908) e o ano em que o conto fora escrito (estima-se que

em 1898)²¹. Perguntei: “*Quem aqui já ouviu falar de Machado de Assis?*”. Houve alguns assentimentos pela classe. Disse então: “*Daqui em diante, vocês vão ouvir falar muito de Machado de Assis, principalmente no Ensino Médio, porque sempre cai algum livro dele no vestibular*”. Completei: “*Na faculdade, muitos professores acham que ele é o melhor escritor brasileiro*”. Expliquei que, com 59 anos de idade, e a dez anos de falecer, Machado de Assis já era um grande nome na época dele. Muitas pessoas liam o que ele escrevia e ele era famoso e reconhecido pelos intelectuais.

Coloquei novamente a data em que acabou a escravidão na lousa (1888) e puxei uma seta para a data em que Machado escrevera “Pai contra mãe” (1898). Falei: “*Gente, se hoje ainda há preconceito, parem para pensar: escrever um conto sobre a escravidão 10 anos após ela ter terminado – será que as pessoas da época receberam bem?*”. Eles perceberam que Machado de Assis tinha tido coragem ao escrever o conto. Eu completei: “*Gente, não se esqueçam: Machado de Assis era negro, e escreveu sobre o que ninguém tinha coragem de escrever na época – o tratamento desumano dado aos negros durante a escravidão*”.

Pus, então, o nome das personagens no quadro negro: (narrador), Cândido Neves, Clara, tia Mônica, Arminda e proprietário. Pedi à sala, então, que cada um escolhesse uma das personagens. Levou um tempo para eles definirem quem seria quem (mesmo antes de saber qualquer coisa sobre o conto, em qualquer turma, o curioso é que ninguém se voluntaria para ser a Arminda...! e nesta não foi diferente), mas todos tinham seu papel estabelecido na trama, inclusive houve um disposto a ser o narrador. Eu ajudei na troca de turno de falas, o que foi bastante útil, devido à extensão do conto. Fluiu muito bem a atividade. Muito melhor do que eu poderia antecipar!

Durante a leitura do texto, eu explicava os termos desconhecidos e pedia para os alunos irem imaginando tal e qual cenário, o modo de falar das pessoas. A leitura demandou um bom tempo da aula, aproximadamente 50 min. (minhas leituras longas sempre ocorriam em dias de “dobradinha” – duas aulas seguidas). Após a leitura, fizemos uma discussão para acomodar as impressões que os alunos tinham tido ao longo do texto, e passei pela sala imagens que eu havia imprimido sobre as punições dadas aos escravos de então. Expliquei cada uma das imagens (Anexos IV, V, VI e VII) para os alunos.

21/03: questões sobre o conto passadas na lousa e respondidas no caderno. Atividade em dupla ou individual.

Usei a aula toda para guiar e avaliar a atividade que havia passado: questões de compreensão e interpretação do conto “Pai contra mãe”, e associação com o conto “Negrinha”.

1. Preste atenção no título: “Pai contra mãe”. Diga quem é o pai e quem é a mãe.
2. Lembre-se da história relatada no conto. Por que o pai “está contra” a mãe? Explique com suas próprias palavras.
3. Qual é a reação de Cândido Neves, da tia Mônica e de Clara em relação ao aborto que Arminda sofre?
4. É justo sacrificar uma criança para salvar outra? A frase final de Cândido Neves te convence, como leitor? Por quê?
5. Pense na personagem “Negrinha”, do conto de Monteiro Lobato, e na personagem Arminda, do conto de Machado de Assis. O que elas têm em comum?
6. Quando e onde se passa a história narrada no conto?

Eu passava pelas carteiras e tirava as dúvidas dos alunos. Eles acharam que seis questões era muita coisa, mas eu sempre respondia que eles estavam à altura de tudo o que eu lhes solicitava. Sempre fiz questão de elogiar a turma (após eles se esforçarem e participarem, para incentivá-los e como demonstração do relacionamento saudável que estávamos pouco a pouco construindo, visto que peguei o bimestre em pleno andamento, já quase em sua conclusão).

25/03: atividade no caderno a partir do anúncio “Escravo Fugido”, publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 5 de abril de 1877. Grafia antiga e atual de diversas palavras.

Para trazer um toque de realidade para a aula, levei o anúncio “Escravo Fugido” (bem curtinho) e copiei-o na lousa, visto que a escola estava sem xérox. Pedi que os alunos o anotassem no caderno, que aquela era uma atividade de cópia com uma finalidade posterior. Mostrei-lhes a página inteira de anúncios, impressa da versão digital do jornal O Estado de São Paulo. Eles anotaram e então eu discuti com eles o significado daquilo: “*Imagem, gente, vocês pegarem um jornal e, de repente, vocês verem o anúncio “Procura-se escravo foragido?”*”. Eu queria que eles se colocassem na situação em que um leitor se via naquela época – a escravidão simplesmente fazia parte do sistema de tal forma que tal anúncio não provocava nenhum espanto aos leitores de então (bem poucos e elitizados, muitos deles donos de escravos, por sinal). “*Imagem os seus pais vendo Jornal Nacional, e de repente o William Bonner e a Fátima Bernardes dizem: Gente, e agora, atenção! Fulano de tal e tal está sendo procurado pelo proprietário. Quem o capturar*

²¹ A fonte que mencionava 1898 não foi reencontrada. Mais preciso teria sido citar a data de publicação: 1906.

receberá recompensa!”. Perguntei a eles: “Quem, gente, faz o papel de procurar pessoas que fogem, quem põe recompensa por essas pessoas em nossa sociedade, HOJE (ênfase)?”. Eles responderam: “Policia!”. Eu disse: “Exatamente. Cândido Neves era como se fosse o policial daquela época. Só de o escravo escapar, ele já era considerado um criminoso (remeti à palavra “vicioso”, para descrever o foragido, empregada no conto machadiano) e poderia inclusive ser morto, se resistisse à prisão”. Completei: “E hoje: acontece a mesma coisa ou mudou completamente?”.

Por fim, diante do questionamento dos alunos, grifei as palavras com grafia de época e perguntei: “como se escreve essas hoje?” Eles me ajudaram a completar o quadro e corrigiram conforme fui pondo na lousa.

27/03: atividade a partir dos anúncios “Moleque” e outros sem título, na mesma página, datados dos tempos da escravidão no Brasil, publicados no jornal O Estado de São Paulo, em 5 de abril de 1877.

O procedimento foi o mesmo que na aula anteriormente descrita, mas chamei bastante atenção para o título do anúncio “Moleque” assim como para as descrições dos outros anúncios (Anexo III), que seriam consideradas absurdas hoje, pelo grau de inferiorização e reificação atribuído às pessoas negras que ali figuravam.

Citei bastantes dados do livro *O navio negreiro: uma história humana*, do historiador britânico Marcus Rediker (traduzido pela Companhia das Letras, 2011).

O lugar onde (eu) vivo: uma possibilidade de expressão literária da vida cotidiana

Samara França

Resumo: O presente trabalho intenta contribuir para a ampliação de perspectivas acerca do letramento literário nas escolas públicas. É nesses espaços que parecem incidir os maiores problemas de leitura e escrita, conforme demonstram dados apresentados na 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, promovida pelo Instituto Pró Livro (IPL) e pelo Itaú Cultural, em 2019. Diante disso, mostraremos importantes iniciativas com o gênero de memórias literárias, colocadas em prática junto a alunos do 7º do Ensino Fundamental II – Anos Finais, cujo objetivo é analisar e fomentar debates sobre a formação leitora/escritora dos alunos em idade escolar. Focamos nossa análise no conceito da pedagogia da autonomia postulado por Freire (1987/1996); na perspectiva da literatura como espaço subjetivo e de formação identitária, conforme Petit (2013), assim como nos elementos composicionais do gênero teorizados por Bosi (1979/2003) e Marcuschi (2011), dentre outros. Para os objetivos propostos, valemo-nos, metodologicamente, da pesquisa-ação que altera o olhar da prática rotineira e não questionada para aquela intervencionista e problematizada, propondo “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela” (ELLIOTT, 1991, p.69). Por fim, almejamos propor caminhos que possam ser viáveis na alteração de dados, já bem estipulados e nada positivos, sobre a competência leitora de alunos das escolas públicas.

Palavras-chave: letramento literário; aluno-autor; formação identitária, memórias literárias; formação leitora/escritora

Introdução

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), a leitura por fruição não se tornou, ainda, um hábito entre os brasileiros. “Temos carências grandes na própria formação escolar. Também o poder aquisitivo da população ainda é muito baixo no Brasil, especialmente fora dos grandes centros”, aponta o presidente da Associação Nacional de Livrarias – ANL, Vitor Tavares. Esses dois fatores combinados – carências na formação escolar e baixa renda da população – dentre outros, colaboram para uma má formação de leitores em nosso país.

Nesse sentido, cresce nossa responsabilidade enquanto educadores, uma vez que, ainda de acordo com a pesquisa, a escola é a principal fomentadora para a leitura no Brasil. Depois dos pais, o professor representa uma forte influência na formação do futuro leitor. Isso não quer dizer que os alunos tenham o primeiro contato com a literatura em casa, mas que ambos, pais e professores, têm significativo papel no desenvolvimento leitor dessas crianças.

Dada essa realidade, consideramos de extrema relevância projetos de pesquisas que coloquem, no centro da questão, medidas educacionais que enfocam a formação leitora e escritora, ainda em idade escolar, tendo em vista que o Brasil demonstra que ações nesse segmento são ainda precárias.

Nesse contexto, ao abordar a importância de se ter a leitura autônoma como foco nas escolas, Colomer (2014) sustenta que:

é imprescindível que as crianças leiam de forma independente na escola porque nem todas vão fazer isso quando estiverem fora dela. O papel da Educação em relação a essa desigualdade social é muito importante. Para aprender a ler de forma rápida e eficiente, é necessária muita dedicação. Os alunos só conseguem isso com o investimento dos educadores, que precisam ensinar também como escolher o que ler. (COLOMER, 2014, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>)

Por essas perspectivas, compreendemos que formar alunos que leiam com autonomia é grande responsabilidade das instituições escolares, sobretudo quando o acesso ao recurso primário – o livro – se dá, comumente, na escola.

Dessa maneira, depreendemos que um dos processos essenciais dentro do espaço escolar é os que mediam a leitura, a literatura infantil e juvenil e a formação literária na sala de aula e, se possível, que esta não se restrinja apenas a esse meio, mas ganhe também outros ambientes como o social e familiar.

Para fomentar essa discussão, inicialmente retomaremos os pressupostos teóricos que norteiam nossa pesquisa: a relevância da participação protagonista dos alunos; e, também, como eles se formam, ideologicamente, em diálogos com os textos memorialistas trabalhados. Feito isso, passaremos à análise de um projeto de ensino, bem como de seus resultados, desenvolvido em uma escola pública do interior de São Paulo.

1 Letramento literário sob a perspectiva da formação identitária e do aluno protagonista

Quando em contato com o texto literário, o presente projeto de ensino pôde favorecer um duplo movimento de singularização e universalização da leitura na formação subjetiva dos alunos envolvidos: i) singularização, pois, a partir do diálogo com os relatos orais colhidos, textos lidos e escritos tiveram suas identidades, em alguma medida, transformadas, fato comprovado pela leitura dos diários que eles escreveram durante o projeto; ii) universalização, porque, a partir da reconstrução simbólica e histórica da cidade onde vivem, desenvolveram também o sentimento da valorização local e de pertença.

Nesse sentido, na obra “Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva”, Petit (2008) nos convida a pensar sobre a linguagem não como mero instrumento, mas como construção de nós mesmos. Por essa perspectiva, a leitura é compreendida como caminho privilegiado para se pensar, se construir, dar sentido a própria vida e, também, para o leitor dar voz a seu sofrimento, seus desejos, anseios e sonhos.

A partir do favorecimento do encontro entre a leitura e jovem leitor, através de abordagens subjetivas, é possível que os educandos não apenas passem a habituar-se ao texto literário, mas também percebam a elaboração estética e a visão de mundo que perpassam cada obra lida.

Uma das observações possível, a partir desta pesquisa, é de que a leitura literária é bem menos recorrente no contexto escolar e, quando há o trabalho com o texto literário, este é elaborado de forma didática, ou ainda, a partir da periodização e contextualização de época, quando no Ensino Médio.

Falta, ainda, o destaque merecido das obras literárias, de suas múltiplas significações e possibilidades que trazem. Uma delas é a probabilidade de transformação do sujeito-leitor, pela qual buscamos nortear o projeto de ensino desenvolvido. Nesse sentido, o jovem leitor, como postula Petit, (2008):

“... Ali, nas histórias lidas ou ouvidas, nas imagens de um ilustrador ou de um pintor, descobre que existe outra coisa e, portanto, certo jogo, uma margem de manobra no destino pessoal e social. E isso lhe sugere que pode tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca...” (PETIT, 2013, p.43)

Por essa perspectiva, o trabalho realizado favoreceu oportunidades únicas para que os alunos tivessem referência sobre o mundo quando liam, assim como sobre a formação, tanto escolar quanto humana, e descobrissem que não são meros espectadores da realidade em que vivem e, assim, tomassem parte ativa e colaborativa na comunidade local e em suas próprias vidas.

Nesse aspecto, evidenciamos o protagonismo dos alunos, não apenas durante as leituras literárias, mas em todo o desenvolvimento do projeto, pois acreditamos que apenas quando os alunos tomam parte no processo de ensino-aprendizagem é que eles aprendem verdadeiramente.

Em oposição a isso, segundo a pesquisa de Freire (1987), há em vigor, ainda, práticas de ensino que ensejam a *concepção bancária de educação*, que representa um instrumento da opressão. Nesse tipo de educação, o professor é o principal agente no processo educativo e os educandos, seres passivos que apenas recebem e armazenam o que lhes foi ensinado, sem que se respeitem seus conhecimentos, suas dificuldades, suas singularidades. Essa visão de ensino é pautada na narratividade e, normalmente, fala “da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado”, outras vezes disserta “sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos”. (p.33)

Assim, não se considera a participação ativa do educando em sua formação, sob o risco de não ocorrer uma “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela”. Apenas no respeito a essa dialogicidade, poderemos formar “seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” Essa visão faz com que nós, educadores, saibamos que devemos “respeito à autonomia e à identidade do educando” e isso exige de nós “uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 1996, p.25)

Em diálogo com as concepções de Freire (1987/1996) e Petit, (2008), o educando deve ser o principal agente em seu processo de ensino-aprendizagem e, nessa acepção, a partir das *vivências discursivas* que iremos expor, é possível compreendermos o letramento literário como caminho viável para emancipação dos sujeitos envolvidos, pelos múltiplos significados e contingências que esse encontro favorece.

2 História e memória na literatura

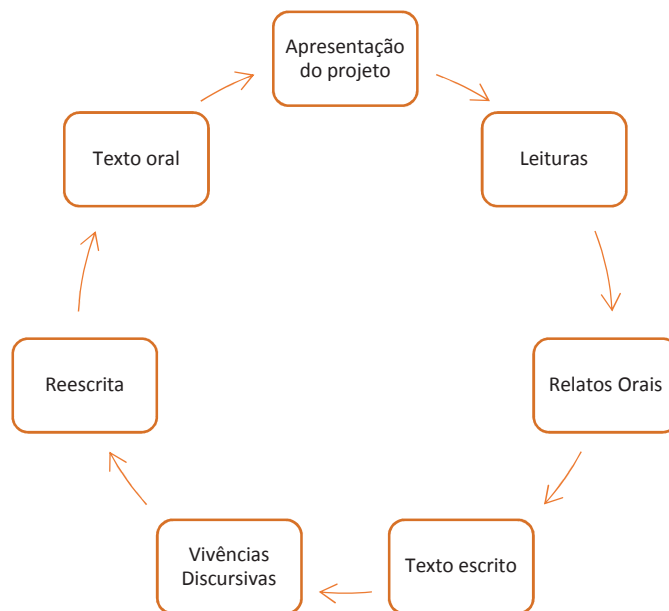
Para promover o encontro dos alunos de 7º Ano com o texto memorialista, utilizamos o material “Se Bem Me Lembro...” das Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLPEF. A partir deste, desenvolvemos um projeto de ensino que contou com as seguintes etapas:

- ✓ Introdução ao gênero
- ✓ Diálogo com moradores da comunidade
- ✓ Leituras
- ✓ Primeira produção
- ✓ Vivências discursivas
- ✓ Revisão coletiva e individual
- ✓ Produção Final
- ✓ Partilha

A análise de pesquisa pautou-se na metodologia da pesquisa-ação, que se configurou viável delineamento metodológico, na medida em que a perspectiva deste projeto partiu da necessidade de intervenção, para que se ampliasse a situação da realidade inicialmente investigada.

Assim, partimos dos procedimentos abaixo:

Figura 1: Cadeia do Projeto de Ensino



Fonte: elaboração própria

Primeiramente, foi necessário sensibilizar os jovens leitores. Para isso, conversamos sobre o projeto de que fariam parte, os objetivos e o que aprenderiam. Além disso, observamos quais seriam suas participações e, também, a da comunidade escolar. Na sequência, favorecemos o texto literário, a partir de algumas propostas de leituras, tais quais elencamos abaixo:

Quadro 1: Propostas de Leituras sugeridas pela OLPEF

Transplante de menina	<i>Tatiana Belinky</i>
Parecido mas diferente	<i>Zélia Gattai</i>
Nas ruas do Brás	<i>Drauzio Varella</i>
O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé	<i>Kelli Bassani</i>
Memória de Livros	<i>João Ubaldo</i>
Os automóveis invadem a cidade	<i>Zélia Gattai</i>
O lavador de pedras	<i>Manoel de Barros</i>
Como num filme	<i>Antonio Gil Neto</i>

Fonte: Adaptado do caderno “Se bem me lembro...” MEC (2016)

Todos os textos lidos, articulados entre si, propuseram um olhar para a construção global do gênero de memórias literárias, permitindo aos alunos não só responderem aos efeitos de sentidos presentes nas leituras, mas também, mobilizar conhecimentos que se refletiram nas produções deles. A partir desses relatos memorialistas, eles percebiam características específicas do gênero proposto, sobretudo, com relação ao tema e ao estilo.

A partir das leituras, foi possível uma nova percepção estética a respeito do texto literário e os jovens leitores tiveram despertadas novas sensibilizações e significações às quais foram expostos, percebendo, assim, novas camadas de leitura, conforme postula Jolibert (1994). Dessa maneira, os alunos demonstraram sentirem-se mais autônomos e seguros para produzir os relatos memorialistas propostos.

Para essa produção, os alunos deveriam colher relatos orais feitos por pessoas mais velhas da comunidade, que pudessem partilhar uma vivência na cidade que teria se tornado uma experiência única para elas. Junto com essa vivência, os alunos deveriam resgatar a linguagem da história do município, estabelecendo um diálogo com o passado. A esse respeito, Ecléa Bosi (2003) afirma que “a memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado”.

Essa experiência ressignificou bastante o projeto de ensino realizado, pois como relataram alguns alunos na partilha desses diálogos, eles puderam vivenciar situações e aprendizagens que, talvez não aprendessem no dia a dia da sala de aula.

A partir dos relatos colhidos, os alunos foram convidados a produzir a primeira versão do texto de memórias literárias. Eles deveriam se pautar no diálogo mantido com os munícipes e nos contatos com as leituras que realizamos. Essa primeira produção foi guardada para ser retomada posteriormente.

Na sequência, demos início às *vivências discursivas*, que se pautaram no pressuposto da *pedagogia da autonomia* e também no *letramento literário* como decorrente de caminhos que proporcionam a transformação e humanização dos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, buscamos fazer com que a experiência literária pudesse “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17).

É por entendermos essa singularidade da estética literária, que favorecemos momentos em que os alunos vivenciassem diferentes experiências que proporcionassem o diálogo com o texto de memórias literárias. Nas figuras abaixo, ilustramos algumas delas:

Figura 02: Caixa de Memórias



Fonte: elaboração própria

Figura 03: Linguagem Histórica



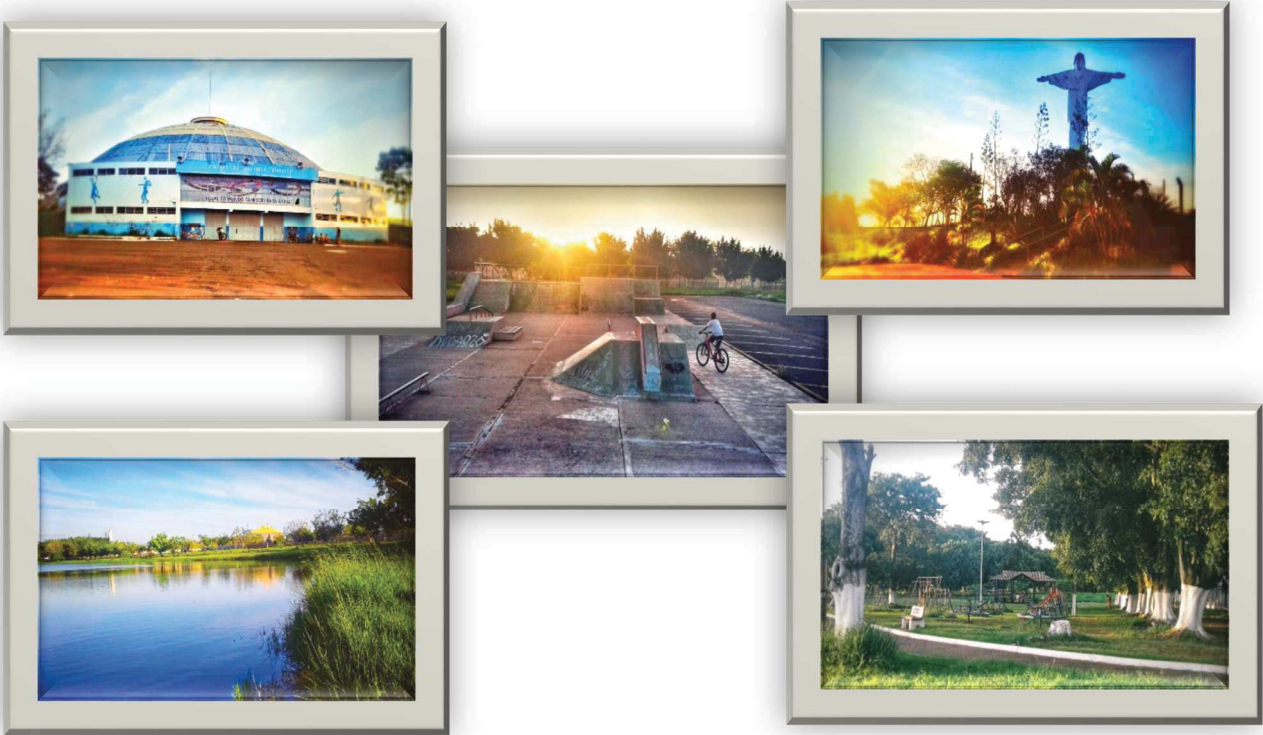
Fonte: <https://aguai.sp.gov.br/home/historia/> acesso 01/10/2018

Figura 04: Exposição de Objetos Antigos



Fonte: elaboração própria

Figura 05: Registros Fotográficos atuais produzidos pelos alunos



Fonte: elaboração própria

Figura 06: Leitura Comparada de imagens



Fonte: elaboração própria

Tendo em vista que o letramento literário, enquanto construção dos sentidos, é viabilizado quando o leitor, em contato com o texto, consegue perceber quem diz, quando diz o que diz, como diz, para quê e para quem diz, faz-se necessário um contato íntimo com os detalhes textuais. Assim configuram-se as

vivências discursivas, ilustradas nas imagens acima, que objetivaram demonstrar o modo de ler e escrever o texto de memórias literárias, desvelando as propriedades dessa gama textual, a fim de que a aprendizagem sistemática de estratégias de leitura e escrita colaborasse na formação do repertório dos jovens leitores.

A primeira *caixa de memória* favoreceu o resgate da linguagem histórica do município, a partir do contato dos alunos com fontes e fotos da história local. Essa vivência foi realizada em parceria com a professora de História que, anteriormente, explicara aos alunos o que são fontes históricas e para quê elas são utilizadas. Em sala de aula, levamos uma caixa de que os alunos retiravam uma fonte e uma foto. Eles deveriam ler e analisar esses documentos, investigando e compreendendo as informações obtidas. Posteriormente, deveriam compartilhar com os colegas o que descobriram, de modo que todos pudessem conhecer o contexto de formação da cidade onde vivem.

Uma das fontes analisadas, ilustrada na Figura 2 acima, contextualizou, por exemplo, o momento de escolha do nome do município. Nem sempre nossa cidade se chamou Aguaí; antigamente, ela se chamava Cascavel. Entretanto, como já havia outro município com esse nome, houve um decreto para alteração do nome da cidade. Fez-se, então, um plebiscito, em que os munícipes deveriam fazer um novo nome. Entre Teçaindá e Moripá, prevaleceu Aguaí.

Essa história foi novidade para muitos alunos, alguns concordaram com a escolha, outros discordavam, e, assim, a atividade proporcionou o pensamento crítico, a exposição de opiniões e o respeito às dos demais. A partir do conhecimento da história local, foi possível perceber a valorização da comunidade e a importância de se fazer pertencer ao espaço onde vivemos. É fundamental compreender que podemos colaborar com nossa comunidade e, ainda, que a história da cidade onde vivemos está entrelaçada à nossa própria.

A vivência seguinte, - exposição de objetos antigos-, estabeleceu um diálogo entre as experiências de vida do passado e as atuais. Bosi (1979) evidencia que:

[...] Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza falam à alma em sua doce língua natal. [...] A ordem desse espaço povoado nos une e nos separa da sociedade: é um elo familiar com sociedades do passado, pode nos defender da atual revivendo-nos outra. Quanto mais votados ao uso cotidiano, mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abrandam (BOSI, 1979, p.360)

A exposição foi realizada com empreendedorismo e os alunos puderam compartilhar aquilo que haviam aprendido em nossas discussões em sala de aula. Aventuraram-se a multiplicar o aprendizado, repassando para outros colegas a história de nossa cidade. Observaram as transformações ao longo do tempo a partir da leitura de cada objeto, e foram protagonistas o tempo todo, desde a montagem até a apresentação da exposição.

Sequencialmente, a fim de que os alunos desenvolvessem a percepção da importância da descrição em textos de memórias literárias, que subjetiva os lugares, as pessoas, as emoções e sentimentos envolvidos nas lembranças, lançamos uma nova proposta. Eles deveriam registrar uma foto atual de um local da cidade analisado em sala ou de algum lugar em que eles gostassem muito de estar. Para isso, era preciso observarmos, ainda, os efeitos construídos na maneira singular como o autor memorialista registra as descrições em seus relatos.

Com as fotografias em mãos, realizamos a leitura comparada de imagens, buscando desenvolver a estética da comparação do tempo antigo com o atual em textos memorialistas. Dispusemos as imagens antigas e atuais no quadr, (vide Figura 5), e os alunos avaliaram significações, distinções e apreço às transformações decorrentes da passagem do tempo. Alguns gostaram da atual, outros preferiram a cidade à moda antiga. A leitura ganhou novas dimensões: partilhada, crítica, significativa.

Acreditamos que as vivências trabalhadas e analisadas criaram espaços para moldar a percepção dos alunos para a leitura do texto de memórias literárias. Assim, a partir da construção simbólica da sensibilização (sentimentos, sensações, imagens) da literatura, foi possível que os alunos percebessem a estética dos textos e estivessem preparados para a revisão da primeira produção que haviam feito.

Nesse sentido, percebemos um duplo movimento de instrumentalização, pois:

[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2006a, p. 16).

Feita a reescrita das produções, elaboramos um E-Book com as produções discentes que foi compartilhado com a comunidade escolar e local. Os alunos tiraram fotografias com suas famílias e expuseram a produção, experimentando o sentimento de autoria.

Com a produção do livro, intentamos promover a emancipação de nossos educandos, esperando que a situação inicial de aprendizagem fosse ampliada. Que eles soubessem que têm capacidade e que foram os autores das próprias produções, a partir das experiências vividas. Foucault (1979:142) afirma que “não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”. Nesse sentido, além de emancipatória, a culminância do projeto com o livro teve por objetivo representar a concretização de uma atividade que tenha favorecido o empoderamento dos alunos, no sentido de se constituírem sujeitos transformados a partir da construção de novos saberes. Como bem elencado por Foucault (1979), saber e poder estão intimamente ligados.

O texto oral que encerra o nosso projeto de ensino é a partilha das produções dos alunos, já referida acima, de histórias que não eram deles, mas que, a partir de toda a vivência e de suas recriações estéticas, a eles, agora, pertenciam.

3 A memória de todos nós na produção discente

Ao final do projeto de ensino, nossa expectativa era de que os alunos tivessem claros os elementos que compõem o gênero de memórias literárias e compreendessem as condições para produzi-lo. Conforme Marcuschi (2011, p.25), “para escrever boas memórias literárias, os alunos autores precisam, simultaneamente, contar, com um olhar de hoje, sobre o passado de outra pessoa como se fosse ela e, também, valorizar a singularidade e a estética literária”.

Desse modo, apresentaremos a análise de uma produção discente em sua versão inicial e final, sendo que ela consta na pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (POFLETRAS/USP) também já referenciada neste artigo.

A produção discente abaixo, em sua versão inicial, representa uma totalidade das primeiras produções colhidas com os alunos. Ao analisá-la, notamos defasagens no que tange às adequações linguísticas, discursivas e convenções da escrita, além de não apresentar marcas de autoria. Denotamos ainda que não há título, organização espacial do texto, articulação ou progressão enquanto unidade textual.

A aluna-autora conseguiu apenas transpor, de forma literal, o diálogo com sua avó, ou aquilo de que ela se lembrava da conversa, tanto que finaliza a produção afirmando “esses relatos são os quais eu me lembro”, conforme a figura que segue:

Figura 07. Produção inicial do Texto 1

Esse relato é de uma senhora de 24 anos
 que fala um pouco sobre nossa cidade como
 era antes
 aqui era que nem uma fazenda não tinha
 calçada mas agora eles constroem
 muitas ruas e calçadas.
 Na minha vida teve um momento
 marcante que foi quando a nossa
 senhora apareceu lá na viagem
 e eu só ia lá lá porque quando
 eu era pequena agente não podia ir a praia
 então agente ia na igreja mesmo
 tem mas coisa mas não me lembro
 muito bem esses relatos são quais eu
 me lembro.

Fonte: Arquivos pessoais da autora

Figura 08. Transcrição da figura 06

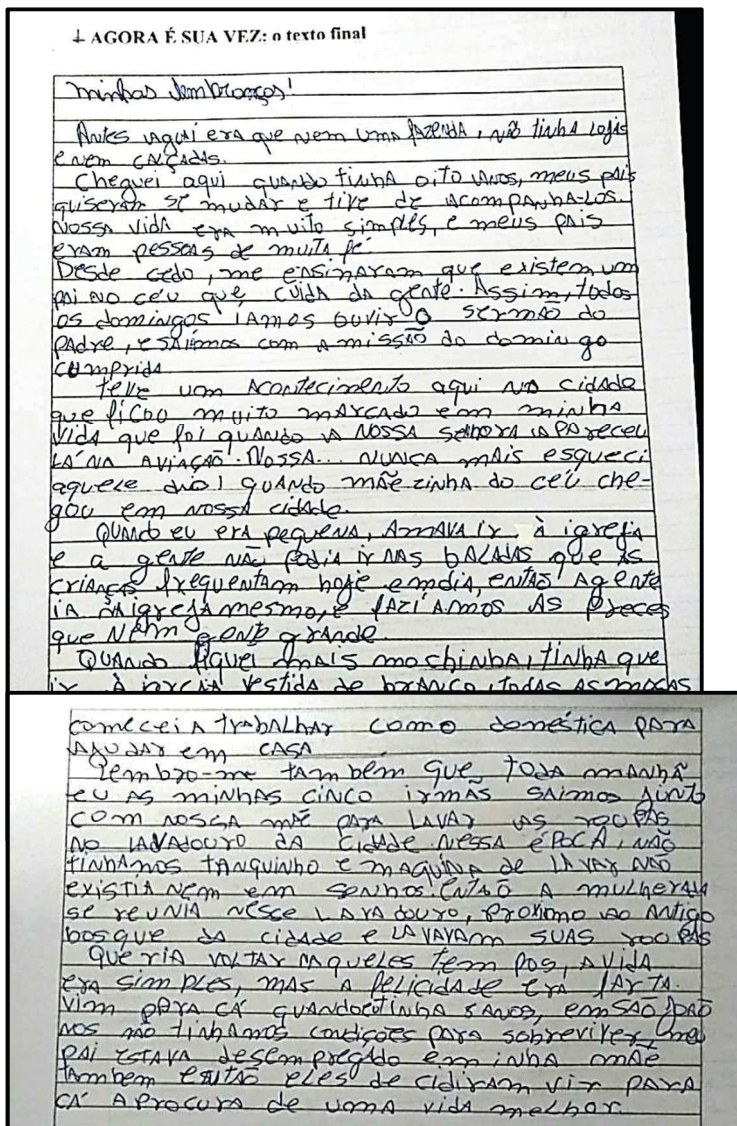
Esse relato é de uma senhora de 74 anos que fala um pouco sobre nossa cidade como era antes
Aguai era que nem uma fazenda não tinha calçada mas agora eles contruíram muitas lojas e calçada.
Na minha vida teve um momento marcante que foi quando a nossa senhora apareceu lá na viação.
E eu so ia a igreja porque quando eu era pequena agente não podia ira a balada então agente ia na igreja mesmo
Tem mas coisa mas não me lembro muito bem esses relato são quais eu me lembro.

Fonte: elaboração própria

Muitos alunos, quando produziram a primeira versão, transpuseram o diálogo que tiveram com os moradores, mesmo narrando em primeira pessoa. Não imprimiram criatividade e autonomia para recriar de forma literária a história que haviam ouvido. Provavelmente, não tinham compreendido ainda os elementos e a estética que compõem o gênero, o que foi modificado com as vivências que tiveram posteriormente. Além disso, nesta primeira versão que analisamos, é possível perceber uma oscilação do foco narrativo da terceira para a primeira pessoa: “Esse relato é de uma senhora de 74 anos que fala um pouco sobre [...]”; “Na minha vida teve um momento marcante que foi [...]”. Esse recurso é permitido nos escritos de memórias literárias, desde que se apresente “o entrevistado”, passando-lhe posteriormente a palavra, utilizando, para isso, as aspas para demarcar corretamente a troca de pessoas do discurso. No entanto, não observamos isso no texto produzido.

No que se refere à produção final, exposta na figura abaixo, ainda que mantidos alguns desvios da norma padrão (em relação à regência, à acentuação gráfica e à grafia das palavras como em “mochinha”), depreendemos um significativo progresso, se comparada à primeira versão. Percebemos que a autora inclui um título e escolhe por narrar em primeira pessoa, como se as lembranças narradas lhe pertencessem. Além disso, há outra organização do texto, com parágrafos respeitados e um melhor encadeamento das ideias.

Figura 09. Produção final do Texto 1



Fonte: arquivos pessoais da autora

Figura 10. Transcrição da figura 08

Minhas lembranças!

Antes Aguaí era que nem uma fazenda, não tinha lojas e nem calçadas.

Cheguei aqui quando tinha oito anos, meus pais quiseram se mudar e tive de acompanhá-los. Nossa vida era muito simples, e meus pais eram pessoas de muita fé.

Desde cedo, me ensinaram que existem um pai no céu que cuida da gente. Assim, todos os domingos íamos ouvir o sermão do padre, e saíamos com a missão do domingo cumprida.

Teve um acontecimento aqui na cidade que ficou muito marcado em minha vida que foi quando a nossa senhora apareceu lá na Aviação. Nossa... Nunca mais esqueci aquele dia quando a mãezinha do céu chegou em nossa cidade.

Quando eu era pequena, amava ir à igreja e a gente não podia ir nas baladas que as crianças frequentam hoje em dia, então agente ia na igreja mesmo, e fazíamos as preces que nem gente grande.

Quando fiquei mais mochinha, tinha que ir à igreja vestida de branco, todas as moças eram filhas de Maria, hoje em dia, não se vê mais nada disso, na verdade, as roupas que as meninas usam estão cada vez menor. Nessa época, tinha por volta dos meus quatorze anos e também comecei a trabalhar como doméstica para ajudar em casa.

Lembro-me também que toda manhã eu e minhas cinco irmãs saímos junto com nossa mãe para lavar as roupas no lavadouro da cidade. Nessa época, não tínhamos tanquinho e máquina de lavar não existia nem em sonhos. Então a mulherada se reunia nesse lavadouro, próximo ao antigo bosque da cidade e lavavam suas roupas.

Queria voltar naqueles tempos, a vida era simples, mas a felicidade era farta. Vim para cá quando eu tinha 8 anos, em São João nos não tínhamos condições para sobreviver, meu pai estava desempregado e minha mãe também então eles decidiram vir para cá a procura de uma vida melhor.

Fonte: elaboração própria

Do caráter “resumido” e “relatorial” da versão um, vemos elaborado um texto mais expressivo, que nos apresenta melhor a narradora-personagem, como se observa no segmento abaixo:

- (1) **“Cheguei aqui quando tinha oito anos, meus pais quiseram se mudar e tive de acompanhá-los. Nossa vida era muito simples, e meus pais eram pessoas de muita fé. Desde cedo, me ensinaram que existem um pai no céu que cuida da gente. [...]”**

Há, também, um aprimoramento do diálogo estabelecido entre o presente e o passado, explicitando transformações que reconstruíram experiências vividas, conforme ilustrado:

- (2) **“Quando eu era pequena, amava ir à igreja e a gente não podia ir nas baladas que as crianças frequentam hoje em dia, então agente ia na igreja mesmo, e fazíamos as preces que nem gente grande.**
- (3) **Quando fiquei mais mochinha, tinha que ir à igreja vestida de branco, todas as moças eram filhas de Maria, hoje em dia, não se vê mais nada disso, na verdade, as roupas que as meninas usam estão cada vez menor. Nessa época, tinha por volta dos meus quatorze anos e também comecei a trabalhar como doméstica para ajudar em casa. Lembro-me também que toda manhã eu e minhas cinco irmãs saímos junto com nossa mãe para lavar as roupas no lavadouro da cidade. Nessa época, não tínhamos tanquinho e máquina de lavar não existia nem em sonhos. Então a mulherada se reunia nesse lavadouro, próximo ao antigo bosque da cidade e lavavam suas roupas.”**

Por fim, verificamos que, após o trabalho realizado durante o projeto de ensino e as correções textuais coletivas e individuais, houve progresso em relação às convenções da escrita e, sobretudo, na impressão de sentimentos, emoções que a versão final consegue despertar, rompendo, assim, o “tom realista” do primeiro texto, para uma liberdade literária maior na segunda produção.

Temos consciência de que não é com um único projeto de ensino que conseguiremos sanar todas as dificuldades apresentadas pelos alunos. Muito menos o letramento literário representa um processo de apenas um projeto único, mas, junto a outros, pode transformar as vivências dos jovens leitores com a literatura.

Todo o processo de ensino deve ocorrer de forma gradual e não seria diferente com a leitura e a escrita. O que se faz necessário é fortalecer as práticas de letramento, incorporando-as ao cotidiano das crianças e adolescentes.

Considerações finais

Ao final do exposto, tendo discutido sobre caminhos que favoreceram uma experiência de letramento literário de alunos do Fundamental II de uma escola pública, é possível evidenciar o papel primordial da literatura no ensino. Pudemos confirmar que o letramento literário demonstra forte potencial para a formação de alunos leitores e escritores.

Além disso, a partir do diálogo teórico com o projeto de ensino realizado, foi também importante viabilizarmos a necessidade de se estreitar o elo entre a teoria e a prática do fazer escolar. As considerações teóricas apresentadas são pontuais e corroboram para um maior protagonismo do texto literário em sala de aula, evidenciando, de um lado, o professor mediador, que demonstra e desvela caminhos literários para conseguir formar alunos/leitores e, de outro, o aluno protagonista que não apenas se forma como leitor, mas também é capaz de se inserir em uma comunidade, tomar parte de seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que ele vive.

Nesse sentido, o lugar onde vivem se tornou um espaço de (re)significações de leitura, escrita e identidade, sobretudo, pelo sentimento de pertença, pois ao favorecer o trabalho com a estética do texto literário e protagonismo dos alunos, ao motivar que eles elaborassem, de modo próprio e original, as lembranças que colheram, depreendemos um processo de (trans)formação da autonomia, autoria e autoestima dos educandos.

Ao resgatar aspectos da cultura e história local, ao conduzir leituras e escritas que incitassem suas subjetividades, os alunos puderam (re)construir, (re)pensar sobre suas identidades, em um movimento, como já mencionado, singular e universal. Singular, pois imprimiram suas subjetividades em seus textos e também experimentaram novas perspectivas de si com o desenvolvimento do projeto de ensino. Universal, pois experimentaram o compartilhamento de valores, elaboraram uma cultura comum e refletiram sobre o valor de pertencer a uma comunidade.

Nesse sentido, observamos que as práticas de leitura, escrita e *vivências discursivas* desenvolvidas favoreceram novas relações com seu entorno, além de compreender projetos de vida, de pertencimento e identidade.

Referências

- AGUAÍ SITE OFICIAL. **História de Aguaí**. Disponível em: < <https://aguai.sp.gov.br/home/historia/>>. Acesso: 15/09/2018
- BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso in: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- BASSANI, K. B. aluna finalista do prêmio escrevendo o futuro em 2006, **O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé** 4ª série da E.M.E.I.E.F. Walter Fontana, Toledo-PR
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BELINKY, T. **Transplante de menina**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velho**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização / Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CAMPOS, R. **A lanterna na popa**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura** In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2016.
- COLOMER, T. **Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo**. Apud TAKADA, Paula. Nova Escola, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Data do Acesso: 15/07/2020.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALLA-BONA, E. M. BUFEM, L. S. **Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino**. Educação em Revista. Belo Horizonte v. 29n. 01p. 179-203. mar. 2013 fundamental.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- ELLIOT, J.; ADELMAN, C. **The Ford teaching project**. Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1976.
- FNDC. **Caminhos para democratizar a leitura**. Observatório da Imprensa. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/armazem-literario/caminhos-para-democratizar-a-leitura/>. Data do Acesso: 05/05/2020.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Trad. A. F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Portugal: Veja Editora, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, E. G. **Nas ondas do rádio**. In: CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H. Se bem me lembro...São Paulo: enpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2016.
- GATTAI, Z. **Anarquistas, graças a Deus**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 2019.
- JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando Crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. volume II.

- JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- KOCH, I.V. e ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2010.
- LAURITO I B. As almas do Amém in: **A menina que fez a américa.** São Paulo: FTD, 2002.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, E. Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade. In: RANGEL, Egon. (Org.) **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011. p. 22-37.
- MARTINS, M.H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MARTINS, M.R.; SILVA, M.C da. **Experiências de leitura no contexto escolar.** In: LITERATURA: Ensino Fundamental. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- NETO, A. **Como num filme. Texto** escrito com base no depoimento de Amalfi Mansutti, 82 anos. In: CLARA, R.A.; ALTENFELDER, A.H. Se bem me lembro...São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF:MEC, 2016.
- PARAÍSO, R. **Antes que o tempo apague...** 2ª- ed. Recife: Editora Comunicarte, 1996.
- PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2008
- PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.
- RANGEL, E.O. (Org) **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.
- RIBEIRO, J. B. **Um brasileiro em Berlim.** *Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp.105-112.*
- ROUXEL. A. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Trad. N. L de Rezende e G. R. de Oliveira. Cadernos de pesquisa v.42 n.145. 2012, p.272-283.
- SABINO, F. **O menino no espelho.** Rio de Janeiro: Record, 1992.
- SANTO, R. H. E. **Dando voz ao aluno na escola.** Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Dança; Universidade Federal da Bahia, 2012.
- VARELLA, D. **Nas ruas do Brás.** Ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2000.p.5.
- VOLOSHINOV, V.N./ BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- YUNES, E. **A literatura está mesmo em perigo?** In: LIMA, Aldo et al. (Orgs). O direito à literatura. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 77-91.

Resenha crítica de canções: léxico e argumentação no ensino de língua portuguesa

Rubens Pereira da Silva Alves

Resumo: Neste artigo, apresentamos parte da dissertação de mestrado intitulada *Resenha crítica de canções: análise da escolha lexical como estratégia argumentativa*. Nela, objetiva-se propor aos alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública em São Paulo a produção de uma resenha crítica de canções, valendo-se da análise da escolha lexical para o desenvolvimento do texto argumentativo. Considerando o funcionamento de uma rádio escolar organizada pelos estudantes, esta proposta justifica-se, por aproximar as atividades do cotidiano da escola com o ensino de língua portuguesa. Para tanto, recorreremos às concepções de língua como atividade social (CASTILHO, 1994); e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) que são as formas pelas quais os enunciados são proferidos. O ensino do léxico será orientado pela abordagem textual-discursiva, de modo que a escolha lexical de uma canção seja estudada em razão da ação discursiva (ANTUNES, 2012), explorando os possíveis efeitos de sentido nas dimensões morfológica, semântica e sintática do léxico. A organização dos procedimentos didáticos dessa atividade é inspirada na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Apresentaremos quatro produções de resenhas críticas escritas pelos alunos participantes desta pesquisa, bem como a análise das escolhas lexicais das canções por eles escolhidas.

Palavras-chave: escolha lexical; resenha crítica; canções; ensino de língua portuguesa

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma aplicação de proposta didática em torno do gênero resenha crítica de canções, explorando a escolha lexical presente na letra para a produção do texto de natureza argumentativa. Parte da dissertação de mestrado *Resenha crítica de canções: análise da escolha lexical como estratégia argumentativa*, este trabalho busca contribuir com uma forma de tratar o léxico no ensino de língua portuguesa, considerando a situação de comunicação, o contexto de uso e a dimensão textual e discursiva do léxico, tanto nas produções das resenhas críticas, como na análise da escolha lexical da canção estudada.

A proposta foi aplicada em uma escola pública na região leste da cidade de São Paulo. Uma das motivações para o trabalho com canções e com o léxico é a presença de uma rádio organizada pelos estudantes para que músicas sejam tocadas no intervalo das aulas. No contexto de discussão sobre a programação da rádio, o critério de escolha das canções acabou por possibilitar o trabalho com textos do tipo argumentativo nas aulas de língua portuguesa, partindo de uma atividade do cotidiano escolar. Outra motivação para este trabalho é a opção por colocar em diálogo as informações trazidas pelos alunos com os objetos de conhecimento que a escola tem função de tornar acessível. Escutar o que os estudantes têm a dizer sobre suas preferências de canções de seu tempo potencializa uma interface interessante com as canções que resistem ao tempo e permanecem no cânone brasileiro.

Relacionar conhecimentos prévios dos alunos e conhecimentos escolares em perspectiva foi possível a partir das mudanças curriculares proporcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), consoante a abertura democrática em 1988, culminando com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e, contemporaneamente, com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) (2018). Em língua portuguesa, o ensino voltado às regras gramaticais da norma padrão da língua, transmitido de forma fragmentada, exigindo dos alunos a memorização e a repetição dos conteúdos de outrora cede espaço para o ensino focado nos temas transversais (PCNs) e nos Campos de Atuação (as esferas de comunicação na BNCC).

Bebendo das contribuições da linguística moderna, a BNCC centraliza o ensino de línguas nos textos, em situações de uso real da língua, enfatizando enunciadores e enunciatários do evento comunicativo, orientando o uso da língua de acordo com a adequabilidade exigida pelo gênero textual-discursivo. Promove o diálogo, a participação e a criticidade, ao compreender a linguagem como ação sobre o mundo e sobre as pessoas.

Se é possível notar avanços no ensino de língua portuguesa no que diz respeito ao texto, aos aspectos discursivo-pragmáticos da linguagem, às diferentes variedades da língua e à multimodalidade, seria cedo para dizer o mesmo sobre o ensino do léxico, que ainda apresenta demandas não supridas pelos materiais didáticos orientados pelos currículos tradicionais e contemporâneos.

No intuito de contribuir com uma alternativa para o ensino do léxico, este artigo é composto por três partes: na primeira, apresentamos as opções teóricas sobre os aspectos da língua que foram abordados nesta proposta didática; na segunda, descrevemos a sequência de atividades didáticas que organizaram a aplicação em aula, seguida de um breve relato de momentos de interação com os alunos; na terceira, expomos resenhas escritas pelos alunos, junto com observações sobre a escolha lexical na produção das resenhas críticas e nas canções resenhadas.

1 Língua, resenha crítica e léxico no ensino de língua portuguesa: orientações teóricas

1.1 Concepção de língua para orientar o ensino de língua portuguesa

Castilho (1994) enfatiza a necessidade de uma opção teórica para que seja possível formular perguntas e respostas sobre os fenômenos da linguagem. O autor categoriza os principais agrupamentos teóricos da língua em três grandes vertentes: a) língua como atividade mental; b) língua como estrutura; c) língua como atividade social.

A primeira vertente entende a língua como elemento constituinte da espécie humana, partindo do princípio de que há uma pré-disposição inata do homem para a língua. Seus estudiosos ocupam-se da competência linguística do falante, tendo a sentença como objeto de estudo. A segunda vertente estrutura a língua em um conjunto de signos hierarquizados e organizados, desde as unidades menores da língua até

as sentenças mais elaboradas. Nessa corrente, buscam-se as ocorrências regulares da língua, o que exclui do objeto de análise a dinamicidade própria do uso da língua. Na terceira, à qual este artigo tem filiação teórica, a língua é entendida como atividade social, pela qual os homens agem no mundo e sobre os outros homens. É pela língua que organizamos o pensamento, verbalizamos nossos sentimentos, propagamos ideias, concretizamos ações etc. É necessário considerar o contexto de uso, os participantes da interação social, a ação discursiva que é realizada pelo uso da língua. Os componentes linguísticos são compreendidos em razão do uso, ou seja, os componentes sintáticos, semânticos, lexicais, morfológicos e fonológicos estão a serviço da prática discursiva.

No contexto do ensino de língua portuguesa, a orientação do estudo para o uso enfatiza a ação humana pela língua, atrelando o enunciado à dimensão discursiva da linguagem:

De fato, a forma linguística (...) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (grifos do autor) (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 99-100).

Seguindo a perspectiva de língua como atividade social, não seria possível deslocar a língua das condições sociais que restringem e regulam seu uso, conforme assinala Antunes (2012). Os falantes, por sua vez, apesar da coercitividade das estruturas sociais, têm no discurso a sua ação no mundo, de modo que só é possível produzir enunciados em uma situação concreta de comunicação. Cada situação exige um tipo específico de texto, que responde a determinado evento comunicativo, ou seja, *“tipos relativamente estáveis de enunciados”* (BAKHTIN, 2011, p. 262). Para o filósofo russo, os gêneros do discurso são compostos pela construção composicional, pelo conteúdo temático e pelo estilo. Passamos à composição do gênero resenha crítica.

1.2 Resenha crítica: um gênero do discurso

As resenhas críticas são compostas pelo cabeçalho, informação sobre o autor, exposição sintética do texto e comentário crítico (ANDRADE, 2006, p. 23). Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) estruturam o gênero com os seguintes itens: livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema do livro, autor da resenha, área em que se insere o resenhista, veículo em que ela foi publicada, livros citados nas referências bibliográficas. Em relação ao conteúdo temático, citamos Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27-28):

A resenha é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do

saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro em questão

Ainda que as autoras se centrem em resenhas críticas de livros, a definição e a temática apresentadas também servem às resenhas críticas de canções, já que delimitam o objeto central de discussão sobre determinada obra com a opinião do resenhista e os diálogos entre a obra e a respectiva área do conhecimento do enunciador.

O estilo que, segundo Bakhtin (2011), pode ter níveis de expressão da individualidade do autor em menor ou maior grau, responde ao gênero do discurso em questão. Na produção de sua resenha crítica, um estudante pode explorar sua individualidade de diferentes formas no desenvolvimento do texto. Ainda assim, a expressão de sua identidade na escrita do texto subjaz às possibilidades do gênero em questão, que delimita e potencializa a individualidade do autor. Em relação às resenhas críticas, por exemplo, Motta-Rocha e Hendges (2010) apontam a presença dos verbos no indicativo como forma de indicar a atualidade e a relevância da obra resenhada, além de carregar linguagem de cunho avaliativo para apresentar críticas ou elogios.

1.3 Uma proposta para o estudo do léxico

Consoante às concepções de língua e do gênero resenha crítica apresentadas acima, tomamos o léxico na perspectiva enunciativo-discursiva, considerando os efeitos de sentido do léxico nas dimensões semânticas, sintáticas e fonológicas em razão do gênero em questão e da ação discursiva em uma situação de interação.

O quadro histórico do tratamento do léxico no ensino não responde a algumas demandas que são exigidas no trabalho pedagógico, principalmente no que diz respeito ao alheamento das unidades lexicais, geralmente ensinadas de forma descontextualizada. Antunes (2012) apresenta um panorama dessa insuficiência nos seguintes pontos:

- O tempo de estudo do léxico nas aulas de língua portuguesa é inferior em relação ao estudo gramatical;
- As atividades voltadas ao léxico são reduzidas à formação de palavras;
- Não há critério para atribuição de sentido ao léxico;
- O estudo do vocabulário é geralmente simplificado, com a apresentação da definição e de um sinônimo ou antônimo mais próximo;
- Os efeitos de sentido decorrentes de situações de uso são tratados como exceção da regra gramatical;
- A competência lexical é ensinada apenas para evitar erros ortográficos, de caráter normativo.

Gil (2019) destaca um comportamento tradicional que marca o ensino do léxico em língua portuguesa: a equivalência lexical como a única possibilidade de atribuição de sentido e significado na

exploração das unidades lexicais. Nos materiais didáticos, glossários são apresentados com as palavras listadas ao lado de seu equivalente, priorizando aquelas de difícil compreensão para o aluno.

Na tentativa de reverter o quadro acima exposto, Antunes (2012) propõe uma abordagem textual-discursiva do léxico, de modo que tenha como objetivos: a) a ação discursiva; b) o ensino do vocabulário; c) os diferentes níveis de letramento; d) a ampliação lexical; e) o emprego adequado das palavras.

Orientar o ensino do léxico para a ação discursiva significa mobilizar a competência lexical do aluno para a produção de “*um discurso claro, fluente, com uma grande possibilidade de variação vocabular, conforme as demandas e conveniências de cada situação comunicativa*”, (ANTUNES, 2012, p. 154), adequando-se pertinentemente ao contexto de uso. É sob essa ótica que a autora propõe explorar o ensino dos sinônimos, antônimos, parônimos, hiperônimos e homônimos.

Para o ensino do vocabulário, a autora sugere que o significado das palavras não seja definido por um significado mais próximo, mas que seja observado no texto, analisando seu efeito de sentido pela função que cada item lexical cumpre em determinado gênero, acentuando seu papel para estabelecer coesão e coerência textuais.

Em relação às novas práticas de letramento, o estudo do léxico, em face dos gêneros digitais e em situações do mundo do trabalho, pode ser feito à luz das especificidades da língua em cada situação de uso.

A ampliação lexical e o emprego adequado das palavras podem ser analisados no campo da variação lexical, em contextos mais ou menos formais, em textos orais ou escritos, nas construções metafóricas e metonímicas na linguagem literária ou cotidiana, em efeitos de sentido que surgem em contextos específicos, nos neologismos e empréstimos etc. (ANTUNES, 2012, p. 155).

Ao discutir sobre o papel do vocabulário nos programas de ensino, Richards (1976) pontua algumas implicações que incidem sobre a competência lexical dos falantes, tais como a ocorrência do léxico nas diferentes modalidades da língua, as limitações impostas pela situação de uso, o comportamento sintático e semântico do léxico e as relações que uma unidade lexical estabelece com outras. Gil (2019), ao analisar tais implicações, adverte sobre a necessidade de considerar as dimensões discursiva, semântica e gramatical do léxico, para que os alunos saibam empregar o léxico de forma adequada. Para a autora, ampliar o léxico

Significa saber empregar o léxico, o que define uma *dimensão discursiva* do vocabulário; conhecer a formação e as relações sintáticas estabelecidas pela unidade lexical, o que ressalta a *dimensão gramatical* do léxico; e, finalmente, conhecer as relações associativas da unidade lexical no nível do paradigma, os traços semânticos e a polissemia, o que amplia a *dimensão semântica* do léxico (grifos da autora) (GIL, 2019, p. 47).

Outro aspecto estratégico para o estudo do léxico é a exploração do campo léxico-semântico, que pode propiciar ao aluno a organização do universo temático do discurso, selecionando as unidades lexicais que dão unidade semântica ao texto. Para Cardoso (2018, p. 126-17): “O campo semântico é uma seção do universo lexical na qual determinada face da experiência humana está organizada por meio de um número de vocábulos”.

Por fim, outro aspecto que oferece um feixe de possibilidades de atribuição de sentido ao léxico é a força expressiva das palavras, tomando o campo da estilística como suporte. Para Martins (2003), o objeto de estudo da estilística léxica são os efeitos expressivos da palavra, em seu conteúdo semântico e morfológico, em contexto sintático e em situações de uso.

Atentar-se à expressividade do léxico em uma canção possibilita ao aluno explorar o alto nível de subjetividade da canção, conjugando letra, ritmo e melodia, bem como os sentimentos que são despertados no momento da escuta.

Considerando o quadro do ensino do léxico, e no intuito de contribuir com uma atividade didática que corresponda às necessidades que o léxico exige, apresentamos uma proposta de abordagem textual-discursiva do léxico no ensino, buscando articular as dimensões semântica, gramatical e discursiva das unidades lexicais. Explorar o campo léxico-semântico da canção, bem como atentar-se à expressividade do léxico, oferece um leque de possibilidades de atribuição de sentido, favorecendo ao aluno compreender os fenômenos da língua em seus variados níveis.

2 Sequência de atividades didáticas: produção de uma resenha crítica de canções

Para a aplicação desta proposta em aula, inspiramos-nos na sequência de atividades didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no intuito de oferecer momentos de diálogo, experimentação e construção de sentido em cada etapa da aprendizagem. Os autores definem sequência didática da seguinte forma: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Organizar a prática de ensino em torno de um gênero possibilita estudar a linguagem em uma situação de comunicação, em um contexto de uso. Neste trabalho, o gênero canção influencia o sentido de uma unidade lexical em contexto artístico-literário, orientando o aluno a observar o sentido do léxico nesta esfera da linguagem. O objetivo da sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Além deste, uma sequência didática também tem em seu objetivo:

- Permitir o ensino da oralidade e da escrita, a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 81-82)

Para tanto, são relacionadas quatro etapas para a progressão da sequência didática: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A apresentação da situação corresponde ao momento em que os objetivos da sequência didática são

apresentados, de modo que os alunos possam conhecer previamente o que será abordado no percurso do seu aprendizado.

Os módulos compreendem a abordagem epilinguística do texto, ou seja, a reflexão sobre a língua no gênero em questão. Para a realização dessa etapa, os autores sugerem que os critérios da intervenção didática devem ser escolhidos de acordo com: a) a representação da situação de comunicação, a especificidade do contexto, os interlocutores, o nível de formalidade da interação, o modo de organização do discurso, a finalidade e o gênero; b) a elaboração dos conteúdos, que são as informações trazidas pelos alunos para compor a produção final; c) o planejamento do texto, que compreende o momento da sequência didática em que se define a unidade temática, se estrutura o texto e se escolhe o estilo adequado; d) a realização do texto, selecionando os recursos textuais adequados para o desenvolvimento do texto, tais como: tempo verbal e conectivos adequados, modalizadores pertinentes à polidez e ao desenvolvimento da argumentação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A produção final é o exato momento de escrita do texto, que servirá de ponto de partida para propostas futuras de produção de texto.

Nota-se que suprimimos a etapa da produção inicial neste trabalho, por entender que a produção individual do aluno antes da intervenção do professor e dos colegas sobre determinado tema não oferece tanta riqueza de troca de saberes de forma convidativa. Preferimos iniciar um diálogo para que cada aluno possa expor sua visão de mundo sobre o tema orientador da sequência didática, como forma de engajar os alunos na proposta e abrir espaço para coletivizar ideias. A seguir, um breve relato da aplicação da sequência de atividade didática.

2.1 Apresentação da situação

Na apresentação da situação, buscaram-se pontos em comum entre os interesses dos alunos e os objetivos da proposta a serem explorados, servindo de antessala para apresentar a proposta de produção de resenhas críticas de canções. Iniciamos a conversa com os alunos falando sobre a rádio escolar, perguntando sobre o que os alunos discutiam na organização da rádio. Após responderem que decidiam quais músicas seriam tocadas, explicamos, que existem programas de rádio, *blogs*, canais no *youtube* que se dedicam a fazer avaliações de canções, argumentando os motivos para atribuir uma avaliação boa ou não, a livros, músicas, filmes, *videoclips*, *shows*, etc. Quando falaram de algumas de suas preferências, dissemos que eles também poderiam argumentar sobre uma música, valendo-se de um texto em que possam apresentar, descrever, elogiar, criticar e avaliar uma canção chamado “resenha”. Logo em seguida, perguntamos se já conheciam essa palavra. Prontamente, eles responderam que vão para uma “resenha” quando querem sair com amigos para socializar. No decorrer do assunto, disseram que em suas “resenhas” também falavam sobre canções de que gostam. A partir deste ponto, foi retomado o gênero resenha crítica, informando aos alunos a proposta a ser realizada.

2.2 Módulo 1: Primeiras discussões

Foi proposta a escuta da canção *Os Argonautas*, cantada por Caetano Veloso e Chico Buarque, do álbum *Caetano e Chico: Juntos e ao Vivo*. Dissemos que os alunos poderiam escolher uma canção da respectiva preferência, ao produzirem sua resenha. Após a escuta da canção, conversamos sobre ela orientados pelas perguntas: “Do que trata esta canção?”; “Qual o ritmo predominante nela?”; “Que instrumentos foram utilizados?”; “O que o refrão diz sobre o tema da canção?”. Os alunos compartilharam suas impressões sobre a canção escutada e, após ouvi-los, todas as respostas foram consideradas, sem nenhuma postura avaliativa, e eles foram convidados a ler duas resenhas, de modo a identificarem informações em ambos os textos.

2.3 Módulo 2: Duas leituras sobre a canção *Os Argonautas*

No segundo módulo, foram apresentados dois textos sobre a canção *Os argonautas*. O primeiro, uma resenha crítica chamada *Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso*²², em um blog do site Recanto das Letras, com menor dificuldade na leitura, tocando em alguns pontos centrais da canção. O segundo, partes de uma dissertação de mestrado intitulada *Os argonautas: A alma inquieta*²³, de Andreia Scheeren, de maior densidade para alunos do 8º ano. Após a leitura de cada texto, duas perguntas foram feitas para orientar a compreensão do texto: “Sobre o que trata este trecho?” e “Que palavra(s) indica(m) a temática deste trecho?”

Em seguida, os textos foram comparados, de modo a colocar em contraste as escolhas lexicais em cada um, para que os alunos observassem a estratégia argumentativa de cada autor, em cada momento do texto. Para tanto, um quadro foi exposto em lousa para comparar e estruturar como cada texto foi construído, acentuando o léxico em cada um deles, conforme exemplo abaixo:

Quadro 1 – Estruturação e comparação das resenhas críticas lidas em aula

Texto:	Palavras/expressões que indicam cada parte do texto	
	OS ARGONAUTAS, de Caetano Veloso	Os argonautas: a alma inquieta
Introdução/ Síntese da canção		
Desenvolvimento da argumentação		
Argumento 1 ...		
Argumento 2 ...		
Aspectos lexicais		
Conclusão/avaliação da canção		

²² Disponível no site: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/4753015>>.

²³ Disponível no site: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49119/000827495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

2.4 Módulo 3: Seleção das canções a serem resenhadas e formação dos grupos de discussão

Nesta etapa, folhas com letras de canções foram dispostas por toda a sala, de modo que os alunos pudessem circular e conversar com os colegas sobre as letras que encontraram. As canções escolhidas para serem resenhadas seguiram dois critérios: a) canções que haviam sido tocadas na rádio organizada pelos alunos; b) canções que escolhemos por considerar parte do cânone brasileiro moderno. Tais critérios foram selecionados por colocar em perspectiva canções que são da realidade dos alunos e outras que lhes são ainda desconhecidas, de forma a estabelecer um diálogo entre presente e passado.

Seguindo a seleção das canções, os alunos foram organizados em grupos, para apreciarem e compartilharem suas impressões entre os colegas. As perguntas que nortearam esta etapa foram: “Qual é o assunto da canção que você escolheu?”; “Que parte da canção chamou mais sua atenção?”; “Como o enunciador da canção se posiciona perante o assunto da canção?” e “Que parte da letra da canção justifica sua resposta?”.

Para oferecer uma tarefa de simplificação de textos, com o intuito de auxiliar na produção final, propusemos o preenchimento de uma ficha de identificação da canção, seguida de perguntas para aprofundar a leitura da canção, conforme modelo abaixo:

Quadro 2 – Ficha de identificação e questionário sobre a canção:

Ficha de identificação:	
a)	Título
b)	Artista
c)	Álbum
d)	Data de publicação
e)	Compositores
f)	Gênero
1.	Qual é o tema desta canção?
2.	Quais os trechos mais importantes da música? O que eles querem dizer? Qual a relação desse trecho com o tema da canção?
3.	Em que situação está o enunciador da canção? Como a letra combina com a melodia da canção?
4.	Que sensações o leitor/ouvinte dessa canção pode ter quando a escuta ou lê a sua letra?
5.	A canção dialoga com algum fato histórico, político ou cultural? Se sim, como é esse diálogo?

As perguntas da ficha de identificação orientam a escrita do parágrafo inicial da resenha, contendo informações necessárias para apresentar a canção ao leitor. As perguntas posteriores apontam para o desenvolvimento da argumentação: a primeira requer do aluno estabelecer a unidade temática da canção, enquanto a segunda busca estabelecer a relação das unidades lexicais amarradas ao tema da canção – de forma a estabelecer o campo léxico-semântico da canção. Na terceira pergunta, o aluno pode explorar a

expressividade aliada ao casamento da letra com a musicalidade da canção. A quarta pergunta exige do aluno buscar a intertextualidade da canção com outros fatores da vida humana.

2.5 Módulo 4: Estruturação do gênero resenha crítica

Para a estruturação das resenhas críticas, o estudo daquelas lidas nas aulas anteriores serviu como modelo para a construção desta, retomando as atenções à organização e à comparação dos textos lidos. Por outro lado, os alunos também foram incentivados a organizar o próprio texto da forma que julgassem mais adequada a seu propósito. A estruturação do texto foi feita da seguinte forma, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Sugestão de estruturação das resenhas críticas para a produção final

Texto:	Possibilidades de construção do parágrafo
Introdução/ Síntese da canção	A música [nome da canção] é cantada por [nome do artista], parte do álbum [nome do álbum], publicada em [data de publicação], sendo [síntese da avaliação sobre a canção.]
Tema	A música fala sobre [tema da canção]; O tema central da canção é [tema da canção]; [tema da canção] é o tema desta música.
Informações relacionadas à canção	Essa música traz [algum aspecto referente à/ao ...] do livro/ filme/ série/ esporte/ romance/ acontecimento político
Ritmo e instrumentos predominantes	O ritmo [leve/ pesado/ agitado/ sereno] ao cantar [parte da letra da canção], expressa ...
Aspectos lexicais	O trecho [...] significa que [...]
	No refrão [...] , muito se diz sobre [...]
	O verso [...] representa a [...]
	A repetição das palavras [...] indica que [...]
	As palavras [...] representam a [...]
	No trecho [...] pode-se/podemos estabelecer um (a) [metáfora/ comparação/ contradição/ diálogo com ...]
Conclusão/avaliação da canção	Portanto, [Título da canção] é uma das grandes canções da música brasileira...
	A canção [...] muito representa a [aspecto citado no desenvolvimento]

A produção final precedeu a etapa da sugestão da estruturação das resenhas críticas dos alunos.

3 Apresentação das produções escritas pelos alunos

Dividimos esta seção de acordo com as quatro resenhas críticas resultadas da aplicação desta proposta. Em cada resenha crítica, as escolhas lexicais dos alunos na construção textual e na análise do léxico da canção estão destacadas em negrito e evidenciadas em comentários, após a apresentação da resenha. Os textos originais encontram-se na seção Anexos.

3.1 Texto 1: Resenha de *Drão*, de Gilberto Gil

A música “Drão” de Gilberto Gil foi publicada em 1982 pelo álbum “um banda um”. Seu ritmo musical traz o som **marcante** da flauta doce que se **harmoniza** com a história que a letra traz, faz com que ela seja tocada, **lembrada** e **regravada** pelas pessoas até hoje.

“Drão” nada mais é do que a própria vida de Gilberto Gil e sua ex-esposa, contada carinhosamente através de uma música, a jornada da vida e do amor entre duas pessoas até o divórcio, a música toda retrata eles, o amor e o que surgiu e virou tudo isso. O ritmo lento e envolvente, até meio nostálgil (não sei se propositalmente, mas tem) traz a lembrança de amor pela melodia e o **nostálgico** para lembrar o passado, até o título se remete a história, trazendo o nome “Drão” que nada mais é do que o apelido da sua ex-esposa Sandra Gadelha.

A música toda fala de uma forma **poética** e **respeitosa** sobre a relação entre os dois e o motivo do divórcio, como nos versos: “**nossa caminhadura**” e “**cama de tatame**” representando a relação dos dois no casamento e a caminhada que foi dura. Uma forma **carinhosa** de representação do amor na minha opinião é a parte que o próprio eu-lírico diz: “O verdadeiro amor é vão”, nesse “vão” relata os dois espaços entre duas dimensões separadas por um vão mas que serve de **alicerce**, e o **amor** é construído através disso, o “**verdadeiro amor**”. A transformação do amor deles é descrita no final, e em seguida ele começa a chamar por ela: “**morre nasce trigo**”, “**vive, morre pão**”. Essa música com certeza mostra o **amor** e o deixar ir pelo amor “morrer pra germinar plantar nalgum lugar”. No último parágrafo ele registra **carinhosamente** o fruto de sua relação com Sandra, que lhe deu três filhos “Drão! Os meninos todos são”, e em seguida ele assume a culpa e tenta pedir desculpas “os pecados são todos meus” “não há o que perdoar”, por isso mesmo [...] há de haver mais compaixão”. A forma que ele retrata a transformação, o perder do amor mas ganhar o **respeito** e o **afeto** demonstrado através de metáforas é **incrível**, parabéns a Gilberto Gil.

Por conta de “Drão” trazer uma **sensação boa** a quem a escuta, ela pode ser ouvida por todos. Achei muito **incrível** a relação que ele fez com tudo, ritmo, letra, instrumentos, história, faz com que ela seja tocada, **lembrada** e **regravada** tanto por amigos de Gilberto Gil e Sandra, como por todos, pena que não deu certo, talvez ter se casado não tenha dado sorte, mas foi graças a isso que “Drão” se tornou um dos **melhores clássicos** da música brasileira.

Nessa resenha crítica, o aluno abordou a relação do enunciatador com a sua ex-esposa, após a separação, assim como seu sentimento em relação ao divórcio. A partir desse tema, a memória de um amor perdido, o carinho que ambos construíram para o antigo relacionamento, a efemeridade e o fruto do amor dos divorciados foram explorados pelo aluno, representados pela marcação lexical presente em seu texto, expressas por *nostálgico, poético, carinhosamente, amor, respeito, afeto* e *vão*.

Em relação à adjetivação da canção resenhada, o estudante construiu a sua argumentação com a presença de unidades lexicais que enlaçam a avaliação do autor por todo o texto: *marcante, harmoniza, lembrada, regravada, poética, incrível, sensação, boa, melhores* e *clássicos*.

Nos trechos retirados da canção, o aluno explora o campo lexical que organiza a memória e as experiências do enunciatador para descrever as fases do relacionamento nostálgico: “nossa caminhadura” e “cama de tatame”, cuja prefixação (–dura) e locução adjetiva (de tatame) marcam a expressividade em relação às dificuldades do passado e a intimidade do relacionamento; e “O verdadeiro amor é vão”, “vive

nasce trigo/ morre vira pão”, nestes trechos, a efemeridade do amor é apontada, sendo seu fim e transformação o único alicerce da relação entre os dois.

Quadro 4 – Análise da escolha lexical na Resenha de *Drão*

Tema	Divórcio
Categoria de Análise	Escolha lexical
Memória de um amor perdido	Nostálgico poético respeitosa
Sentimento entre o autor e sua ex-esposa	Carinhosamente Alicerce Amor Respeito vão afeto
Análise lexical da canção	nossa <i>caminhadura</i> <i>cama de tatame</i> o verdadeiro amor é vão vive nasce trigo/ morre vira pão
Síntese: avaliação da obra	Marcante Harmoniza Marcada Regravada
Conclusão: Avaliação da obra	sensação boa Incrível Melhores Clássicas

3.2 Texto 2: Resenha de *Saudades do Tempo, de Maneva*

A música *Saudades do tempo*, lançada em 2009, é um reggae. Mesmo sendo um ritmo lento, fica ainda mais lento com a **poesia** embutida na letra.

“Saudades do tempo, dos velhos momentos, dos anos passados, que foram com o vento”, esse trecho passa ideia geral da música, que é falar sobre o passado animado e **romântico** do personagem, de uma maneira **poética**. E o trecho “Sempre felizes sem pensar em nada, paisagem mais bela é o sorriso da amada”, aponta que ele possui **memórias** felizes com ela, seu amor é representado indiretamente durante o restante da música.

O eu-lírico relembra o passado, mas nunca se aponta sozinho, só utiliza do “nós” ou “nosso”, só falando sobre os momentos com seu amor, e como as relaciona com a **poesia**.

Passando uma sensação de **calmaria** e **tranquilidade**, a música combina a voz pesada do cantor com o ritmo, tornando leve, sempre com citações **poéticas** como **lua**, **manhã** nublada, **brilho das cores da aquarela**, causando **imersão** em quem escuta.

Então *Saudades do tempo* é uma música **incrível**, combinando fatores **leves** e **pesados**, melodia e a voz **pesada** do cantor e a **poesia profunda** do *reggae*, podendo ser escutada em descanso ou em um encontro com os amigos, uma música **pacífica**, podendo talvez até se identificar e ficar um pouco **emocional**, com uma palavra para descrever a música seria “**harmoniosa**”.

Nessa resenha crítica, o estudante explorou a temática da memória de um antigo amor, através da narrativa do enunciador, marcada por palavras que conectam uma rede de significação em comum: *saudades*, *velhos* e *passados*. Essas três unidades lexicais, portanto, ocupam o mesmo campo léxico-semântico da memória de quem representa o *eu* desta canção.

Em relação ao tecido da argumentação, o estudante costura o texto com o uso do léxico *poesia*, *romântico*, *poético*, *amor*, *calmaria* e *tranquilidade*, construindo sua apreciação ao longo do texto. A partir dessa onda de sensações que o estudante traz em sua argumentação, ele explora a multimodalidade letra/melodia na construção do sentido da canção, entrelaçando a voz do cantor, a qual é considerada “pesada”, de acordo com o aluno, passando pelo ritmo do reggae, nos trechos “*lua, manhã nublada, brilho das cores da aquarela*”. A somatória desses fenômenos abordados pelo aluno causa uma “imersão em quem escuta”, de acordo com ele. Na conclusão, as escolhas lexicais do campo *pacífica*, *emocional* e *harmoniosa* expressam o posicionamento e o julgamento do aluno perante a canção.

Quadro 5 – Análise da escolha lexical na Resenha de *Saudades dos tempos*

Tema	Passado do personagem
Categoria de Análise	Escolha lexical
Passado do personagem	Memórias; Romântico; Poético
Efeitos pragmáticos da canção	Voz pesada do cantor + ritmo leve, conjugado com o léxico "lua", "manhã" e "brilho das cores da aquarela", resultam em efeito pragmático de "imersão" do enunciatário na canção
Análise lexical da canção	Saudades do tempo, dos velhos momentos, dos anos passados, que foram com o vento Sempre felizes sem pensar em nada, paisagem mais bela é o sorriso da amada
Conclusão: Avaliação da obra	Pacífica; Emocional; Harmoniosa

3.3 Texto 3: Resenha de *Mas que Nada*, de Jorge Ben Jor

A música “Mas que nada” de Jorge Ben Jor foi lançada no ano de 1963 do álbum “Samba Esquema Novo”. Essa foi uma das músicas tema do filme “Rio”, combinando o ritmo e a cultura brasileira.

A música feita no clima do samba, **representa** a forma de como os **amantes do samba** expressam a sua **felicidade** ao escutar essa música no trecho: “**Pois esse samba está animado, O que eu quero é sambar**”, mostra a **alegria** dos sambistas.

Outro tema que a música apresenta é a **brasilidade**, marcada nas palavras “**Esse samba misto, que é misto de maracatu é samba de preto velho, samba de preto tu**”, principalmente no norte e nordeste, em que o **maracatu adiciona** um **novo** ritmo, **diferenciando-se** do samba de outras regiões.

A música é auto referenciada, pois fala dela mesma, marcada no pronome “esse samba”, essa mistura diferenciada contribui com um novo jeito de fazer samba.

A música “mas que nada” tem mais de 50 anos e sempre recebendo novas versões e **marcando** o samba na região norte e nordeste.

Nessa resenha crítica, o aluno explorou o campo léxico-semântico que exprime a brasilidade, principalmente o que faz parte da cultura musical brasileira, representada pelo léxico *amantes, samba, alegria e maracatu*.

Em relação aos trechos retirados da canção, o aluno atentou-se à diferenciação entre o samba tradicional e o samba misturado com outros elementos regionais do país, como o maracatu, indicados pelos itens lexicais *novo* e *diferenciar-se*. Ilustramos a exploração do léxico desta resenha no quadro abaixo:

Quadro 6 – Análise da escolha lexical na Resenha de *Mas que nada*

Tema	Cultura brasileira
Categoria de Análise	Escolha lexical
Representação da identidade brasileira pela música	amantes do samba Brasilidade Maracatu
Representação da identidade brasileira pelo sentimento	Felicidade alegria
Análise lexical da canção	Esse samba misto, que é misto de maracatu é samba de preto velho, samba de preto tu Pois esse samba está animado, O que eu quero é sambar
Conclusão: Síntese da obra	marcando o samba

3.4 Texto 4: Resenha de Deus e o Diabo na Terra do Sol, de Djonga

A música “Deus e o diabo na Terra do Sol” do autor Djonga publicada no dia 13-03-19, tem como gênero o RAP que é bem conhecido como contexto cultural nos Estados Unidos, a música “Deus e o diabo na terra do sol” participa do álbum intitulado “LADRÃO”, uma referência clara ao cineasta baiano Glauber Rocha, a música é “recheada” de referências e interferências, **denuncia** as origens dos **contrastes** sociais e vigentes no Brasil. Nela retrata o tema “**PRECONCEITO RACIAL**”, cantado pelo cantor rapper Djonga.

Nesta o Djonga conta com a participação do rapper Felipe Ret que o ajuda a relatar a história do “Preconceito Racial” através da música, nela contém um ritmo misto de RAP com HIP-HIP, a bateria como principal instrumento principal. Uma possível inter-relação é o termo do Djonga ter nascido em uma cidade mineira e lá ter muito preconceito racial com cerca de 2 milhões de habitantes em Minas Gerais.

Na música, irá retratar o “preconceito Racial”. Abaixo está alguns trechos da música que comprova essa ideia.

“OS PRETOS NESSA PLATEIA, EU TE DIGO QUE POUCOS VI LÁ” (DJONGA)
“PUNHOS CERRADOS PARA NÃO SERRAR O PULSO”

Nesta frase o Djonga retrata o símbolo da luta do movimento negro.

Há contradição em “**PRA NÃO SERRAR O PULSO**”, em que serrar o pulso representa a própria morte, restando a luta como sobrevivência.

“É BRUMADINHO E MARIANA NA LAMA, INDECÊNCIA POR GRANA AONDE QUEM PENSA APANHA”

Nesta frase o Djonga retrata a tragédia que ocorreu em brumadinho, lembrando a luta e o sofrimento que todos sofreram, trazendo a tona as mortes, desaparecimento nas famílias e na sociedade.

Bom na minha opinião essa música tanto na batida como na letra, tem uma **combinação perfeita**, só pelo fato de uma completar a outra; na letra expressa como é o mundo atualmente e o **ódio** que o Djonga têm, e com a batida ele enfatiza melhor o que quer dizer/passar através da música. É como diz o ditado. É como diz o ditado “UMA ANDORINHA SOZINHA NÃO FAZ VERÃO.” Por isso uma “completa a outra”.

Eu achei essa música muito **TOP**, mais é preciso ouvir e entender para ver a verdadeira mensagem transmitida por ela, o álbum “LADRÃO” é um dos **melhores** do RAP nacional lançado neste ano. Ela é ótima para pessoas **racistas, preconceituosas** e etc.
 O Djonga é um rapper que canta pensando não só nele mas em todos em geral, principalmente aos que moram na periferia.

Nessa resenha crítica, o aluno indica que o preconceito racial é o tema da canção, explorando o léxico *denúncia* e *contrastes sociais* para indicar o posicionamento do autor da perante o tema colocado. Ao extrair trechos da canção para desenvolver sua argumentação, o aluno cita “*Os pretos nessa plateia, eu te digo que poucos vi lá*”, representando o contraste social de pessoas negras que ocupam determinados lugares na sociedade, mas não, outros. Cita também o trecho “*punhos cerrados para não serrar o pulso*”. O que o estudante chama de contradição revela o efeito de sentido na oposição dos parônimos “*cerrar*” e “*serrar*”. Levantar o pulso cerrado, símbolo de luta política do movimento negro, é a única saída para evitar que lhe “*serrem o pulso*”, expressão que indica a morte, resultado da violência cometida em razão do racismo.

Em outro trecho da canção trazida pelo aluno, a tragédia ocorrida pelo deslizamento de terra em Mariana é lembrada pelo autor, em que o léxico presente no trecho retirado da letra marca a experiência vivida pelo povo brasileiro, colocando em ênfase a rima *Mariana* e *lama*, com o julgamento *indecência por grana* indicando a causa do ocorrido. Na avaliação de sua resenha crítica, o aluno posiciona-se pelo neologismo por empréstimo *top*, seguido do adjetivo *melhores*, indicando a canção para quem age de forma racista ou preconceituosa, indicando uma função social que a canção pode ter. Analisamos as escolhas lexicais desta resenha no quadro abaixo:

Quadro 7 – Análise da escolha lexical na Resenha de Deus e o Diabo na Terra do Sol

Tema	preconceito racial
Categoria de Análise	Escolha lexical
Trechos retirados da canção	OS PRETOS NESSA PLATEIA, EU TE DIGO QUE POUCOS VI LÁ PUNHOS CERRADOS PARA NÃO SERRAR O PULSO
Efeitos de sentido	a paronímia “ <i>cerrar</i> ” e “ <i>serrar</i> ” foram usados para criar dois símbolos em oposição: luta contra o racismo (punho cerrado) e a morte (<i>serrar o pulso</i>)
Léxico - marcador da experiência humana	Mariana Lama Indecência Grana
Conclusão: Síntese da obra	Top Melhores

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos contribuir com uma proposta didática que centralize o estudo do léxico em torno do gênero discursivo resenha crítica de canções, enfatizando o seu papel na argumentação. As quatro

produções textuais escritas na apresentação dos resultados mostram que é possível compreender os efeitos de sentido da linguagem no ensino, sem que reduzamos a linguagem de forma estanque, limitada e abstrata. Ao contrário, podemos perceber como os alunos conseguem captar a dinâmica da língua quando abordamos os textos por uma perspectiva discursiva: os alunos valeram-se das funções expressivas do léxico, da exploração do campo léxico-semântico do universo temático da canção, da neologia, da associação entre letra e melodia e dos efeitos pragmáticos do léxico nas canções escutadas. Da mesma forma, serviram-se dos mesmos recursos para a produção de seus textos, estabelecendo textualidade, construindo sua argumentação e empregando o léxico de forma adequada: em razão do gênero, dos interlocutores, do contexto de uso e da finalidade enunciativa.

Tais resultados mostram que o lugar que o léxico ocupa nos materiais didáticos ou nos programas de ensino pode ir além de um plano restrito e normativo da língua, devendo ser explorado como parte integrante do texto.

Longe de oferecer uma proposta engessada, esperamos que esta proposta aponte alguns caminhos para que o ensino do léxico ofereça ao aluno uma vasta variedade de sentidos que as palavras podem ter.

Referências

ANDRADE, Maria Lucia; **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico nos programas de ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Beatriz Daruj. Exploração das redes associativas no ensino do léxico. **Linha D'Água (Online)**. São Paulo. v. 32. n. 3. p. 45-61, set. dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i3p45-61>

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2011. p. 261-306

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARDOSO, Elis. **O Léxico no Discurso Literário**: A Criatividade Lexical na Poesia Moderna e Contemporânea. São Paulo: EDUSP, 2018.

CASTILHO, Ataliba. Teorias Linguísticas e Ensino de Gramática. In: HUBNER, R.M. **Diário de Classe nº 3**: Língua Portuguesa. São Paulo: FDE / SEE-SP, 1994, p. 17-28.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane, G.; ABREU-TARDELLI, Lília S. **Resenha**: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística**: A expressividade na língua portuguesa. São Paulo: T.A. Queirós/EDUSP, 2003.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R.; **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RICHARDS, Jack. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly**. v. 10. n. 1. p. 77-89. 1976.

Fontes

NASCIMENTO, Anienne. Resenha sobre a música: Os argonautas, de Caetano Veloso. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhas/4753015>>. Acesso em: 01/12/2019.

SCHEEREN, Andreia. Os argonautas: A alma inquieta. In: Tropical-melancolia: Caetano Veloso confinado na Bahia. 164 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49119/000827495.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01/12/2019.

espaciais entre duas dimensões separadas por um
 rio mas que vem do alto, e o amor é con-
 tinue o tempo do "arredade amor". A transi-
 ção de amor de um a outro no final, e
 em seguida de comica a chama por ele: "meu
 nome é mãe" "mãe, meu pai". "meu nome é
 antiga mãe e amor e se disser, ir ao amor
 "meu, pra ganhar, plantar algum lugar!"
 A última parágrafo de seguinte, com o mesmo
 e fruto de sua relação com Sombra que ele
 de três filhos "Dão": "os meus são todos
 são" e em seguida, ele assume a culpa e tenta
 pedir desculpas "os meus são todos meus" "mãe
 há o que pedir, com isso mesmo: o do amor
 não compaíria". A forma que ele acaba de tomar
 formação, os seus, e amor, mas quando se cuspe
 a parte de seguinte, o tempo de seguinte a
 uncial, parábola, a seguinte fil.

Por conta de "Dão" trazer uma denúncia
 boa a quem a usou, ela pode ser ouvido por
 todos. Há muito uncial a relação que ele fez
 com tudo, ritmo, letra, instrumentos... história,
 faz com que ela seja toda, lembrada e regredir
 da: tanto pelas amigas de Gilberto e Sombra, como
 por todos, para que não deu certo, talvez ter de
 casado com a

mãe tinha todo certo, mas foi graças a usou
 que "Dão" se tornou um dos melhores clássicos da

Anexo II – Texto 2: Resenha crítica de *Saudades do tempo*, de Maneva

Saudades do tempo - Maneva

A música *Saudades do tempo*, de Maneva, é um rappe
 Me vem a mente um ritmo flow brasileiro com
 mais calma. Com a poesia implícita da
 letra.

"Saudades do tempo, das velhas memórias, das
 coisas passadas, que foram com o tempo", esse
 trecho porta a ideia geral da música, que é
 falar sobre a passagem crônica e romântica
 da personagem, de uma maneira poética. É a trilha
 sempre feliz, sem pensar em nada, pois a vida
 é a história da vida, o ponto que ele
 possui um amor e possui memórias. Feliz
 com a mesma sem amor e representado
 indiretamente durante o restante da música.

Um lirica relembra a passagem
 nunca se esqueço no jinha, se utiliza de "si"
 ou "me" falando sobre os momentos com
 seu amor e como se relaciona com o tempo.

Porém uma narrativa de calma
 e tranquilidade, a música combina a voz
 suave de contar com o ritmo na tomada
 leve, remete com citações poéticas como
 "monha nublado, brilho do", "cora da", "aquela",
 contando imersão em quem escreve.

Então *Saudades do tempo* é um
 música incrível, combinando letras

(/ /)

lerer e p... como a melodia e a ...
 do cantor e a parte profunda com o ...
 podendo ser ... em ...
 um encontro com os ...
 fita ...
 e ficou um ...
 para ... a música ...

Anexo III – Texto 3: Resenha crítica de *Mas que nada*, de Jorge Ben

A música "mas que nada" de Jorge Ben Jor foi lançada no ano de 1963 do álbum "Samba Esquema novo." Essa música foi uma das músicas tema do filme "no", combinando com o ritmo e a cultura brasileira.

A música fita no clima do samba, representa a forma de como os amantes de samba se expressam a sua felicidade ao ouvir essa música. No trecho "Por esse samba está animado, que eu quero o samba", mostra a alegria dos sambistas.

Outro tema que a música representa é a brasilidade, marcada nas palavras "esse samba caetano, que é misto de maracatu, é samba de preto velho, samba de preto velho e tu", principalmente no norte e nordeste, em que o maracatu adiciona um novo ritmo, diferenciando-se do samba de outras regiões.

A música é auto referenciada por falar da mesma, marcada com o pronomes "esse samba", essa mistura diferenciada contrasta com um novo jeito de fazer samba.

A música "mas que nada" tem duração de 5 minutos e sempre recebendo boas críticas e marcando o samba nas regiões norte e nordeste.



Anexo III – Texto 4: Resenha crítica de *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Djonga

Resenha Crítica

A música *Deus e o Diabo na Terra do Sol* do autor Djonga publicada no dia 13-03-19, tem como gênero o RAP que é bem conhecido como contexto cultural nos Estados Unidos, a música "Deus e o Diabo na Terra do Sol" participa do álbum intitulado "LADRÃO", uma referência clara ao cineasta baiano Glauber Rocha, a música é "recheada" de referências e antipetências, denuncia as origens dos contrastes sociais e vigentes no Brasil. Nela retrata o tema "PRECONCEITO RACIAL", cantado pelo rapper Djonga.

Nesta Djonga conta com a participação do rapper Felipe Ret que o ajuda a retratar a história do "Preconceito Racial" através da música, nela contém um ritmo misto de RAP com H.P.-HOP, a bateria como instrumento principal. Uma possível interação é o termo do Djonga ter nascido em uma cidade mineira e lá ter muito preconceito racial com cerca de 12 bilhões de habitantes em Minas Gerais.

Na música irá retratar o "preconceito Racial". Abaixo está alguns trechos da música que compreve essa ideia.

"OS PRETOS NESSA PLATEIA, EU TE DIGO QUE POUCOS VI LA'." (Djonga)

"PUNHOS CERRADOS PARA NÃO SERRAR O PULSO!"

Nesta frase o Djonga retrata o símbolo da luta do movimento negro.

Há contradição em "PRA NÃO SERRAR O PULSO" em que serrar o pulso representa a própria morte, restando apenas a luta como sobrevivência.

"É BRUMADINHO E MARIANA NA LAMA, INDECÊNCIA POR GRANA AONDE QUEM PENSA APANHA?"

Nesta frase o Djonga retrata a tragédia que ocorreu em Brumadinho, lembrando a luta e o sofrimento que todos sofreram, trazendo à tona as mortes, desaparecimentos nas famílias e na sociedade.

Bem na mesma opinião essa música, tanto na batida como na letra, tem uma combinação perfeita, só pelo fato de uma completar a outra; na letra expressa como é o mundo atualmente e o ódio que o Djonga tem, e com a batida ele enfatiza melhor o que quer dizer/passar através da música. É como diz o ditado "UMA ANDORINHA SOZINHA NÃO FAZ VERÃO" por isso uma "completa a outra".

Eu achei essa música muito TOP, mais é preciso ouvir e entender para ver a verdadeira mensagem transmitida por ela, o álbum "LADRÃO" é um dos melhores de RAP nacional lançado neste ano. Ela é ótima para pessoas racistas, preconceituosas e etc.

O Djonga é um rapper que canta pensando não só nele mas em todos em geral, principalmente aos que moram na periferia.



A escrita argumentativa na escola: um estudo sobre o ensino do artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental

Sílvia Mamede de Carvalho

Resumo: Neste trabalho, tratamos de questões voltadas ao ensino da produção do gênero artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental e buscamos explicitar de que modo os alunos são orientados quanto à aprendizagem desse gênero discursivo. Para tal fim, analisamos o Currículo Oficial de Língua Portuguesa, adotado na rede de ensino do Estado de São Paulo e as atividades propostas para a aprendizagem do artigo de opinião, apresentadas nos materiais dos alunos. Nossa investigação fundamenta-se na concepção sociointeracionista de Bakhtin (2011[1959-61]) que concebe a linguagem como um conjunto de práticas sociais, realizadas por sujeitos históricos e reconhece os gêneros como elementos fundamentais para a comunicação. Quanto às estratégias de ensino de produção textual, recorreremos a Koch (2012; 2013; 2014). No que tange à Argumentação, conceitos e procedimentos que necessitam ser mobilizados na produção de textos argumentativos, recorreremos aos pressupostos da Nova Retórica, elaborados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) e, também aos estudos de Amossy (2011), Aquino (1997) e Koch (2011) referentes ao trabalho com estratégias argumentativas. Constatamos que há um distanciamento entre o que está prescrito no Currículo Oficial de Língua Portuguesa e as atividades propostas aos alunos para a aprendizagem do artigo de opinião. Consideramos, ainda, que os encaminhamentos propostos para o ensino da produção desse gênero discursivo, apresentados no material analisado, não possibilitam que os alunos vivenciem a escrita argumentativa como prática social significativa.

Palavras-chave: ensino; produção escrita; argumentação; artigo de opinião; apostilados

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Ciclo II) (1998) ressaltam que o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras são essenciais à formação de cidadãos participativos. Nesse sentido, o domínio da língua está relacionado diretamente à possibilidade de plena participação social, e nos diversos momentos de sua vida e saiba selecionar e adequar os gêneros do discurso e a linguagem a cada situação comunicativa. Para tanto, é fundamental que as aulas de Língua Portuguesa levem os estudantes a dominarem e conhecerem a função dos diversos textos que circulam na sociedade. Esse conhecimento constitui um dos principais papéis da escola, sobretudo dos professores de língua materna.

Por essa razão, ao longo do desenvolvimento da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Rede – PROFETRAS/USP, em 2015, buscamos observar e analisar as atividades voltadas à aprendizagem do gênero artigo de opinião contidas no material apostilado utilizado pelos alunos do 9º ano da rede pública do Estado de São Paulo, para verificarmos as atividades propostas aos estudantes quanto ao que está

prescrito no Currículo de Língua Portuguesa adotado pela Secretaria Estadual de Educação e para observar, também, sua correlação com as teorias que tratam do assunto.

A escolha do gênero discursivo *artigo de opinião* como foco da pesquisa está relacionada à preocupação dos docentes no que diz respeito ao desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nas atividades de produção de textos de opinião e no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O SARESP é aplicado anualmente nas escolas estaduais pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Realizam as provas os alunos matriculados no 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Uma das etapas da avaliação, tanto para o 9º ano do Ensino Fundamental quanto para a 3ª série do Médio, consiste na proposta da produção de um artigo de opinião.

De acordo com o *Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa do SARESP 2012*, elaborado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 396.647 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede estadual realizaram a prova do SARESP. Na redação, os alunos desse ano apresentaram os seguintes níveis de desempenho: 27,8% Abaixo do básico, 34,8% no Básico, 33,1% no Adequado e 4,3% no nível Avançado.

Apesar de a classificação “suficiente” abranger os níveis “Básico” e “Adequado” e totalizar 67,9%, podemos perceber que, se forem somados os números dos alunos que demonstram *domínio insuficiente* (abaixo do básico) e *domínio mínimo* (básico), tem-se um resultado de 62,6% de alunos que ainda não demonstram o *domínio pleno* das competências e habilidades escritoras para o ano escolar em que se encontram. Esse é um dado preocupante, visto que a competência escritora, assim como a leitora, é essencial ao aluno para sua progressão nos estudos e para seu desenvolvimento social e cognitivo.

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo para a Língua Portuguesa,

É necessário saber lidar com textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. (SÃO PAULO, 2012, p.43)

Os dados apontam à necessidade de se mudar a forma como a leitura e produção desse gênero discursivo estão sendo trabalhadas nas escolas e a hipótese levantada era a de que grande parte desses resultados estava relacionada ao modo como o gênero é abordado nas situações de aprendizagem propostas pelo material apostilado dirigido aos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, em relação à análise das atividades didáticas, duas perguntas orientaram e direcionaram a pesquisa:

- 1 As atividades propostas aos alunos para aprendizagem do artigo de opinião estão em consonância: a) com o que está prescrito aos docentes no Currículo de Língua portuguesa; b) com as orientações dos PCNs para o ensino de produção textual; e c) com as teorias que tratam do assunto?

2 De que modo as propostas de ensino da leitura e produção de artigos de opinião contidas no Caderno do aluno colaboram para a formação de escritores competentes?

Para responder a esses questionamentos, selecionamos os seguintes *corpora* para análise: (1) o *Currículo de Língua Portuguesa* (2014 [2010]) e (2) o *Caderno do Aluno* (2014 [2009]). Esses materiais apostilados começaram a ser elaborados em 2008, quando o governo paulista, por meio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (*SEE-SP*) implantou o programa *São Paulo Faz Escola*, uma nova proposta curricular para a rede de ensino pública estadual. A ação tinha o objetivo de implantar um currículo pedagógico unificado para todas as disciplinas e teve início em 2007, no governo José Serra. Além de conter os conteúdos curriculares para os ciclos Fundamental e Médio, a proposta trazia as expectativas de aprendizagem para cada etapa de ensino. Nesse mesmo período, foi criado um portal na internet com material de apoio a gestores, professores e alunos que trazia sugestões de atividades para cada disciplina.

Em 2008, foi produzida a *Revista do Professor*, renomeada posteriormente como *Caderno do Professor*. O material foi distribuído para todo o corpo docente da rede pública de ensino e continha quatro volumes no ano, um por bimestre, para todas as disciplinas. Após essa ação, também foram entregues a todas as escolas da rede de ensino materiais de apoio aos gestores, professores e alunos (PAES; RAMOS, 2012; CATANZARO, 2012).

Em 2009, o *Caderno do Aluno*, específico por disciplinas, foi elaborado e distribuído aos estudantes de toda a rede estadual. Assim como o material de apoio dos professores, e distribuía-se um volume para cada bimestre. O material permite que o aluno registre suas anotações, faça exercícios e desenvolva as habilidades do Currículo através da mediação dos professores.

Em 2010, o *Currículo* oficial foi concluído. O material contém um currículo para cada disciplina, com orientações, conteúdos previstos e competências e habilidades que devem ser alcançadas em cada ano/série dos ensinos Fundamental e Médio. O documento foi dividido em três grandes áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Códigos e Matemática. Além desse documento básico, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola, intitulados *Cadernos do Gestor*. Finalmente, em 2014, tanto os *Cadernos do Professor*, quanto os *Cadernos do Aluno* sofreram uma alteração em seus formatos: passaram a conter apenas dois volumes para cada disciplina, por série/ano, e passaram a ser entregues no início do ano, em fevereiro e, após as férias, no mês de agosto.

A respeito da base teórica que fundamentou nosso trabalho, podemos destacar a Teoria do Dialogismo de Bakhtin (2011) que concebe a linguagem como um conjunto de práticas sociointeracionais, realizadas por sujeitos históricos. Recorremos, também, à Linguística de Texto, com Koch (2012, 2013, 2014), a respeito das estratégias de ensino da produção textual e dos procedimentos de coesão e coerência textual, além da Linguística Aplicada, a partir das discussões de Rojo (2000, 2008). No que tange à teoria da Argumentação, conceitos e procedimentos que necessitam ser mobilizados na produção de textos argumentativos, estudamos os pressupostos da Nova Retórica, elaborados por Perelman e Olbrechts-Tyteca

(2005 [1958]) e, também, aos estudos de Amossy (2011), Aquino (1997) e Koch (2011) no que se refere às estratégias argumentativas e aos critérios de análise de textos argumentativos.

1 Discussão teórica

Os falantes de determinada língua, para interagirem na sociedade em que vivem, necessitam elaborar textos, sejam eles orais ou escritos, no entanto essa escolha não é realizada aleatoriamente, depende de fatores como o grau de formalidade ou informalidade da situação, os possíveis interlocutores, a finalidade da ação, as intenções e o próprio contexto sócio-histórico. Essa habilidade é desenvolvida ao longo de suas vidas por meio das práticas sociais com as quais se tem contato desde a infância até a fase adulta.

De acordo com a abordagem sociointeracionista, o texto é compreendido com um “evento sociocomunicativo” em um processo interacional (KOCH e ELIAS, 2012, p.13). Nessa concepção, o significado do texto é construído, dialogicamente, através da interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo, não havendo, assim, sujeito passivo. Entendemos, pois, que autor e leitor possuem um papel ativo na construção do texto. Nesse sentido, o enunciado deve ser compreendido como um processo interativo que abrange os aspectos verbais e o todo da situação comunicativa.

Retomamos o consagrado ensaio *Os Gêneros do Discurso*, publicado na coletânea *Estética da criação verbal*, no qual Bakhtin (2011) afirma que cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados “relativamente estáveis”, os quais ele denomina de “gêneros do discurso”. Dessa forma, para cada situação comunicativa, tem-se fixado na memória um gênero discursivo adequado que atende às necessidades da comunicação pretendida (BAKHTIN, 2011[1952-53], p. 262).

Segundo Bakhtin (2011[1952-53], p. 262), as esferas da comunicação também determinam alguns elementos do gênero discursivo que, estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado”. São eles: a) *conteúdo temático*: relativo ao tópico discursivo e à unidade de sentido; b) *construção composicional*: referente à estrutura textual do gênero e ao projeto enunciativo; c) *estilo*: aspecto ligado tanto à expressividade típica de cada gênero, quanto à expressão pessoal do autor.

Para Bakhtin (2011[1952-53]), participar de uma esfera da atividade humana, implica dominar os gêneros pertencentes a esse campo de atuação. De acordo com o autor, muitas pessoas, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se despreparadas em algumas esferas da comunicação, pelo fato de não dominarem os gêneros dessa esfera e devido à falta de domínio do repertório dos gêneros que circulam no meio social. Por essa razão, entendemos que, nas aulas de Língua Portuguesa, podem ser desenvolvidas as habilidades necessárias a esse domínio, permitindo aos estudantes participarem, por meio de produções textuais orais ou escritas, de situações comunicativas reais e conquistarem uma participação ativa na sociedade.

A respeito de gêneros e ensino, Marcuschi (2003) observa que um maior conhecimento dos gêneros é importante tanto para a produção como para a compreensão de textos. Segundo esse estudioso, não só a

produção adequada dos gêneros deve ser ensinada, mas também seu uso adequado, uma vez que se devem observar, na produção de cada gênero textual, aspectos como o conteúdo veiculado, o nível de formalidade da linguagem, a situação comunicativa, a relação entre os participantes e a natureza dos objetivos. Para o autor, além da oportunidade de proceder a um ensino de acordo com a proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o trabalho com os gêneros em sala de aula possibilita lidar com a língua “em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (MARCUSCHI, 2003, p.35-36).

Depreendemos do exposto que, ao ensinar a produção textual nas aulas de língua materna, é necessário considerar a importância dos conhecimentos sobre os gêneros do discurso na construção dos textos. As posições dos estudiosos citados convergem, sendo possível, a partir deles, afirmar que a capacidade de selecionar e dominar o gênero adequado a cada esfera da comunicação é um conteúdo indispensável aos planos de ensino, pois capacitam os estudantes para atuarem por meio da escrita na sociedade em que vivem. A abordagem que fizemos a partir das concepções do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e o papel dos gêneros discursivos no ensino permitiu-nos observar a importância de se conceber os textos produzidos nas diversas esferas da comunicação como atividades socio interativas entre sujeitos históricos.

Nesse sentido, para atuar no meio social em que vive, é necessário o desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas podemos destacar o ato de argumentar, oralmente ou por escrito. Nesse sentido, para tratarmos da argumentação no ensino, reportamo-nos a uma das Teorias da Argumentação e, em seguida, passamos à discussão de sua aplicabilidade ao ensino. Selecionamos a Nova Retórica, obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), pelo fato de considerarmos seu destaque e relevância no atual cenário dos estudos da argumentação. Na abordagem das estratégias argumentativas e no que concerne aos critérios de análise de textos argumentativos, também recorreremos aos estudos de Aquino (1997) e Amossy (2011).

Para argumentar, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]), é necessário que se tenha apreço pela adesão do interlocutor e valorize seu consentimento. Ou seja, não basta argumentar, deve-se buscar a adesão do auditório, conquistando-o por meio da persuasão ou do convencimento. Com efeito, segundo os autores, em razão de a argumentação ter o objetivo de conquistar a adesão daqueles a quem se dirige, ela deve estar totalmente relacionada ao auditório que se deseja influenciar. Conhecer aqueles que se pretende conquistar seria, portanto, uma condição prévia para um discurso argumentativo eficaz (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958]).

Aquino (1997, p. 164), ao refletir sobre a importância do auditório na construção do discurso argumentativo, ressalta que “não há melhor maneira de se conseguir a adesão que não seja por intermédio de um acordo”. Assim, destaca que esses acordos são fundamentais para a argumentação e determinam não só as estratégias de seleção e apresentação dos argumentos, mas também as formas da argumentação. Seus trabalhos retomam questões de argumentação como constitutiva da língua (Ducrot, 1973) e, entre outros,

os de Perelman-Olbrechts Tyteca (1958) para quem a argumentação tem o objetivo de transformar a opinião dos interlocutores através de princípios que reconhecem, ou seja, dos acordos previamente estabelecidos.

Para Perelman e Olbrecht-Tyteca:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005[1958], p.50).

Como podemos observar, o objetivo da argumentação consiste em conquistar a adesão de um auditório; no entanto, essa conquista, muitas vezes, não ocorre tão facilmente ou até mesmo não ocorre. Amossy (2011) concorda com os estudiosos que defendem que o auditório influencia a seleção das estratégias argumentativas e tem o poder de direcionar o discurso argumentativo. Nesse sentido, a estudiosa reconhece a importância de outra condição intrínseca ao discurso, a *interação*, e destaca o papel do interlocutor na construção do texto. Além disso, salienta que todos os elementos que compõem a situação concreta de enunciação e o gênero do discurso no qual a fala está situada, seus objetivos, regras e restrições, devem ser examinados no momento da análise. Para a autora, uma abordagem comunicacional e sócio-histórica do discurso é fundamental para o estudo do modo como a argumentação se inscreve, não apenas na materialidade discursiva, mas também no interdiscurso, ou seja, no modo como o texto assimila o discurso dos outros.

Outra discussão, abordada pelos estudiosos da Nova Retórica, diz respeito à neutralidade do discurso. Para esses autores, “nada a esse respeito é mais arbitrário do que as distinções escolares entre discurso factual, neutro, descritivo, sentimental, emotivo” (2005 [1958], p.170). Benveniste (1966) assevera que não há discurso neutro. Nesse sentido, Koch (2011) ressalta que a suposta neutralidade de alguns discursos é um mito, pois o discurso que se diz “neutro” ou ingênuo contém também uma ideologia. Um dos exemplos dados pela pesquisadora é a seleção lexical realizada pelo autor de um texto. Trata-se de um recurso de grande relevância, pois é através dele que se estabelecem as diversas relações presentes em um discurso (oposições, jogos de palavras, metáforas etc.). Por essa razão, a autora ressalta que o ensino da língua materna deve levar o aluno não apenas ao conhecimento das regras gramaticais, mas, sobretudo, ao desenvolvimento de competências que os tornem capazes de refletir e atuar, de forma crítica, na sociedade na qual estão inseridos por meio da utilização da língua como uma ferramenta de interação social.

Ainda sobre a seleção lexical, Koch (2011) ressalta que as palavras selecionadas podem apresentar uma carga poderosa de significações e implícitos. A esse respeito, Perelman (1970) salienta que raramente a escolha dos termos se apresentará livre de uma carga argumentativa. Não há, pois, escolha neutra e, sim, uma escolha que “parece neutra”. Por esse motivo, as palavras que compõem um discurso merecem ser

observadas no momento de uma análise da composição de um texto argumentativo, uma vez que elas foram selecionadas pelo seu autor e trazem consigo seus juízos de valor e sua forma de compreender o mundo (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p.169).

Diante do que foi exposto, reconhecemos a importância do trabalho em sala de aula com os diversos níveis de significação, explícitas e implícitas para, assim, capacitar os estudantes a lerem o que está escrito e o que está pressuposto ou subentendido no discurso, conforme a concepção de Ducrot (1987). Além disso, a discussão a que acabamos de apresentar quanto à construção do discurso argumentativo, leva-nos a reconhecer também a necessidade de um estudo voltado às estratégias argumentativas, tendo em vista o fato de elas serem imprescindíveis para a consecução do convencimento e/ou da persuasão.

Aquino (1997, p. 179-182), ao estudar as estratégias argumentativas, destaca que, na seleção dos argumentos, é fundamental que “se verifiquem sua pertinência e sua força e tanto uma quanto outra se medem por serem ou não refutáveis”. A autora salienta que é necessário, no momento da seleção dos argumentos, que se verifiquem sua *pertinência* e sua *força*. A *pertinência* está associada às noções de aceitabilidade e adequação ao contexto e ao auditório, diz respeito à relevância do enunciado quando está sendo proferido (sob a ótica do auditório); e a *força dos argumentos*, está relacionada ao valor atribuído aos argumentos pelo auditório.

A estudiosa retoma os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) e ressalta a importância da *ordem* e da *amplitude* dos argumentos. A ordem é referente à disposição dos argumentos no texto, decisiva, segundo a autora, na formulação da conclusão. Ao abordar a questão da amplitude, Aquino (1997, p. 183) salienta que:

se nos utilizamos de muitos argumentos, podemos estar indicando que nenhum deles é forte suficiente e nisto há riscos. Da mesma forma que, quando deslocamos o tópico para um ponto diferente com o fim de chamar o adversário para um outro espaço no qual nos sentimos mais fortes, implicitamente, damos a entender que somos frágeis em relação ao ponto do qual nos afastamos. (AQUINO, 1997, p. 183)

Dentre os recursos que podem ser utilizados, tanto para construção dos argumentos, quanto para promoção da adesão dos interlocutores, a autora destaca o inter-relacionamento de campos lexicais, a metáfora, a repetição, a paródia (como recurso polifônico), a ironia, o silêncio (nos discursos orais), o implícito, modalizadores proposicionais, as *question-tags* (formuladas com a inclusão de né? ou não é?) e as relações entre negação e afirmação.

Ao propor uma possibilidade de reorganização das estratégias argumentativas indicadas por Erlich (1963), Aquino (1997) realiza um agrupamento, a partir do corpus que analisou, em dois níveis: Grupo I, as *estratégias que fortalecem o locutor*; e Grupo II, que engloba as *estratégias que o enfraquecem*.

No primeiro grupo, temos as seguintes estratégias que fortalecem o locutor: antecipar objeções; recordar ao interlocutor um conhecimento que este não tem ou uma ocorrência que não houve, promovendo

a dúvida; apelar à razão; refutar; formular concessão; entrar em desacordo com o ato enunciativo; atacar a imagem do interlocutor; apelar para as emoções; uso da ironia, da repetição e da correção; promover a relação de inclusão; estabelecer relações de comparações e analogias; proceder à relação de causa e efeito; observar a relação de coexistência; imprimir a relação de direcionalidade; utilizar argumentos de autoridade e argumentos baseados em dados fidedignos; formular perguntas retóricas; e elaborar perguntas assimiláveis à negação (AQUINO, 1997, p. 205-206).

No segundo grupo, apontado pela autora, observamos as seguintes estratégias que enfraquecem o locutor: evitar ou retardar o desenvolvimento do tópico; desprezar o debate; proceder a observações generalizantes e a invalidação do que já foi enunciado; fazer uso da retificação; impor um acordo; e utilizar dados não fidedignos. (AQUINO, 1997, p. 206-207).

Diante das considerações apresentadas, podemos dizer que, ao produzir um texto argumentativo, o locutor necessita conhecer seu auditório e o contexto sociocomunicativo no qual essa comunicação está inserida. Além disso, como salientam os autores, os objetivos que se deseja alcançar com o texto devem estar claros e, assim, orientarem a escolha da melhor estratégia argumentativa e a seleção dos tipos de argumentos que auxiliarão na construção da tese a ser defendida. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve promover condições para que os estudantes reconheçam a importância de todos os elementos presentes em uma situação comunicativa e utilizem esse conhecimento na seleção das estratégias argumentativas que contribuirão para a construção do seu texto e para o alcance de seu objetivo.

Ao estudarmos a definição do artigo de opinião, foco da nossa pesquisa, destacamos os estudos de Bräkling (2000) que o define como um gênero de discurso em que se visa convencer o outro a respeito de uma determinada ideia, buscando persuadi-lo, para que transforme os seus valores e pensamentos, por meio da argumentação. Nele, o autor assume uma posição e tenta refutar opiniões controversas. Trata-se de um gênero escrito pertencente à esfera jornalística em que se defende uma tese sobre uma questão polêmica e têm como finalidade persuadir o leitor e ajudá-lo a construir sua opinião sobre o fato ou mesmo modificá-la.

Com o intuito de compreender sua estrutura, selecionamos Perfeito (2006) que apresenta a seguinte estrutura do artigo de opinião:

1. Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
2. Explicitação do posicionamento assumido.
3. Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
4. Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
5. Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
6. Retomada da posição assumida.
7. Possibilidades de negociação.

8. Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido). (PERFEITO, 2006, p.745-755)

De acordo com a autora, essa seria a composição básica de todo artigo de opinião. Uber, (2008, p.6-7), ao retomar a estrutura apresentada por Perfeito (2006), ressalta que, em geral, esses elementos estão presentes no artigo de opinião; no entanto, salienta que há várias possibilidades de organização textual, pois “não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo artigo de opinião”.

Garcia (2010, p. 15) que na construção da argumentação não se podem ignorar opiniões contrárias. Ao apresentar posições que se opõem à tese defendida, pode-se provar que estas são inadequadas e descartá-las através do uso de outros argumentos e, assim, auxiliar o leitor na compreensão dos diversos lados da questão polêmica. Da mesma forma, é importante trazer para o texto a posição de diferentes instituições e especialistas no assunto, “seja para refutá-las, seja para reforçar sua posição”. Dessa maneira, o autor está sempre preparado para antecipar as críticas e combatê-las de forma eficaz.

Ao retomarmos a discussão realizada acerca das características do artigo de opinião, é possível constatar que se trata de um gênero discursivo argumentativo estritamente ligado à esfera jornalística e cuja autoria geralmente é delegada a especialistas que ocupam papéis relevantes na sociedade. No que concerne ao ensino, entendemos que o conhecimento e a retomada de todos os elementos que compõem a esfera de circulação do artigo de opinião são fundamentais no momento do trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula.

2 Análise dos dados

Ao longo do nosso trabalho, analisamos as atividades voltadas à aprendizagem do gênero artigo de opinião contidas no material apostilado utilizado pelos alunos do 9º ano da rede pública do Estado de São Paulo, para verificarmos as atividades propostas aos alunos quanto ao que está prescrito no Currículo de Língua Portuguesa (CLP) adotado pela Secretaria Estadual de Educação e para observar, também, sua correlação com as teorias que tratam do assunto. Buscamos, ainda, compreender em que medida o material contribui para a aprendizagem desse gênero discursivo.

Houve, primeiramente, um estudo a respeito da história dos apostilados na educação brasileira e da introdução desse tipo de material didático no sistema educacional do estado de São Paulo. Em seguida, descrevemos e analisamos as concepções teóricas presentes no CLP e, posteriormente, das atividades voltadas ao ensino do artigo de opinião no material apostilado destinado aos estudantes do 9º ano do EF, o *Caderno do Aluno (CA)*. Dessa forma, buscamos observar se a proposta teórica apresentada no Currículo Oficial era concretizada nas atividades apresentadas aos alunos pelo material didático.

A partir da análise das concepções de língua, texto e ensino presentes no *CLP*, adotado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, podemos dizer que, a despeito de recorrerem à teoria bakhtiniana para a elaboração de sua base teórica, encontram-se, no documento, conceitos que merecem ser revistos: *Texto, Gênero e Discurso*. Embora careça de uma discussão mais ajustada das propriedades discursivas dos textos, o *CLP* ressalta a importância de um ensino voltado ao trabalho do texto como centro da aprendizagem e destaca a necessidade de se trabalhar com o texto nas diversas situações comunicativas.

Ao apresentar os *Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa*, o Currículo do Estado de São Paulo ressalta que os conhecimentos linguísticos não devem ser reduzidos ao simples conhecimento da norma-padrão e salienta a necessidade de se considerar, no cotidiano escolar, o aspecto social da língua “que, como organismo vivo e pulsante, transforma-se a toda hora e relaciona os textos com o momento de produção e de leitura” (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

No documento, verificamos a preocupação com o desenvolvimento da competência discursiva e com a promoção do *letramento*. Segundo os autores, “o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto” que, compreendido em sentido semiótico, pode combinar diferentes linguagens, não apenas a verbal. (SÃO PAULO, 2012, p. 32). Nessa direção, os autores complementam:

A principal propriedade de um texto é o que ele comunica, dando a impressão de totalidade aos interlocutores. Em outras palavras, tanto quem produz como quem o recebe têm a impressão de que aquela produção está completa no propósito que se destina (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

Nesse trecho, podemos observar que o texto é compreendido como uma unidade comunicativa completa. Aspectos como suas propriedades comunicativas e sociointeracionais bem como suas relações com outros textos anteriormente proferidos (intertextualidade e interdiscursividade) não são indicadas como fundamentais para sua constituição. Constatamos, ainda, que não há referência aos dois elementos que determinam o texto como um enunciado concreto: a sua *intenção* e a *realização dessa intenção*, apontados por Bakhtin (2011[1959-61]) como propriedades relevantes em sua construção.

Ao abordar a natureza do *gênero*, o documento não adota a terminologia deste estudioso, apesar de indicar a obra de Bakhtin (2003; 2006) em suas referências bibliográficas. Assim, em lugar de “gênero do discurso”, utiliza o termo “gênero textual”, além de ressaltar que se trata de “modelos” de textos “orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional” (SÃO PAULO, 2012, p.32). Além disso, ao contrário de Bakhtin (2011 [1959-61]), que reconhece a natureza dialógica dos textos com outros enunciados e concebe todo texto como sendo uma resposta a um discurso anterior, os autores do *CLP* salientam que um texto é uma produção individual moldada apenas pela esfera de utilização da língua. Nessa concepção, o gênero discursivo aparece como um modelo pronto, determinado pelas esferas sociais, produzidos por interlocutores para a comunicação (CARVALHO, 2015).

O *discurso*, segundo o documento, é um produto de uma enunciação, que “esquematiza as experiências a fim de torná-las significativamente compartilháveis” (SÃO PAULO, 2012, p. 34). Nessa concepção, o discurso é tomado como sinônimo de materialidade do texto, organizado em um determinado gênero e inserido em uma situação comunicativa real.

Podemos dizer que, a despeito de recorrerem à teoria bakhtiniana para a elaboração da base teórica do Currículo de Língua Portuguesa, encontram-se, no documento, conceitos que merecem ser revistos. *Texto, Gênero e Discurso* aparecem como artefatos linguísticos utilizados pelos falantes de uma língua em situações sociais específicas. Suas propriedades intertextuais e interdiscursivas, bem como a natureza dialógica dos enunciados e a importância do contexto sócio-histórico na construção dos discursos, apontados por Bakhtin (2011[1959-61]), não são indicados como elementos essenciais a serem considerados no ensino de língua portuguesa.

Observamos que o encaminhamento metodológico proposto pelo *CLP* reconhece a necessidade de se desenvolver a competência discursiva do aluno por meio de atividades que propiciem a interação social em diferentes situações comunicativas. Nessa mesma direção, no que diz respeito ao estudo da língua como atividade social, ressalta que:

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio (SÃO PAULO, 2012, p. 33).

Nesse segmento, ao reconhecer a língua como atividade sociointeracional, o *CLP* destaca a necessidade de se compreender o texto/enunciação como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Outro aspecto ressaltado refere-se às relações entre os sujeitos sociais como partes constitutivas dos enunciados. Desse modo, podemos dizer que há, no documento, o reconhecimento da importância do trabalho em sala de aula com o texto inserido em uma determinada esfera discursiva.

No entanto, apesar das concepções de ensino apresentadas no *CLP*, verificamos, nas atividades didáticas propostas aos estudantes nas apostilas Caderno do aluno (CA), a presença de atividades destinadas à leitura de artigos de opinião que não auxiliam os alunos na construção da criticidade, bem como não retomam elementos discursivos fundamentais para a compreensão dos textos, como, por exemplo, suas esferas de circulação, produção e recepção. Observamos, também, exercícios gramaticais com encaminhamentos que remetem ao ensino tradicional de língua portuguesa que se voltava ao trabalho com a gramática normativa de forma descontextualizada e fragmentada. Isso pode ser verificado no exemplo a seguir, retirado do Caderno do aluno, volume 1, do 9º ano do Ensino Fundamental:

A partir das explicações dadas pelo professor (e encontradas no livro

didático), escreva, no caderno, duas sentenças para cada uma das conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas descritas a seguir:

- a) conjunção ou locução conjuntiva causal;
- b) conjunção ou locução conjuntiva temporal;
- c) conjunção ou locução conjuntiva concessiva;
- d) conjunção ou locução conjuntiva final;
- e) conjunção ou locução conjuntiva consecutiva;
- f) conjunção ou locução conjuntiva condicional;
- g) conjunção ou locução conjuntiva comparativa;
- h) conjunção ou locução conjuntiva proporcional;
- i) conjunção ou locução conjuntiva conformativa (SÃO PAULO, 2014b, p. 65).

Na mesma apostila, na seção de produção escrita, intitulada “Escrevendo parágrafos argumentativos”, os alunos são orientados a escreverem, individualmente, parágrafos argumentativos sobre os temas pesquisados na aula anterior. Em seguida, apresentam-se as seguintes recomendações:

- a) parágrafo introdutório: apresente o tema ao leitor; expresse marcas de sua opinião sobre o tema;
- b) parágrafo de desenvolvimento do tema: escreva um motivo ou uma razão que explique a opinião que têm sobre o tema (um argumento por parágrafo);
- c) parágrafo conclusivo: sintetize o que desenvolveram sobre o tema no decorrer do texto, fechando o raciocínio, mas deixe algumas possibilidades para que o leitor pense em novas questões relacionadas a ele (SÃO PAULO, 2014b, p.64).

Ao analisarmos esse tipo de atividade nas apostilas dos alunos, verificamos a presença de uma linguagem prescritiva e autoritária, bem como exercícios com orientações vagas que não auxiliam os alunos na construção linguístico-discursiva do seu texto, nas quais os estudantes são convidados a produzirem parágrafos argumentativos e a, posteriormente, montarem seus textos, utilizando os conectivos “aprendidos” nos exercícios gramaticais.

Observamos, muitas vezes, ao analisar as orientações propostas aos alunos, que algumas atividades destinadas ao ensino da produção do artigo de opinião propõem que a escrita seja realizada em grupo. Além disso, não há uma situação comunicativa real que estimule os alunos a produzirem seus textos e os auxilie na construção do texto, considerando os conhecimentos sobre os possíveis interlocutores e o seu contexto de recepção. A partir do exposto, entendemos que, atividades como essas, na realidade, orientam os estudantes a produzirem um texto que se assemelha à *dissertação escolar*, pois não há o reconhecimento dos aspectos discursivos do gênero *artigo de opinião*. Dessa forma, as atividades destinadas aos alunos contradizem o que é prescrito aos docentes no *CLP*:

Alguém, com seu trabalho físico e mental, produz um texto em determinado tempo e espaço. Esse texto será interpretado por outro indivíduo, com uma personalidade

específica, que pode ou não estar no mesmo tempo e espaço do produtor. A esse fato que leva em conta esses três eixos (tempo, espaço, indivíduo) na produção/recepção textual denominamos enunciação. Esse acontecimento instaura um “eu” que, dentro do enunciado, assume-se como o responsável pelo ato de linguagem e um “você” constituído por esse eu enunciador do texto. Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2012, p 33,34).

No que concerne à apresentação dos textos no material apostilado dos alunos, observamos a ausência dos elementos da esfera discursiva em que os textos originais estavam inseridos, como o contexto extraverbal dos jornais, *sites* e revistas, o que contraria as concepções teóricas apresentadas aos docentes pelo *CLP* da própria rede de ensino do estado de São Paulo. Embora haja, ao final de cada texto, referências ao nome dos autores, título, local e data de publicação dos textos, as atividades não propiciam aos alunos a compreensão do contexto de produção e de recepção dos artigos de opinião apresentados. Os elementos verbo-visuais presentes na publicação original não são mantidos no *CA* e os demais elementos que compõem a página do jornal são ignorados. Assim, os estudantes não são levados a reconhecerem os textos como gêneros discursivos reais, intencionalmente produzidos para um público específico.

Pelo que expusemos, podemos dizer que há discrepância entre os encaminhamentos propostos para o ensino da produção escrita do artigo de opinião no *CA* e o que está prescrito tanto nos PCNs, quanto no próprio Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Além disso, no que tange ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a formação de leitores e produtores de texto, observamos um distanciamento das práticas destinadas ao ensino em sala de aula quanto às teorias linguísticas que tratam do assunto.

Considerações finais

Em nossa pesquisa, tivemos por objetivo analisar os encaminhamentos das atividades voltadas ao ensino da produção do gênero *artigo de opinião*, contidas no material apostilado que compõe o sistema de ensino adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Desse modo, para conhecer em que medida as atividades propostas contribuem para a aprendizagem desse gênero argumentativo, buscamos verificar se as propostas de produção textual encontradas no Caderno do aluno (*CA*) são coerentes com as prescrições oferecidas aos docentes no Currículo de Língua Portuguesa (*CLP*) e com as teorias que tratam do assunto.

Em consonância com Amossy (2011), entendemos que a análise de todos os elementos que compõem a situação concreta de enunciação e o gênero do discurso no qual a fala está situada, seus objetivos, regras e restrições é fundamental no momento do ensino da leitura de textos argumentativos. Isso nos permite defender a adoção, no ensino, de uma abordagem comunicacional e sócio-histórica do discurso

que analise o modo como a argumentação se inscreve, não apenas no que diz respeito à materialidade discursiva, mas também no modo como um texto assimila o discurso dos outros.

A análise dos encaminhamentos propostos para o ensino da produção do artigo de opinião nos permite dizer que as *Situações de Aprendizagem (SAs)* apresentadas no CA não possibilitam que os alunos vivenciem a escrita argumentativa como prática social, mas, sim, como um exercício escolar descontextualizado. Dessa forma, entendemos que o material apostilado oferecido aos alunos do 9º ano da rede estadual paulista não contribui para uma aprendizagem significativa da produção do *artigo de opinião*.

Entendemos, ainda, que, embora o artigo de opinião seja um gênero argumentativo pertencente à esfera jornalística que requer um conhecimento especializado no assunto abordado, seu ensino deve ser contemplado em sala de aula para que os estudantes possam reconhecer e compreender os textos que circulam na sociedade e serem capazes de se posicionar a respeito dos temas controversos de grande repercussão midiática. Parece-nos imprescindível estimular o debate em sala de aula e realizar adaptações didáticas das teorias voltadas ao trabalho com textos argumentativos para que, assim, os alunos sejam potenciais produtores de artigos de opinião.

Diante das reflexões realizadas durante a nossa pesquisa, reconhecemos, ainda, a importância de se contemplar no ensino, de forma sistemática, os fatores cognitivos, linguísticos, intertextuais e discursivos envolvidos no processo de produção textual. Cabe, portanto, que os materiais didáticos oferecidos aos alunos promovam práticas sociais de leitura e escrita e contribuam para a aprendizagem dos recursos de coesão e coerência, a fim de possibilitar aos estudantes uma maior compreensão do processo de produção textual. Enfatizamos, pois, a importância de estudos voltados ao ensino da produção textual e a necessidade de pesquisas a respeito do trabalho com os gêneros argumentativos em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio que possam dar respaldo ao trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Referências

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: Perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A**: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.1, p.129-144, Nov. 2011.

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica (1959-61). In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 307-335.

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os Gêneros do Discurso (1952-53). In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1988 [1966].
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.221-246.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros**, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CATANZARO, Fabiana Oliviere. **O programa “São Paulo Faz Escola” e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARVALHO, Sílvia Mamede de. **O ensino do artigo de opinião: das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- GARCIA, Ana Luiza Marcondes. O que dizem os artigos de opinião semifinalistas de 2010. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 15, p. 14-19, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011 [1984].
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates, 1, 1983.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4. ed . São Paulo, Cortez, 2003.
- PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Géssica Priscila. O programa “São Paulo faz escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2014.
- PERELMAN, Chaim. **Le champ de l’argumentation**. Bruxelas: PUB, 1970.
- PERELMAN, Chaïm; TYTECA, Lucie Olbrechts-. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].
- PERFEITO, Alba Maria. Artigo de opinião: análise linguística. In: **CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação**. 1., 2006, Maringá. Anais... Maringá, 2007, p. 745-755.
- ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.
- ROJO, Roxane. **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 1**. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. Nova Edição. São Paulo: SEE, 2014b.

ROJO, Roxane. **Caderno do Aluno**: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 2. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2014c.

ROJO, Roxane. **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 1. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2014d.

ROJO, Roxane. **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, volume 2. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2014e.

ROJO, Roxane. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens códigos e suas tecnologias. Coordenação geral: Maria Inês Fini, coordenação da área: Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2012.

UBER, Terezinha Jesus Bauer. **Artigo de opinião**: estudos sobre um gênero discursivo. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/255-4.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

Leitura e produção textual do gênero artigo de divulgação científica no livro didático de língua portuguesa

Vanessa dos Santos Araujo

Resumo: O presente artigo objetiva, de modo geral, apresentar um recorte da pesquisa de mestrado no âmbito do programa Profeletras/USP, cujo tema é o ensino da língua portuguesa por meio do gênero artigo de divulgação científica. Nesse recorte, apresenta-se a análise do capítulo do livro didático de língua portuguesa **Se liga na língua** (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020), que trata do gênero artigo da divulgação científica. Como base teórica, o gênero discursivo é concebido na perspectiva de Bakhtin (2016), assim como a divulgação científica é compreendida como uma modalidade particular de relação dialógica, de acordo com Grillo (2013). Quanto aos procedimentos metodológicos, considera-se a relação do livro didático com o documento curricular vigente no país, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), bem como as atividades de leitura e de produção textual do livro didático supracitado. Para a análise das atividades de leitura, considerou-se a abordagem das condições de produção/ recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura, de acordo com Grillo e Cardoso (2003) e as modificações da divulgação científica no meio digital, conforme Silva e Grillo (2019). Para analisar a atividade de produção textual, considerou-se práticas de escrita em texto de divulgação científica em livro didático de português, de acordo com Rocha (2012). Como resultado, verificou-se que um material didático já presente na sala de aula pode ser aproveitado para o estudo do gênero artigo de divulgação científica, adaptando-o e/ou complementando-o, de modo a abranger as diferentes práticas de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual, em relação dialógica com o gênero, além de considerar, para isso, o próprio fazer científico.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; livro didático; artigo de divulgação científica, leitura; produção textual

Considerações Iniciais

O conhecimento científico está muito presente no cotidiano, seja em tarefas básicas da vida, como na relação entre alimentação e saúde, seja em questões mais complexas, como a importância da vacinação como forma de proteção da vida. Entretanto, a divulgação desses conhecimentos não atinge toda a população, devido à necessidade de acesso a dispositivos materiais para isso, mas principalmente, pela necessidade de domínio da linguagem implicada na divulgação do conhecimento científico. Esse último item interessa a esta pesquisa, à medida que o domínio da linguagem, que tem estreita relação com o âmbito escolar, pode proporcionar maior acesso à informação e ao conhecimento, e conseqüentemente, mudar as condições de vida das pessoas. Nesse sentido, o domínio da linguagem na sua relação com o conhecimento científico deve ser proporcionado a toda população, quando isso não ocorre, as desigualdades se acentuam. Assim, uma contribuição das aulas de linguagem na escola para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico é o estudo de gêneros da divulgação científica.

A atribuição dessa tarefa, tanto cabe à escola, que está prevista na Base Nacional Comum Curricular, documento curricular elaborado no contexto de uma educação democrática, no qual se apresentam 10

competências gerais da educação básica, uma delas, a competência cinco, trata dessa necessidade, além de ser reiterada na competência específica 6, da área de linguagens, e 10, de língua portuguesa para o ensino fundamental. A competência geral prevê:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Partindo do documento curricular, as iniciativas devem surgir em todo âmbito escolar, pois as tecnologias digitais de informação e comunicação perpassam as diferentes áreas do conhecimento e proporcionam o acesso, a produção e a divulgação do conhecimento científico.

Nesse contexto, este artigo representa um recorte da pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi apresentar uma proposta didática de língua portuguesa para o gênero artigo de divulgação científica, voltada a estudantes do nono ano do ensino fundamental. Na proposta didática, esse gênero é entendido como um objeto de conhecimento da aula de linguagem, presente em materiais didáticos disponíveis na sala de aula, haja vista, o livro didático. Vale ressaltar que o objetivo de analisar o modo como artigo de divulgação científica é abordado nesse material didático, não ignora a autonomia da comunidade escolar na elaboração e execução de um projeto pedagógico concernente às necessidades reais dos participantes. Este artigo está organizado em três momentos em que se apresentam: a perspectiva teórica, a análise do livro didático e os resultados.

1 Fundamentação teórica

A perspectiva teórica adotada para analisar a abordagem dada ao gênero artigo de divulgação científica nas atividades de leitura e produção textual no livro didático *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) é de base dialógica, na ótica bakhtiniana, tanto no que se refere ao gênero, quanto à divulgação científica.

Sobre o conceito de gênero do discurso, vale destacar sua ampla veiculação no meio pedagógico, principalmente, pelo texto *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016), bastante citado no contexto escolar, ao menos o trecho inicial em que há uma síntese do conceito. Nesse sentido, é válido apresentá-lo associado a sua perspectiva fundante, pautada no dialogismo.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua

construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, itálico do autor).

Nesse trecho, Bakhtin indica mais que a definição para os gêneros do discurso, ele expressa a concepção de linguagem na qual o conceito está inserido, qual seja, a linguagem enquanto atividade humana. Se a linguagem é inerente à atividade humana, há, portanto, uma incontável variedade de gêneros, tal como é variada essa atividade, incluídos, de acordo com Bakhtin, a diversidade do diálogo cotidiano, as variadas manifestações científicas e todos os gêneros literários.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

O trecho aponta ainda, os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, de modo que nessa estabilidade relativa, os gêneros cumprem indispensáveis funções sociocognitivas; pela sua estabilidade, eles organizam e antecipam as atividades em dada esfera, e pela sua relatividade, permitem adaptações. Tendo em vista a vinculação inseparável entre a linguagem e as atividades humanas, dominar um gênero implica aprender os modos sociais de fazer e de dizer. Essa relação entre a linguagem e o contexto sócio-histórico fica explícita em termos centrais sobre o gênero, mencionados no trecho acima, quais sejam: campo da atividade humana e condições específicas de produção e os elementos constitutivos do enunciado.

Para compreender a divulgação científica na perspectiva dialógica da linguagem, adotou-se a proposta de Grillo (2013, p. 82), para quem a divulgação científica “não se identifica, em princípio, com uma esfera da atividade humana específica nem com um gênero discursivo particular”, pois, a partir da perspectiva dialógica, constatou-se que

A metalinguística permitiu-nos descrever e interpretar a divulgação científica como uma modalidade particular de relação dialógica – entendida na acepção bakhtiniana uma modalidade enquanto uma relação axiológica-semântica – entre a esfera científica e outras esferas da atividade humana, aí incluídos os níveis superiores da ideologia do cotidiano, cuja materialidade são os enunciados de gêneros variados (reportagem, artigo, editorial, livro, romance, exposição etc.). (GRILLO, 2013, p. 88).

Desse modo, Grillo (2013) considera o conceito de gênero discursivo central na descrição e interpretação dos modos de circulação da ciência devido à possibilidade de articulação de sua análise no que tange à esfera da atividade humana, que organiza as atividades de linguagem; as condições de produção dos enunciados, que neles se refletem, e a materialidade linguística, expressa pelo conteúdo temático, pela

forma composicional e pelo estilo. Assim, os gêneros de divulgação científica não são específicos de uma esfera, eles podem estar circunscritos na correlação das esferas científica e outras.

Embora não seja possível definir a divulgação científica em uma esfera ou gênero discursivo específicos, é possível caracterizar as esferas em que essa atividade ocorre com maior frequência, de acordo com a autora

Na sociedade brasileira, ela é uma atividade discursiva que ocorre principalmente em três esferas – a científica, a educacional e a jornalística – e, em menor frequência, na literária e na cultural (pensamos em exposições de museus). Em cada uma delas, circulam gêneros próprios, que representam um segundo nível de coerções ou de normas (GRILLO, 2013, p. 93).

Na esfera científica, a divulgação científica expressa-se geralmente pelo gênero artigo, cujo autor pode ser um cientista, o público, pode ser tanto cientistas e estudantes de áreas diversas, quanto um público exterior à esfera científica. Na esfera educacional, por meio de livros didáticos, aulas, a característica comum do destinatário presumido é a orientação da esfera para a aprendizagem, e o autor cumpre papel de mediador, pois, dependendo do nível de ensino, o professor não participa da autoria dos saberes científicos. E na esfera jornalística, a divulgação pode se materializar por meio de notícias, reportagens, artigos, tendo como autor um jornalista no papel de mediador, que escreve para um público heterogêneo, dependendo do veículo, geralmente jornais e revistas, mais ou menos especializadas.

Desse modo, a opção por trabalhar com gêneros da divulgação científica para o ensino da língua portuguesa abrange, não apenas o trabalho com a materialidade linguística constitutiva do gênero ou sua circunscrição à determinado campo da comunicação, mas também, as relações dialógicas com as quais o gênero se constitui, internas e externas.

2 Análise

O material didático foco desta análise pertence à coleção didática *Se liga na língua*,: leitura, produção de texto e linguagem, foi produzida em coautoria por Cristiane Escolastico Siniscalchi e Wilton de Souza Ormundo, em 2018, publicada pela editora Moderna. A coleção se divide em quatro volumes, sendo um para cada ano dentre os finais do ensino fundamental, além dos volumes do Livro do Estudante, a coleção é composta por quatro volumes do Manual do Professor Impresso e Digital e Material Digital Audiovisual. Cada volume é dividido em oito capítulos, de modo que cada um se organiza em torno de um gênero discursivo. O capítulo analisado faz parte do volume de 9º ano, por conter um capítulo dedicado ao artigo de divulgação científica. O exemplar do livro didático utilizado para esta análise foi o Manual do Professor.

O capítulo *Artigo de divulgação científica*: a arte de tornar simples o complexo apresenta seções de leitura, de produção textual e de análise linguística, de forma semelhante à organização da BNCC em práticas

de linguagem. No entanto, não há atividades de oralidade ou de análise linguística vinculadas ao gênero, motivo pelo qual esta análise focaliza apenas as atividades de leitura e de produção textual, por se relacionarem ao gênero estudado. Ademais, alguns aspectos do disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação com o livro didático também são foco da análise.

2.1 Livro didático e BNCC

A coleção didática *Se liga na* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), da qual faz parte o volume analisado neste artigo, foi aprovada pelo PNLD, ou seja, atendeu a um critério essencial de avaliação que é a aderência à BNCC. Como previsto no Edital de convocação 01/2018, que apresenta no anexo III, os critérios para avaliação de obras didáticas, essa relação com a BNCC fica explícita ao mencionar que:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a, p. 37).

Nessa perspectiva, o disposto na BNCC se configura como um orientador para a elaboração dos livros didáticos que compõem o PNLD. Além disso, o atendimento à abordagem de gêneros e de habilidades presente na BNCC constitui, a partir do edital de convocação de 2020, um critério de avaliação do livro didático.

Nesse aspecto, a BNCC, apresenta um rol de alguns gêneros a serem trabalhados na sala de aula. O artigo de divulgação científica figura nesse documento no campo das práticas de estudo e pesquisa, cuja descrição confirma a função desse campo, de desenvolver práticas de estudo e pesquisa, como o título já anuncia.

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:

- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho;
- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (BRASIL, 2018, p. 150).

A divulgação científica, por sua vez, é compreendida como uma esfera que concorre para esse objetivo, e não como uma relação dialógica entre esferas, o que aproximaria o gênero da vida, não apenas a alguns aspectos dela, como trabalho e prosseguimento dos estudos.

O foco nas práticas de estudo e pesquisa se confirma, ao passo que o gênero artigo de divulgação científica está inserido na BNCC como uma habilidade. De acordo com a BNCC, as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura (...) (BRASIL, 2018, p. 29)”. Essa estrutura é composta por três partes verbais, quais sejam, verbo, complemento e modificador, que correspondem respectivamente ao processo cognitivo envolvido, ao objeto de conhecimento mobilizado e ao contexto da aprendizagem esperada. Das trinta habilidades referentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa, em quatro delas menciona-se o gênero artigo de divulgação científica, sendo, uma relacionada à prática de leitura, e as demais, à prática de produção textual. Sobre a relação entre o gênero e a habilidade, dessas quatro, três, figuram como objeto de conhecimento, e uma delas como contexto. A título de exemplo, segue a habilidade relacionada à prática de leitura em que o gênero artigo de divulgação científica corresponde ao objeto de conhecimento.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica - texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica etc. - e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística [sic] características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros (BRASIL, 2018, p. 151).

Ainda que seja considerado um objeto de conhecimento, o gênero ADC só aparece em habilidades relacionadas às práticas de leitura e de produção textual. Com isso, apenas alguns aspectos do gênero são abordados, e não se consideram todas as características como constitutivas do gênero.

2.2 Atividades de leitura

Para analisar as atividades de leitura, considera-se como base, a perspectiva dialógica da linguagem, já explicitada. Diante disso, considerou-se Grillo e Cardoso (2003), que destacam as condições de produção do gênero como necessárias para o desenvolvimento de atividades de leitura. Com isso, as autoras analisaram 37 coleções didáticas avaliadas no PNLD 2002, dentre as quais, 15 apresentaram alguma preocupação com as condições de produção dos gêneros trabalhados. Para essa análise, elencam parâmetros constitutivos das condições de produção dos gêneros do discurso:

- 1) Esfera de comunicação: corresponde à formação ou cenário social das instituições (escola, família, mídia, exército, interação informal etc.), com suas regras e rotina características;
- 2) Identidade social dos interlocutores: determina a identidade social dos parceiros do ato de comunicação: pai, cliente, amigo, chefe etc.;

- 3) Finalidade: o objetivo orientador do ato de comunicação: convencer a comprar, persuadir a assumir determinada posição política, informar sobre determinado fato etc.;
- 4) Concepção do referente: constitui o assunto de que se fala, como uma maneira de recortar o mundo em domínios do saber;
- 5) Suporte material: constitui as circunstâncias físicas nas quais o ato de comunicação se desenrola e que dá conta da materialidade do significante: jornal impresso, televisivo ou radiofônico, oralidade ou escrita etc.;
- 6) Natureza do interdiscurso: compreende o tipo de diálogo estabelecido com outros textos e discursos: citação de trechos de obras, uso das diferentes formas do discurso citado etc. (GRILLO; CARDOSO, 2003, p. 107).

No capítulo em análise, do livro didático *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), há, antes da primeira leitura, um trecho de apresentação em que já se verifica a abordagem a alguns desses elementos.

A descoberta do uso medicinal de uma planta, a pesquisa de uma função do cérebro, a invenção de um telescópio mais potente, o estudo das origens de uma variedade linguística e tantos outros assuntos são novos conhecimentos que dia a dia pesquisadores e cientistas de várias áreas produzem e que precisam ser comunicados não só àqueles que se dedicam a estudos semelhantes como também ao público geral. Essa comunicação se dá por meio dos artigos de divulgação científica, gênero que você vai conhecer neste capítulo. O artigo de divulgação científica reproduzido a seguir foi publicado em uma revista destinada a crianças. Veja as estratégias usadas para tomar o conceito de *convecção* acessível a eles (ORMUNDO; SINISLACHI, 2018, p. 248).

O artigo apresentado para leitura dos estudantes, cujo título é *Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo?*, que juntamente ao trecho introdutório do capítulo, expressam as condições de produção do gênero estudado.

O trecho inicia com uma lista de atividades apresentada como novos conhecimentos produzidos que precisam ser comunicados, que refletem atividades relativas à esfera de comunicação, porém, destacando a atividade de divulgação, em detrimento à atividade de produção. Sobre a identidade social dos interlocutores, o trecho sugere que são pesquisadores e cientistas que comunicam novos conhecimentos, excluindo, assim, por exemplo, jornalistas. Além disso, o papel social dos autores do texto é referenciado ao final do texto, com a indicação que fazem parte de um programa de pós-graduação em Física, e a indicação do destinatário presumido é indicada no trecho inicial, relacionando-o ao público da revista, que é destinada a crianças.

A finalidade se verifica na afirmação de que os conhecimentos citados precisam ser comunicados, haja vista a divulgação do conceito de *convecção*, da Física, a partir de um novo estudo que explica o fenômeno abordado no título do artigo, o que representa a concepção do referente. Verifica-se ainda um diálogo entre os autores e os cientistas produtores de estudos sobre o tema, como: “Pelo menos é o que dizem os cientistas”, “As pesquisas informam”, “Os cientistas achavam” e “um novo estudo mostrou”, que expressam a natureza do interdiscurso. No entanto, há uma ruptura no diálogo pela supressão de um *hiperlink* que remete ao conceito de *telhado verde*, citado no texto apresentado para leitura.

Quanto ao suporte material, por fim, a revista em que o texto foi publicado é mencionada, a *Ciência Hoje das Crianças*, inclusive com a informação de que é voltada para o público infantil, porém, o link indicado como referência não funciona e a revista não pode ser acessada de forma aberta, o que dificulta o acesso ao texto original, e conseqüentemente, explorar elementos em relação dialógica às condições de circulação do enunciado original. Com essa primeira leitura, verifica-se, pela análise dos elementos constitutivos das condições de produção, que há menção, ainda que singela, de todos eles, mas a ênfase recai no aspecto da divulgação, em detrimento à produção do conhecimento. Desse modo, as condições de produção não expressam a divulgação científica como modalidade de relação dialógica entre a esfera científica e a esfera jornalística, no caso do artigo de divulgação científica.

No que se refere ao segundo texto apresentado para leitura, não se trata de um artigo de divulgação científica, mas sim, de uma transcrição de um vídeo postado no canal *Nerdologia*. O texto original, que deu origem à transcrição, é considerado um enunciado oral de divulgação científica, adaptado ao meio digital.

Sobre esse tipo de enunciado, de acordo com Silva e Grillo (2019), que analisam comparativamente enunciados de dois canais de divulgação científica, um deles o *Nerdologia*, ao entrar no meio digital, esse tipo de enunciado

(...) se adapta, por um lado, a esses critérios gerais, tais como o estilo informal, a variedade de meios de expressão organizada e a ampla gama de temas passíveis de serem tratados convivendo lado a lado; e, por outro, manifesta-se diversamente em função principalmente do interlocutor presumido (SILVA; GRILLO, 2019, p. 52).

De modo geral, a transcrição do vídeo sugerido para a segunda leitura pertence a um gênero diferente do artigo de divulgação científica, o qual apresenta uma diversidade de elementos verbo-visuais e digitais que constituem o enunciado e que constroem seu sentido. Dificultando, assim, a abordagem de relações dialógicas do gênero artigo de divulgação científica, por exemplo, entre o suporte material ou a identidade dos interlocutores considerando exemplares de enunciados do mesmo gênero.

3 Proposta de produção textual

Na seção de produção textual, o texto solicitado na produção é o artigo de divulgação científica, mas o texto motivador é um infográfico, com a justificativa de que os alunos estão em processo de aprendizagem, o que também é indicado nas instruções ao professor. Além disso, é sugerido ao professor que, se necessário, é possível trabalhar em trios ou substituir a proposta pela produção de um vídeo de divulgação científica, que é apresentada no final do capítulo. Quanto às orientações para a produção, se organizam de acordo com as etapas do processo de produção, quais sejam, planejamento, produção, avaliação, reescrita e apresentação. Destaca-se, no planejamento, um diálogo entre teoria e prática, e na produção, uma ênfase na forma composicional, que se resume a um roteiro organizado em torno do esquema introdução,

desenvolvimento e conclusão. Desse modo, a proposta não proporciona o movimento investigativo para motivar a escrita e ignora as relações dialógicas entre as esferas científica e jornalística, como ressalta Rocha (2012)

Defende-se que, pela perspectiva dialógica, a atividade didática de leitura e produção escrita considera que a língua vive e evolui historicamente, conforme apontam Bakhtin/Volochinov (2004). Isso implica estudar o contexto (mais imediato e mais amplo) de produção, circulação e recepção do texto, o sujeito enunciador e seu(s) interlocutor(es) e a materialidade que compõem os procedimentos verbais, visuais e verbo-visuais utilizados para produzir sentido. (ROCHA, 2012, p. 187).

Ressaltando a relação entre a perspectiva dialógica da linguagem e o trabalho com a produção textual, e ainda com a divulgação científica, Rocha (2012) afirma que atividades de leitura e produção de textos de divulgação científica podem contribuir para que os jovens reconheçam a ciência como parte da cultura humana. Nesse sentido, Rocha (2012) propõe que se trabalhe atividades “como selecionar temas relevantes; formular problemas; construir perguntas e objetivos; utilizar método científico; estabelecer plano de trabalho; coletar e analisar dados; apresentar resultados por meio de diferentes textos de divulgação (relatório, seminário, painel)”. (ROCHA, 2012, p. 197). E sugere a participação dos estudantes em eventos científicos, como FEBRACE ou Prêmio Jovem Cientista. Diante disso, o estudo do gênero artigo de divulgação científica contribuiria para o desenvolvimento da divulgação científica como prática social, por conseguinte, ampliaria o acesso ao conhecimento científico.

4 Resultados

Tendo em vista o objetivo de analisar um material didático para trabalhar o gênero artigo de divulgação científica, considerou-se como percurso teórico, a concepção de gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana e a concepção de divulgação científica como modalidade particular de relação dialógica. Como percurso didático, de modo a abranger a complexidade das salas de aula por onde essa proposta didática pode circular, considerou-se alguns aspectos relativos à leitura e à produção textual, inclusive em acordo ao disposto na BNCC. Desse modo, cada aspecto analisado, em contraste à perspectiva teórica adotada, apontou diferentes contribuições para o uso do livro didático na sala de aula, a saber:

Apesar de a BNCC compreender, no campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, a divulgação científica como uma esfera, visto que sua função está voltada para o desenvolvimento de procedimentos de estudo e pesquisa, o procedimento de pesquisa também faz parte da atividade de divulgação científica, o que contribui para a organização de projetos que envolvam, não apenas o ato de divulgar, como também o de pesquisar e produzir conhecimento científico. Com a análise do gênero artigo de divulgação científica, notou-se sua abordagem apenas em habilidades relacionadas às práticas de leitura

e escrita, e está ausente nas práticas de oralidade e análise linguística, cujo reflexo está presente no livro didático analisado.

Das atividades propostas no livro didático, aquelas que efetivamente se relacionam ao gênero artigo de divulgação científica são as de leitura e as de produção textual. Já as atividades de oralidade e análise linguística não tinham relação com o gênero. Ademais, a atividade de leitura abordou apenas um exemplar do gênero artigo de divulgação científica, destacando o aspecto da divulgação, em detrimento ao científico, o segundo texto sugerido é a transcrição de um vídeo de divulgação científica, o que dificulta o estudo dos elementos constitutivos do gênero em relação dialógica. Sobre a proposta de produção de texto, a motivação parte de um texto já retextualizado, não há menções da esfera científica em que o conhecimento foi produzido tampouco de relações dialógicas entre a esfera científica e a esfera jornalística. Além disso, o gênero estudado tampouco foi solicitado na atividade de produção textual. Portanto, há necessidade de ampliação das atividades relacionadas às diferentes práticas de linguagem.

Em suma, com a análise desse material, foi possível constatar que um material didático já presente em sala de aula pode ser aproveitado para o estudo do gênero artigo de divulgação científica, desde que sejam feitas adaptações e/ou ampliações, de modo a adaptá-lo à diversidade presente nas salas de aula, e ainda, para promover uma interação entre os estudantes e a divulgação científica.

Considerações finais

O uso de material didático em sala aula, especificamente para o trabalho com o gênero artigo de divulgação científica, demanda abordagem metodológica aberta e dinâmica, tal qual é a sala de aula, como um projeto pedagógico que implique, não só a leitura, análise linguística e produção textual, mas também, o próprio fazer científico, por meio da consideração das relações dialógicas presentes nos gêneros da divulgação científica. Assim, os estudantes passam a interagir de modo proficiente na prática da divulgação científica, refutando a ideia de que temas científicos são difíceis ou de que não são capazes de compreender gêneros da divulgação científica, como o artigo. Dessa forma, ampliam suas possibilidades de acesso ao conhecimento científico, e por sua vez, às formas de participação na sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 01/2018** – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação

de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020, 2018a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 28 ago 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GRILLO, Shiela Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/ recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental. In.: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

GRILLO, Shiela Vieira de Camargo. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros**. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/8/tde-04112015-181038/pt-br.php>

ORMUNDO, Wilton.; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem – Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

ROCHA, Regina Braz da Silva. Práticas de escrita: texto de divulgação científica em livro didático de português. **Linha d'Água**. n. 25, p. 185-201, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p185-201>

SILVA, Beatriz Amorim de Azevedo e; GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Novos percursos da ciência: as modificações da divulgação científica no meio digital a partir de uma análise contrastiva. In.: **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 14, 51-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457336377>

A voz do outro como argumento em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano

Jéssica de Lima Mosca

Resumo: A atividade de produção escrita nas aulas de português tem se transformado com as novas práticas digitais. Tendo em vista as transformações causadas pelos novos modos de interação, os documentos norteadores do ensino incluem em suas propostas o ensino dos gêneros digitais. Neste trabalho, abordamos o gênero comentário on-line pelo posicionamento que o comentarista assume diante do texto-fonte, um procedimento dialógico. Partimos da concepção teórico-metodológica de Bakhtin (2019) e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2018), dos gêneros do discurso, e tomamos como fundamentação os conceitos de tecnogêneros e de comentário de Paveau (2015, 2017). A composição da proposta partiu da leitura de uma reportagem como texto norteador para a produção de comentários on-line (em *Google Docs*), realizados simultaneamente por três turmas do 9º ano durante uma semana do mês de setembro de 2019, momento dos incêndios ocorridos na Amazônia e no Pantanal. Para compor o corpus deste trabalho, selecionamos 5 de 57 comentários escritos por alunos que participaram de pelo menos três das cinco aulas em que as atividades foram desenvolvidas, visando analisar como o texto-fonte é retomado e a presença de marcas enunciativas que colaborem para o desenvolvimento e defesa de um ponto de vista. Os resultados obtidos apontam que os comentaristas assumem um posicionamento diante do texto-fonte, utilizando-se de um procedimento dialógico, retomando-o por meio de citações e paráfrases, e usando estratégias argumentativas.

Palavras-chave: gêneros digitais; comentários on-line; produção de texto; argumentação; ensino

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica apresenta muitos desafios que precisam ser superados para que promovamos a proficiência dos alunos em leitura e escrita, o que resulta em reflexões teórico-metodológicas sobre o tema. Essas reflexões têm refletido na elaboração dos documentos norteadores do ensino desde o final da década de 1990.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tomavam a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como o conhecimento que o falante tem de sua linguagem; o ensino da língua, portanto, não deveria dar-se por meio de orações soltas e classificações memorizadas, mas tendo como base textos, de tal modo que o aluno fosse levado a refletir sobre a língua.

Em 2018 um novo documento norteador para o ensino foi publicado: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Indo ao encontro do que já havia sido proposto pelos PCN, a BNCC referente ao componente Língua Portuguesa apresenta-nos também uma abordagem que considera a linguagem como uma atividade discursiva. Tendo como uma de suas bases, a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tomando o texto como unidade central de trabalho e sempre considerando seu contexto de produção e o uso significativo da linguagem.

O documento organiza-se de tal modo que põe o domínio dos gêneros discursivos relacionados a campos de atividades humanas como habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2019).

Apesar das inovações propostas pelos documentos norteadores, nota-se que os resultados de avaliações oficiais não têm sido satisfatórios. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2018) mostra que dos 10.691 jovens que foram avaliados, cerca de 50% não alcançou o nível mínimo para leitura. Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2018), avaliação nacional, mostra que sete de dez alunos concluem o Ensino Médio com defasagem no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Rojo (2009), esses resultados ilustram que a escola não tem adotado os documentos norteadores, de tal modo, que o ensino da língua não está sendo pautado em sua dimensão discursiva, mas em apresentação de regras, normas e obediência a padrões linguísticos.

A autora defende que a escola tem como um de seus principais objetivos possibilitar que os alunos estejam aptos a participar de várias práticas sociais letradas, porém, para que isso ocorra, o letramento escolar, tal como conhecemos, precisa mudar, pois será “necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

Ao ampliar as práticas de letramento e a natureza dos textos, a escola deverá contemplar novos gêneros, como os oriundos de ambientes digitais.

Os gêneros digitais nativos têm entrado de maneira muito tímida na escola, sendo vistos, muitas vezes, com preconceito, já que a linguagem usada na internet tende a ser diferente do que a esperada em contextos escolares, com o uso de abreviações, por exemplo, entretanto, estes gêneros têm sido incluídos nos documentos norteadores e, por conseguinte, nos materiais didáticos.

Neste artigo, analisaremos comentários produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Barueri, Grande São Paulo. Os comentários foram escritos nas aulas de Língua Portuguesa e partiram da leitura da reportagem da revista *SuperInteressante* Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia? (ELER, 2019), que circulou na rede social *Reddit*. As análises da produção de cinco comentários dentro de um corpus de 57 textos, selecionados por interação ativa nas atividades, articulam o discurso relatado aos comentários, fazendo alusões ou por meio de citação; os alunos defendem seu ponto de vista mantendo concordância com a reportagem e também trazem algumas discordâncias.

A discussão foca nos procedimentos linguístico-discursivos de interação presentes nos comentários a partir de um texto-base. A fundamentação teórico-metodológica ancora-se no conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), e no conceito de comentário on-line de Paveau (2017). Em nossos resultados ressaltamos a importância da leitura do texto-base na construção do ponto de vista dos alunos, e o predomínio da sintaxe subordinada ao incluir o discurso alheio nas produções, entendida como construção híbrida.

1 A teoria dos gêneros do discurso e os gêneros digitais

A teoria da linguagem desenvolvida pelos integrantes do Círculo de Bakhtin tem como base o conceito de discurso, ou seja, a língua viva em função do processo de interação entre sujeitos pertencentes a uma sociedade organizada. À língua em uso em um determinado processo de interação, chamamos enunciado, que, segundo Volóchinov (2018), está vinculado ao discurso e, por isso, deve ser entendido dentro de um contexto enunciativo-discursivo.

De fato, não importa qual enunciado considerarmos [...], concluiremos que sua orientação é inteiramente social. Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro [...] (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 206).

A situação a qual o autor se refere é o que Bakhtin (2018) denomina "esfera de atividade humana", uma vez que, segundo esse, os enunciados refletem suas condições e finalidades.

Ao afirmar que o enunciado tem orientação social e que também é determinado pelos participantes do evento enunciativo, pode-se dizer que um enunciado concreto presume uma dinâmica dialógica, ou seja, a interação entre os sujeitos discursivos é determinante no processo comunicativo e o diferencia de uma simples unidade linguística.

Fiorin (2018) afirma que todos os enunciados concretos são dialógicos, ou seja, eles estão sempre em diálogo com outros discursos, seja refutando-os, confirmando-os, completando-os e assim por diante. Isso significa que todo enunciado "[...] é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais" (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 184) e, portanto, não existe fora das relações dialógicas.

Ao afirmar que o enunciado é essencialmente dialógico e orientado para que haja uma resposta não podemos, entretanto, ceder à tentação de entendê-lo como algo simples. O caráter dialógico e responsivo de um enunciado não se resume à resposta imediata em um diálogo face a face, pois, ao falarmos de sujeitos discursivos, não nos referimos necessariamente a pessoas presentes no momento da enunciação, uma vez que, segundo Volóchinov (2018 [1929], p. 204-205),

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência, de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor,

ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante [...] (VOLÓCHINOV (2018 [1929], p. 204-205).

Os enunciados têm orientação social e são moldados por uma situação determinada que pode ser associada ao que Bakhtin (2019) chama de esfera de atividade humana. Ao associar-se a um campo de atividade humana, o enunciado emoldura-se e assume uma forma mais ou menos estável, que o autor chama de gêneros do discurso. Segundo o autor, os gêneros do discurso são inesgotáveis, uma vez que também o são as atividades humanas. Além disso, Bakhtin os define como "relativamente estáveis" porque as esferas de atividades humanas desenvolvem-se, tornando-se complexas.

Rojo (2013) aponta que ainda que as discussões sobre a Teoria dos Gêneros do Discurso do Círculo de Bakhtin fossem centradas especialmente em textos literários, as reflexões feitas por este grupo podem ser muito proveitosas ao falarmos dos textos contemporâneos, uma vez que consideremos que as práticas de linguagem sempre ocorrem de maneira situada com relação à situação de enunciação, que, por sua vez, encontra-se sócio historicamente contextualizada. A autora afirma também, segundo a teoria bakhtiniana, que é o funcionamento das esferas de circulação dos discursos que definem quem poderá participar de uma enunciação, bem como as relações sociais estabelecidas entre os participantes e os conteúdos temáticos sobre os quais poderão ser falados, porém, o mais importante para a definição da significação do tema de um enunciado é a avaliação axiomática que os interlocutores fazem de toda a situação enunciativa.

Uma vez que os gêneros estão necessariamente ligados a uma atividade humana, Faraco (2009) afirma que, ao envolver-se em uma esfera de atividade humana, é preciso que seja desenvolvido o domínio dos gêneros a ela ligados, o que não significa, entretanto, dominar a norma culta, pois, ainda que uma pessoa domine a linguagem considerada padrão por uma sociedade, ela pode sentir-se incomodada ao participar de uma esfera de comunicação verbal da qual não domine o gênero. Sendo assim, cabe à escola garantir que seus alunos dominem não apenas a língua padrão, como também, os gêneros das esferas sociais das quais participam, o que inclui os gêneros digitais.

O ensino dos gêneros, porém, não precisa ser fragmentado, ou seja, não é necessário separarmos de um lado os gêneros escolares canônicos e de outro os que surgem de novas práticas sociais. Segundo Rojo (2013), parece necessário que haja "interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola [...] para a dotação de sentido, a ressignificação pelo alunado das cristalizações letradas" (p. 4).

Ao ampliar as práticas de letramento e a natureza dos textos, a escola deverá contemplar novos gêneros, como os oriundos de ambientes digitais. Segundo a autora, o papel da escola será o de colocar em diálogo os textos das diversas culturas locais (dos alunos e dos professores, por exemplo) com os das culturas valorizadas.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e

a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Segundo Cabral, Lima e Albert (2019), a constituição da escola enquanto espaço de tradição e transição é um grande desafio, pois ela deve garantir a reflexão sobre a linguagem e sobre a constituição das interações e dos processos diferentes de escritas diversas, sem negar ao aluno a apropriação da escrita e de suas características anteriores às TDIC.

Rojo e Barbosa (2015) propõem que a maneira de incluir os novos gêneros na escola é organizá-los por esferas de circulação dos discursos. As autoras sugerem que sejam privilegiadas quatro esferas: a jornalística; a da divulgação científica; a da participação da vida pública e a artístico-literária.

Concordamos com Cabral (2018) sobre o uso de tecnologias ser um aliado do professor no processo de formação de leitores e produtores de textos, pois, como afirma a autora, podemos utilizar as práticas linguístico-discursivas usadas nas redes sociais em benefício das práticas escolares. Porém, não se trata apenas de usar os gêneros digitais como instrumentos para que os alunos compreendam melhor os textos escolares, mas, principalmente, para que eles estejam aptos a interagirem em diferentes esferas de atividade humana, inclusive nas mediadas pelas TDIC.

Não raro escutamos de professores que as dificuldades que nossos alunos encontram ao escrever é resultado do tempo que passam nas redes sociais e da linguagem que costuma usar nelas. Discordamos desta afirmação, e acreditamos que as ferramentas digitais expandiram e diversificaram os gêneros discursivos e o uso da linguagem.

Tendo em vista o surgimento de novos gêneros devido à expansão digital, a BNCC aponta desde suas primeiras páginas a necessidade de que sejam desenvolvidas competências que permitam que os jovens atuem “com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (BRASIL, 2018, p.14); e, no que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa, o documento reitera em diversas partes que o ensino de língua materna deve levar em consideração as mudanças que as TDIC propiciaram nas práticas de linguagem:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos **gêneros digitais** (BRASIL, 2018, p. 71-72).

Ainda que gêneros digitais apareçam na Base de língua portuguesa em todos os campos de atuação: jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico literário, e também estejam presentes em todas as práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, a Base não apresenta sua definição.

Basear-nos-emos em Paveau (2015, 2017) para conceituar os gêneros digitais e o comentário on-line e apresentar suas principais características.

Os gêneros digitais nativos são, segundo a autora, produzidos diretamente em um ambiente on-line, como sites e redes sociais. Ele possui traços linguísticos e discursivos próprios, como:

- *deslinearização*, que é consequência da presença de hiperlinks, tecnopalavras e tecnosímbolos, e faz com que o texto não seja, portanto, linear;

- *ampliação enunciativa*, resultado da interação de várias pessoas com o texto, acrescentando-lhe sentido;

- *tecnogenericidade*, que são os recursos tecnológicos permitidos pelos ambientes digitais, tais como o botão de pedido de amizade de redes sociais, como o *Facebook*;

- *plurisemióticidade*, que consiste na combinação de elementos multisemióticos.

Tendo em vista o que expusemos até aqui, podemos definir as redes sociais como um espaço de escrita on-line que possibilita o surgimento de um gênero digital nativo, o comentário.

O comentário é um dos gêneros digitais mais presentes na internet. Surgido em *blogs*, hoje é mais comumente encontrado em redes sociais, sites de informação, sites comerciais, dentre outros.

Paveau (2017) define o gênero como “um texto produzido pelos internautas na web em espaços de escrita dedicados a isso, [...] a partir de um texto primário” (p. 36, tradução nossa). Quanto as suas funções, a autora afirma que há muitas, como explicação, interpretação, sugestão, proposição e a conversação.

Para definir o comentário on-line como “um tecnodiscurso segundo produzido em um espaço escrituralmente e enunciativamente contido em um ecossistema digital conectado” (p. 40, tradução nossa), Paveau (2017) estabelece que ele é dotado de cinco traços: *enunciação pseudônima*, *relacionalidade*, *conversacionalidade e recursividade*, *aumento enunciativo e publicidade e visibilidade*.

A *enunciação pseudônima* relaciona-se com a assinatura do comentário, que pode ser representado por um pseudônimo (*nickname*) ou pela identidade oficial do autor.

A *relacionalidade* é a característica que relaciona o comentário com o texto-base e com os demais comentários. Ela permite que haja *conversacionalidade*. O botão “responder” gerencia os diálogos materialmente, o que significa que “o comentário é metadiscursivamente identificado como tal, o que indica, por sua vez, sua redação e escrita não só em termos de gênero, mas também de conteúdo” (PAVEAU, 2017, p. 42, tradução nossa).

“O comentário é produzido a partir de um tecnodiscurso primeiro (postagem de blog, artigo de imprensa, postagem de rede social) e produz um aumento desse discurso por várias razões” (PAVEAU, 2017, p. 43, tradução nossa), possibilitando o *aumento enunciativo*, que é um impacto semântico que orienta a leitura tanto do texto-base quanto dos comentários, influenciando na produção de sentido.

O quinto e último traço apontado pela autora é a *publicidade e visibilidade* dos comentários. Em sites de informação e *blogs*, os comentários costumam ser públicos e visíveis; em redes sociais, porém, depende da configuração do internauta nas autorizações de sua conta. Certos comentários, por sua vez, não são públicos e nem visíveis, pois são publicados *in box* ou via e-mail.

Após apresentar-nos os seus cinco traços característicos, Paveau (2017) distingue quatro grandes categorias de comentários: *comentário relacional*; *comentário conversacional*; *comentário realocado* e o *comentário-compartilhado*.

O *comentário relacional* constitui uma simples relação com o discurso primeiro, sem estabelecer uma conversação e, às vezes, nem mesmo discursos.

Há dois tipos de *comentário conversacional*: o *comentário discursivo* e o *comentário metadiscursivo*.

O *comentário discursivo* retoma o texto primeiro para fazer apontamentos sobre seu conteúdo. Ele explora recursos técnicos das diferentes plataformas “para produzir acordo e desacordo, consenso e polêmica, para trazer complementos e prolongamentos, para efetuar também digressões” (PAVEAU, 2017, p. 46-47, tradução nossa).

O *comentário metadiscursivo*, por sua vez, retoma características metadiscursivas, tais como gramática, ortografia ou a qualidade da língua, não abordando o conteúdo informacional.

O *comentário realocado* não é produzido em espaços dedicados e metadiscursivamente identificados, mas em outros espaços, como caixas de mensagens privadas e e-mails, não sendo, portanto, uma representação comum do gênero.

Por fim, o *comentário-compartilhado*, ou pseudo-comentário, é produzido por consequência de um compartilhamento. É chamado assim porque não é identificado por metadados de sites.

Neste trabalho, abordaremos o *comentário discursivo*. O gênero foi escolhido para ser trabalhado com alunos do nono ano pois, como nos aponta Duarte (2019), ele é o mais alto grau de engajamento que sujeitos participantes de interações em redes sociais podem assumir, além disso, devido a suas características, ele possibilita o trabalho com a argumentação.

2 Gêneros digitais, argumentação e ensino

O acesso à internet está cada vez mais popularizado, devido ao uso de *smartphone*, o que faz que incorporem novas formas de interação mediadas pela tecnologia. Neste contexto, a palavra escrita sobressai-se nas redes sociais, e surgem novas maneiras de comunicar-se, como reações, emojis, *gifs*, dentre outros.

As redes sociais não são, porém, compostas por grupos que compartilham as mesmas opiniões, o que amplia as possibilidades de divulgação de opinião e de proliferação de tomadas de posição, e torna-se palco de interações conflituosas em que se faz necessária a defesa de pontos de vista.

Com a ampliação das demandas sociais que requerem a defesa de um ponto de vista, os estudiosos da argumentação são desafiados a construir propostas de ensino que considerem as exigências sócio históricas de nosso tempo, o que torna preciso que o ensino da argumentação esteja ancorado na prática social e não simulada de nossos alunos, uma vez que a competência argumentativa está ligada, não apenas ao ensino da

língua, mas à formação dos estudantes enquanto cidadãos, e visa o desenvolvimento da argumentação tendo como base fatos, dados e informações confiáveis, com a finalidade de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões, de tal modo que os argumentos sejam formulados de maneira respeitosa e ética.

Uma das competências gerais da educação básica apontada pela BNCC diz respeito justamente ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, promovendo o respeito entre indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 10). Dito isto, ao ensinar a argumentar, cabe também ao professor ensinar aos estudantes como posicionarem-se de maneira não-violenta e defenderem seus pontos de vista tendo como base o respeito ao outro, rompendo o ciclo de violência verbal que vemos nas redes sociais.

O ensino na argumentação não deve, portanto, ser restrito ao ensino de gêneros opinativos comuns, como o artigo de opinião, mas deve abranger os novos gêneros que circulam fora das paredes escolares, com os quais os alunos convivem diariamente, pois, desta forma, proporciona-se aos jovens contextos reais de uso da língua portuguesa, o que faz com que o trabalho de escrita e argumentação se torne mais significativo.

Os alunos reconhecem e dominam sua produção em seu uso real. Assim, é possível ensiná-los a argumentar, argumentando, a partir do que circula entre os jovens e que circula também no mundo globalizado em que estamos inseridos neste século XXI (AQUINO; DIOGUARDI, 2015, p. 59).

3 A voz do outro como argumento em comentários on-line

Na sociedade urbana moderna há práticas sociais que exigem que os indivíduos tenham amplas capacidades de leitura de escrita. Esse é o caso, por exemplo, das práticas desenvolvidas em meios digitais, como as redes sociais. Segundo Rojo (2007), a escrita e a leitura são ainda mais fundamentais em interações virtuais do que em nossas interações cotidianas, o que torna urgente a discussão sobre letramentos digitais.

O comentário on-line é um gênero que faz parte do dia-a-dia dos alunos, o que o torna um interessante aliado nas aulas de língua portuguesa, em especial, àquelas dedicadas à produção escrita.

Para a elaboração deste trabalho, foi desenvolvida uma sequência de atividades nas aulas de Língua Portuguesa durante o mês de setembro de 2019, com três turmas de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal situada na cidade de Barueri.

As atividades consistiram na leitura da reportagem “Afim, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?”, publicada no site da Revista *SuperInteressante* no dia 21 de agosto de 2019, na análise de três comentários de usuários da rede social *Reddit* sobre a reportagem e na produção escrita de comentários on-line com os pontos de vista dos alunos, realizada em um documento compartilhado no Google Documentos, no qual os alunos tinham acesso aos comentários dos colegas.

A continuação, analisaremos comentários de cinco alunos centrando-nos na forma em como os estudantes recuperaram o texto-base como fundamento para seus pontos de vista.

Os comentários aqui analisados enquadram-se na definição proposta por Paveau (2017) de *comentários conversacionais discursivos*, uma vez que retomam o texto-base para fazer apontamentos, concordando ou discordando de seu conteúdo e tomando-o como base para a elaboração e defesa de seus pontos de vista. Esta definição vai ao encontro da ideia apresentada por Bakhtin (2015, p. 52), de que o “discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto”.

A maioria dos alunos tomou como base a matéria da revista *SuperInteressante*, que buscava apresentar possíveis explicações para a escuridão que surpreendeu os paulistas no meio da tarde, para formular e defender o seu ponto de vista, utilizando-se das estratégias paráfrase e citação, como podemos ver a seguir.

@Julia

o motivo que deixou o céu de São Paulo [sic] e Mato grosso do sul escuro foi por causa das queimadas que ocorreu [sic] ao nosso redor e no nosso pais [sic].As queimadas que ocorreram na Bolivia, Paraguai e da Rondonia ajudou [sic] a deixar o céu de São Paulo escuro (Grifos nossos).

@Julia apresenta a paráfrase, por meio de uma oração subordinada adverbial causal, “**por causa das queimadas que ocorreu ao nosso redor e no nosso pais**”, de uma das explicações apresentadas na reportagem, com a qual ela formula seu ponto de vista de que as queimadas foram responsáveis pelo fenômeno observado:

“Segundo o órgão, foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a maior parte da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana” (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, grifos nossos).

Para tanto, a aluna utiliza-se de uma oração subordinada adverbial causal, “**por causa das queimadas que ocorreu [sic] ao nosso redor e no nosso pais**”, com a qual formula seu ponto de vista de que as queimadas foram responsáveis pelo fenômeno observado.

@eldo Kkkk, na minha opinião o dia ficou escuro pq as nuvens estavam densas e alguma coisa lá que tava [sic] escrito no texto de ontem. O ocorrido foi em 19 de agosto deste ano, eu acho que é por causa da umidade trazida por uma frente fria que chegou no litoral Paulista na segunda-feira (Grifos nossos).

@eldo apresenta seu ponto de vista sobre o tema no início do comentário, retomando a explicação apresentada pelo Inpe de que a escuridão no meio da tarde paulistana foi causada por um fenômeno meteorológico, “**as nuvens estavam densas**”, e continua citando outros esclarecimentos apresentados no texto, mas sem especificá-los. O jovem finaliza com a sustentação de sua opinião, e, para tanto, utiliza-se de uma oração subordinada subjetiva objetiva direta, “**é por causa da umidade trazida por uma frente fria que chegou no litoral Paulista na segunda-feira**”, parafraseando o segundo parágrafo da matéria:

“O fenômeno foi explicado por uma combinação atípica: a chegada de uma frente fria vinda do litoral do estado (que trouxe umidade do oceano), nuvens baixas carregadas e, principalmente, a presença de névoa seca” (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, grifos nossos).

@Vitinho - Em relação às fumaças e a escuridão que chegaram nas regiões de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso, **eu acho que a Amazônia não tem tanta culpa por ser um pouco distante, porém tem uma leve influência.**

Juntando as queimada [sic] da Bolívia e do Paraguai, com as queimadas na Amazônia e a frente fria com nuvens baixas carregadas foi o que causou o fenômeno da escuridão (é, é assim q eu chamo kkk). Mas as pesquisas dos cientistas lá acho que me contrariam um pouco, as pesquisas do INMET e INPE lidas nos textos dizem outras coisas.

Minha conclusão e o que eu **acho é que a chegada da frente fria juntamente com as queimadas foram os responsáveis** (Grifos nossos).

@Vitinho apresenta o seu ponto de vista de que as queimadas na Amazônia não teriam sido as únicas responsáveis pela escuridão. Segundo o autor do comentário, houve uma conjunção de fatores, que incluíram as queimadas e a frente fria, ambas citadas no texto base e apresentadas pelo aluno por meio de orações subordinadas substantivas completivas nominais: “[...] eu acho que a Amazônia não tem tanta culpa por ser um pouco distante[...]” e “Mas as pesquisas dos cientistas lá acho que me contrariam um pouco [...]”.

r/BrunoFerreiradaSilva9ºB

Não, **eu acho que a fumaça veio da poluição**, no dia, o clima havia esfriado de um dia para outro, então, o solo se resfriou rapidamente. O ar quente continua a subir, mas o ar frio mais próximo ao solo, que é mais denso, fica parado. Dessa forma, a poluição também fica retida perto da superfície. É a chamada camada de inversão.

A escuridão aconteceu em agosto (inverno), e no inverno, a liberação de poluição, aumenta em 80% em lugares com muitas indústrias e veículos, onde São Paulo [sic] facilmente se inclui.

Então isso poderia ser o porque da escuridão, **não poderia ser a fumaça, pois os outros estados não tiveram tal escuridão, se fosse fumaça, eles teriam visto dias, talvez semanas antes do dia 19 de agosto** (Grifos nossos).

Bruno apresenta seu ponto de vista no início do comentário, por meio de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, **“eu acho que a fumaça veio da poluição”**. Ele é enfático ao afirmar que a causa da escuridão que assolou a Grande São Paulo foi a poluição e apresenta argumentos baseados na meteorologia para apoiar sua opinião. O autor cita a reportagem apenas para refutar a hipótese de que o fenômeno teria sido causado pelas queimadas.

@Sofiazinhadaquebrada

As queimadas no Brasil vem [sic] acontecendo a [sic] muito tempo e não só as queimadas mas existe [sic] inúmeros tipo de poluição.

No mês de agosto aconteceu o maior número de queimadas em um só dia causando um grande desastre no estado da Amazônia e trazendo um problema também para São Paulo.

Eu acredito que isso só aconteceu porque juntou a fumaça das queimadas junto com os resíduos de poluição e com os ventos fortes do mês de agosto trouxe toda a fumaça para o estado de São Paulo, deixando o céu preto em plena tarde do dia 19 de agosto (Grifos nossos).

@Sofiazinhadaquebrada não nega que as queimadas tenham sido responsáveis pela escuridão, porém a jovem aponta que a poluição em conjunto com os resíduos dos incêndios, teriam causado o fenômeno. O ponto de vista da aluna é apresentado em uma oração subordinada substantiva objetiva direta em que ela apresenta as queimadas, citando a reportagem usada como base para a atividade, e a poluição como responsáveis pela tarde escura que surpreendeu os paulistas: “Eu acredito que isso só aconteceu porque juntou a fumaça das queimadas junto com os resíduos de poluição e com os ventos fortes do mês de agosto”

Podemos perceber que os alunos retomam a reportagem da revista *SuperInteressante* e, alguns, acrescentam informações adicionais retiradas de outras fontes, como foi o caso de r/BrunoFerreiradaSilva9^oB. Nota-se o que Volóchinov (2018) define como “discurso alheio”:

[...] o enunciado alheio não é apenas o tema do discurso: ele pode, por assim dizer, entrar em pessoa no discurso e na construção sintática como seu elemento construtivo específico. Nesse caso, o discurso alheio mantém a sua independência construtiva e semântica, sem destruir o tecido discursivo do contexto que o assimilou (VOLÓCHINOV, 2018, p. 249).

A retomada do texto-base é feita por meio de paráfrases e citações que são, em sua maioria, introduzidas por orações subordinadas. “Desse modo, as formas de transmissão do discurso alheio expressam a *relação ativa* de um enunciado com outro, não no plano temático, mas nas formas construtivas estáveis da própria língua” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 251). Bakhtin (2015) chama este tipo de construção de híbrida, ou seja,

um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados [...], dois universos semânticos e axiológicos (BAKHTIN, 2015, p. 84).

Considerações finais

A leitura da reportagem “Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?”, publicada na revista *SuperInteressante*, foi de muita importância para que os alunos pudessem compor e defender os seus pontos de vista quanto ao fenômeno meteorológico que causou a escuridão no Estado de São Paulo no dia 19 de agosto de 2019. Compreendemos, portanto, que a leitura é uma das competências que permitem que os jovens atuem “com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (BRASIL, 2018, p.14).

A presença de orações subordinadas nos comentários dos alunos desmitifica a ideia muito difundida entre as paredes escolares de que as redes sociais dificultam o aprendizado da escrita, pois, como podemos

perceber pelos exemplos aqui apresentados, os alunos são capazes de escrever textos com estruturas linguísticas complexas.

Por fim, acreditamos que o trabalho com o gênero digital comentário on-line propiciou a interação direta entre os alunos, o que permitiu a ruptura com o modelo monológico comumente atribuído às produções escritas produzidas nas aulas de Língua Portuguesa, além de fazer com que os estudantes interagissem de maneira ativa com o texto-base, apropriando-se criticamente deles para compor seus próprios textos, de modo a elaborarem e defenderem os seus pontos de vista de maneira respeitosa e responsável.

Os enunciados concretos, entendidos aqui como sinônimo de textos, são moldados pela enunciação, ou seja, pelas situações concretas em que se realizam. *“A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro a estrutura do enunciado”* (Volóchinov, 2018, p. 206, ênfase do autor).

Compreendemos, portanto, que, ao adotarmos práticas educativas baseadas nos gêneros do discurso, não devemos preocuparmo-nos apenas com as formas linguísticas, desconsiderando a situação enunciativa, pois, deste modo, estaremos assumindo o risco de descaracterizar o gênero, oferecendo atividades descontextualizadas aos estudantes e, conseqüentemente, pouco significativas, gerando o desinteresse em sua realização, pois

Quando abordado como uma disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa (BAZERMAN, 2009, p.10).

Deste modo, concluímos que escrita dos comentários no Google Documentos, um ambiente digital, possibilitou que características essenciais ao tecnogênero fossem mantidas, dando um caráter mais significativo à atividade, pois aproximou os alunos da situação enunciativa do gênero comentário on-line.

Referências

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira; DIOGUARDI, Gabriela. Aprender a argumentar, argumentando: o gênero *tweet* no ensino de Língua Materna. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 45-62, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I – A estilística**. Tradução de Pablo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Pablo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: <www.basenacional.comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 de nov. de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 05 de dez. de 2019.

- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Ensino de língua portuguesa e produção de textos argumentativos: o SMS em foco. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 30 - 49, set./dez. 2018.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de; ALBERT, Sílvia. TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino e escrita. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(58.3): 1134-1163, set./dez. 2019.
- DUARTE, Matheus. **As formações neológicas mais frequentes em comentários on-line**: contribuições para o ensino do português. 2019. (Dissertação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais: 2019.
- ELER, Guilherme. Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia? **SUPER Interessante**, 21 de agosto de 2019, on-line, Ciência. Disponível em <https://super.abril.com.br/ciencia/afinal-a-fumaca-que-deixou-sao-paulo-no-escuro-veio-mesmo-da-amazonia/>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.
- FARACO, Carlos Alberto. A filosofia da linguagem. *In*: **Linguagem & Diálogo**: as ideias do círculo de BAKHTIN. São Paulo: Parábola Editorial, cap. 3, p. 99-156, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2018a.
- ROJO, Roxane. Letramentos digitais – Leitura como réplica ativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em 15 de jan. de 2021.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. (org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Commentaire. L'analyse du discours numérique – Dictionnaire des formes et de pratiques**. Paris: Hermann Éditeurs, 2017.
- PAVEAU, Marie-Anne. Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives. **Itinéraires ltc**, [En ligne], 2014-1 | 2015, mis en ligne le 12 janvier, p. 01-23, 2015. Disponível em: <<http://itineraires.revues.org/2313>>. Acesso em: 21 nov. de 2019.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª Edição. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: Editora 34, 2018.

A construção da paráfrase na produção textual do Ensino Fundamental II

Debora Mariana Ribeiro

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as produções textuais dos alunos do 7º ano, com foco no uso de mecanismos parafrásticos na escrita do gênero notícia. A fundamentação teórica parte do conceito de paráfrase segundo Fuchs (1985) que considera esse mecanismo sob a perspectiva discursiva, a partir da articulação entre língua e discurso; Fávero, Andrade e Aquino (1999), ao estudarem o texto oral, consideram a paráfrase como reformuladora de um enunciado anterior em uma relação de equivalência semântica; Meserani (2008), ao tratar das relações escolares de leitura e escrita, propõe uma classificação de paráfrase em duas categorias: reprodutiva e criativa, estabelecendo relação entre a paráfrase reprodutiva e o contexto escolar; Hilgert (1999, 2002), ao focalizar os procedimentos de constituição do texto falado, relaciona a paráfrase à situação comunicativa, enquanto enunciado que reformula outro, em uma relação de equivalência semântica. O resultado dessa investigação destaca a importância da paráfrase nos textos por meio de repetições e de reformulações, e não pode ser considerada repetição do discurso alheio. Esse procedimento discursivo ocorre com os deslocamentos de sentidos nos movimentos de reformulação identificados nos textos, no entanto, há exemplos da produção dos alunos em que a paráfrase foi empregada de forma parcial devido à ausência de correspondência semântica com o enunciado-fonte. Há textos que se aproximam da paráfrase repetidora e outros que apresentam reformulações parafrásticas mais criativas, conforme Meserani (2008). Tais aspectos indicam que houve engajamento discursivo dos estudantes, mas em alguns casos permanecem as dificuldades da construção morfosintática. Enfim, o ensino da paráfrase permite um aprendizado em que retomar outros discursos e reformulá-los vai além do uso de cópia e apagamento.

Palavras-chave: produção textual; reformulação; paráfrase discursiva; gênero notícia; apostilado

Considerações iniciais

Este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa *Da prescrição do apostilado do Estado de São Paulo à produção de notícia: múltiplos caminhos*, apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em que foram analisados os procedimentos didáticos de ensino de produção textual no Material de Apoio ao Currículo, os textos escritos pelos estudantes, em resposta a uma proposta de escrita contida nesse material didático, e as condições de produção que contou com uma coletânea de cinco textos. Neste artigo, interessa-nos examinar a construção de textos pelos alunos, tendo em vista a utilização de mecanismos parafrásticos na elaboração das redações.

O conceito de paráfrase que norteia este artigo é entendido como fenômeno de reformulação dos dizeres a partir dos conceitos formulados por Fuchs (1985), Meserani (2008), Hilgert (1999, 2010) e Fávero, Andrade e Aquino (1999). Considerando esses posicionamentos, discutiremos os caminhos de escrita tomados pelos jovens.

Por que o estudo da paráfrase? Entender a importância da paráfrase no ensino de produção textual auxilia na compreensão dos modos de reformulação de outros textos e discursos, possibilitando diferentes

encaminhamentos no que diz respeito à dimensão pedagógica dessa estratégia comunicativa, visto que a paráfrase é pouco difundida no contexto escolar, apesar de ser relevante na interpretação e elaboração textual.

A partir da análise dos textos dos estudantes, constatamos que um dos recursos mais utilizados foi o estabelecimento de relações parafrásticas, com papel fundamental na construção textual e de sentidos. A partir da articulação de elementos linguísticos e discursivos, outras vozes foram convocadas e inseridas nos escritos, indicando relações dialógicas entre um texto-fonte do apostilado e os textos de uma coletânea. Destacamos, no entanto, que no apostilado está prescrito, nas orientações direcionadas aos estudantes, a apropriação de elementos linguísticos de um esquema-fonte que deverá ser utilizado por todos.

Tendo em vista que a paráfrase pressupõe a articulação linguístico-discursiva entre um texto-fonte e um texto-alvo, consideramos que esses diálogos foram essenciais na determinação das produções realizadas. Os jovens manifestaram intencionalidade em seus dizeres ao selecionarem modos de estruturar e de dizer, fundamentados nos enunciados com os quais tiveram contato, sobretudo, nos cinco textos de uma coletânea sobre clonagem de animais, que contribuíram para repertoriá-los tematicamente, visto que no material didático não há contextualização adequada dos aspectos composicionais e temáticos do gênero notícia.

As reconstruções empreendidas pelos estudantes trazem retomadas dialógicas com os textos parafraseados, configurando, em alguns casos, relações de paráfrases repetidoras, e em outros, retomadas parafrásticas criativas (MESERANI, 2008). Ressaltamos que não consideramos o uso da paráfrase como atividade meramente repetidora, tendo em vista que as retomadas apresentam diferentes formulações das indicadas nos textos de apoio.

1 A paráfrase como mecanismo de reformulação

Partindo do princípio bakhtiniano de que “todo o enunciado é dialógico” (FIORIN, 2020, p.27), ou seja, “todos os enunciados se constituem a partir de outros” (FIORIN, 2020, p.34), a paráfrase servirá de elemento de análise e de discussão neste trabalho, de modo que seja possível compreender a realização parafrástica nos textos dos discentes.

Os estudos em torno da paráfrase têm sido objeto de um amplo quadro de pesquisas em diferentes enfoques teóricos. No entanto, as discussões dessa abordagem e sua aplicabilidade explícita ainda se encontram fora da sala de aula de língua portuguesa, sendo, portanto, importante abordar esses mecanismos de reformulação do discurso na construção dos textos.

Na área da Linguística, diferentes correntes formularam concepções das mais tradicionais em que apenas os aspectos formais ou estruturais dos textos são considerados. Por outro lado, há diversos autores que concebem a paráfrase como fenômeno de reformulação, a saber, Fuchs (1985), Hilgert (1999, 2002), Meserani (2008) e Fávero, Andrade e Aquino (1999), consideraremos essa perspectiva em nosso estudo.

Para Fuchs (1985), a reformulação é uma estratégia que pode ser feita por meio de repetição, correção e parafraseamento. A autora considera a paráfrase um fenômeno complexo e “difícil de precisar, tanto na teoria quanto na prática” (FUCHS, 1985, p. 129). Sendo assim, abordá-lo levando em conta apenas os aspectos estruturais, é empobrecê-lo, visto que há outros níveis de interpretação (Fuchs, 1985). Ela enfatiza que os estudos sobre a paráfrase possuem três abordagens teóricas, quais sejam, a paráfrase como equivalência formal entre frases; a paráfrase definida por critérios semânticos entre o enunciado primeiro e o enunciado segundo e; a paráfrase como uma atividade de reformulação (Fuchs, 1985).

Por sua vez, Hilgert (2002) ao tratar da reformulação do texto oral, define a paráfrase como “um enunciado linguístico que, na sequência do texto, reformula um enunciado anterior, chamado de enunciado-origem ou matriz (M), com o qual mantém, em grau maior ou menor, uma relação de equivalência semântica” (HILGERT, 2002, p. 144).

Ao observar os deslocamentos de sentido produzidos pela paráfrase, o autor define três tipos: a expansão parafrástica, que “consiste no fato de o parafraseamento se realizar por meio de um enunciado lexical e sintaticamente mais complexo do que a matriz”; a condensação parafrástica, que ocorre “quando o movimento semântico da matriz para a paráfrase se formula numa unidade lexical e sintaticamente mais simples, isto é, quando a formulação da paráfrase se desenvolve em sentido contrário ao da expansão”; o paralelismo parafrástico, que ocorre quando as paráfrases “se formulam na mesma dimensão léxico-sintática de suas matrizes” (HILGERT, 2002, p. 147). Neste último exemplo, a dimensão formal do texto fonte permanece idêntica ou com poucas alterações no processo de parafraseamento, com ocorrências de variações simples.

Convergentemente, para Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 59) “a paráfrase é, portanto, um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica”. As autoras consideram dois tipos de paráfrase: a explicativa, relacionada com o significado de um termo, e a resumidora, cuja abrangência semântica é maior do que o enunciado-fonte. Fávero et al. (1999, p. 66) acrescentam que a paráfrase é comum às modalidades oral e escrita da língua, diferenciando-se na modalidade escrita. É um fenômeno dependente dos contextos de uso da linguagem, da situação de comunicação, bem como dos sujeitos envolvidos na comunicação.

Meserani (2008) contribui com o tema da paráfrase, entendendo-a como “paráfrase reprodutiva” ou “paráfrase criativa”. Nas palavras do autor: “a paráfrase sempre se remete a uma obra anterior para reafirmá-la, esclarecê-la”, aproximando-se, na maior parte das vezes, da reprodução (MESERANI, 2008, p. 66). Assim como Hilgert (2002), Meserani (2008, p. 23) propõe uma classificação de textos em três categorias: reprodução, paráfrase e criação, com divisão nesses dois subtipos, dependendo das semelhanças forte ou fraca entre o texto recriado e o texto parafraseado.

Na paráfrase reprodutiva ocorre a tradução literal de outro texto ou, tradicionalmente, a mera reprodução do conteúdo de uma produção original em uma derivada, sem que haja expansão das ideias.

Difere da cópia, pois nesta há a transcrição de todas as palavras do texto base (MESERANI, 2008). Para o autor, a paráfrase é reduzida a mera “reprodução” e “tradução” de um texto fonte em outro, assemelhando-se a uma atividade de troca de “seis por meia dúzia”, conforme excerto a seguir:

A paráfrase reprodutiva é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal. Dentro de limites bastante estreitos [...]. Trabalha basicamente no eixo de substituições semânticas, da sinonímia. Algumas vezes repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar sequência à mensagem derivada (MESERANI, 2008, p. 100).

Meserani (2008, p. 70) inclui a paráfrase na discussão intertextual e define-a como um “gênero de texto situado ao lado da reprodução”. Ao tratar da reprodução, considera que é “um ato ou produto que mantém igualdade com outro ato ou produto que lhe serve de original. Trata-se, pois da produção do mesmo, do idêntico ou muito semelhante” (MESERANI, 2008, p. 81). Ele entende a reprodução como sinônimo para: “registro”, “cópia” e “transcrição”. Por redação escolar reprodutiva considera um texto que repete literalmente outro, em que são ecoados textos de apoio de maneira pouco criativa.

O tipo de classificação parafrástica que faz com que a linguagem do sujeito pouco evolua, pode ser observado em algumas produções, devido ao fato de o apostilado focalizar a escrita a partir de “modelos” a serem seguidos, com estrutura pré-determinada. Assim, constatamos nas análises das redações a predominância dessa categoria, em alguns casos, pressupondo “o apagamento” da voz do sujeito que escreve, pois tem de seguir o modelo prescritivo indicado no material didático.

A paráfrase criativa, conforme explica Meserani (2008, p. 108) “ultrapassa os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original”, vai além da transcrição literal, de modo que o texto derivado se desdobra e tem seus significados expandidos. Dessa forma, há um afastamento do texto original, predominando apenas semelhanças. O sujeito que escreve explicita sua voz ao transformar o texto recriado em um novo discurso. Nesse tipo de paráfrase, o texto original serve como pretexto, motivo ou tema, ou seja, “um estilo, um tom retórico, a estrutura de um gênero, a ressonância de uma frase... tudo pode ser deslocado, reformulado, restituído” (MESERANI, 2008, p. 109).

A partir do conceito de paráfrase, analisamos a produção dos estudantes, uma vez que esse conceito se relaciona com a pesquisa desenvolvida nas aulas de português com foco na apreensão das relações parafrásticas presentes nas redações.

2 Análise da construção da paráfrase pelos alunos

A análise segue como procedimento metodológico partir da materialidade dos textos escritos pelos estudantes, identificando os modos de elaboração da paráfrase em diálogo com o esquema-fonte e os textos da coletânea, considerando a noção de paráfrase como reformulação.

Foram selecionadas treze redações dentro de um universo de cinquenta textos. Essa delimitação foi feita tendo em vista os limites deste artigo. Os textos apresentam a noção de “paráfrase reprodutiva” (MESERANI, 2008), a partir do diálogo com o esquema do material de apoio ao currículo.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2013 e 2015 em uma escola estadual paulista, teve por base o Material de apoio ao currículo, elaborado em 2008 e 2009 como parte das políticas públicas de reestruturação curricular do sistema educacional, prescrito nos mais de cinco mil estabelecimentos da rede de ensino, como um manual representativo da voz institucional, que contribuiu com a implantação e consolidação do currículo para a melhoria do ensino nas escolas.

Figura 1: Esquema - Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do aluno, língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais; 6ª série/7º ano

Produção escrita

1. Observe o esquema a seguir:

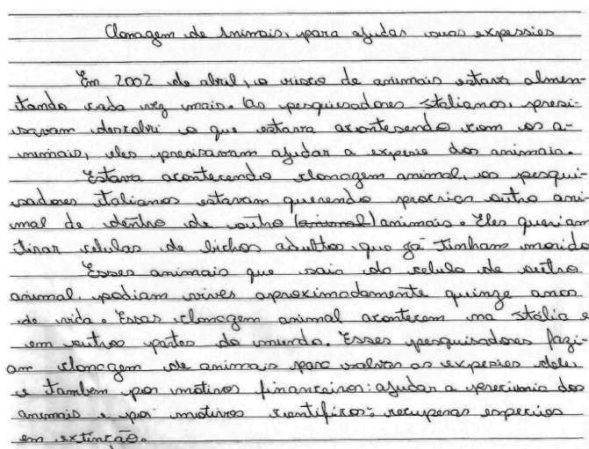
• Quem?	Pesquisadores italianos.
• O quê?	Clonar animais.
• Quando?	Abril de 2002.
• Onde?	Na Itália e em outras partes do mundo.
• Como?	A partir de células de bichos adultos.
• Por quê?	Por motivos financeiros: ajudar a pecuária. Por motivos científicos: recuperar espécies em extinção.

Atividade adaptada de NERY, Alfidina e NÓBREGA, Maria José. Clonagem de seres: temas, formas, recursos e suportes. In: MURRIE, Zuleika de Fátima (Coord.). Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física: Livro do estudante. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014a, p. 32-33)

Nos cinco textos analisados (28), (31), (39), (46) e (47), é possível observar as informações estruturais prescritas no material didático sendo utilizadas, os alunos leram a proposta de redação e fizeram paráfrases desse texto. Isso está materializado nos textos a partir da reformulação do texto-fonte, mantendo “equivalência semântica”, conforme Hilgert (1999, 2002) e Fávero et al. (1999), conforme redações a seguir.

Figura 3: Redação 28 “Clonagem de animais, para ajudar suas espécies”



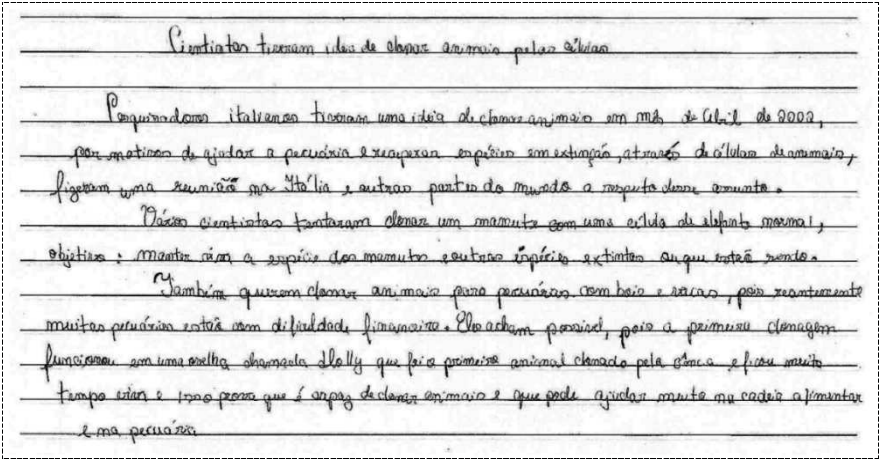
§1- Em 2002 de abril, o risco de animais estava almentando cada vez mais. Os pesquisadores italianos, precisavam descobrir o que estava acontecendo com os animais, eles precisavam ajudar a espécie dos animais.

§2- Estava acontecendo clonagem animal, os pesquisadores italianos estavam querendo procriar outro animal de dentro de outro animais. Eles queriam tirar células de bichos adultos, que já tinham morido.

§3- Esses animais que saia da célula de outro animal podiam viver aproximadamente quinze anos de vida. Essas clonagem animal acontecem na Itália e em outras partes do mundo. Esses pesquisadores faziam clonagem de animais para salvar as especies dele e também por motivos financeiros: ajudar a pecuaria dos animais e por motivos científicos: recuperar espécies em extinção.

Fonte: As autoras

Figura 4: Redação 31 “Cientistas tiveram ideia de clonar animais pelas células”



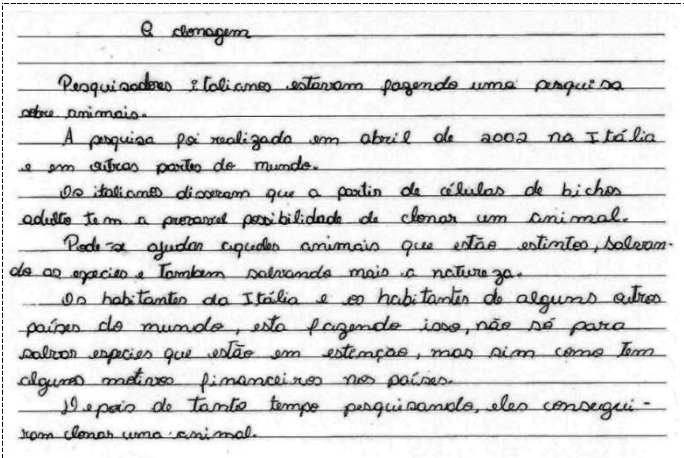
§1- Pesquisadores italianos tiveram uma ideia de clonar animais em mês de Abril de 2002, por motivos de ajudar a pecuária e recuperar espécies em extinção, através de células de animais, fizeram uma reunião na Itália e outras partes do mundo a respeito desse assunto.

§2- Vários cientistas tentaram clonar um mamute com uma célula de elefante normal, objetivo: manter viva a espécie dos mamutes e outras espécies extintas ou que estão sendo.

§3- Também querem clonar animais para pecuárias com bois e vacas, pois recentemente muitas pecuárias estão com dificuldade financeira. Eles acham possível, pois a primeira clonagem funcionou em uma ovelha chamada Doly que foi o primeiro animal clonado pela ciência e ficou muito tempo viva e isso prova que é capaz de clonar animais e que pode ajudar muito na cadeia alimentar e na pecuária.

Fonte: As autoras

Figura 7: Redação 39 “A clonagem”



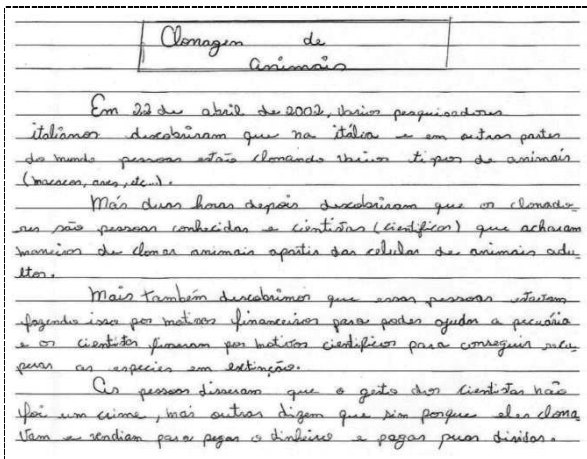
§1- Pesquisadores italianos estavam fazendo uma pesquisa sobre animais.

§2- A pesquisa foi realizada em abril de 2002 na Itália e em outras partes do mundo.

- §3- Os italianos disseram que a partir de células de bichos adulto tem a provavel possibilidade de clonar um animal.
- §4- Pode-se ajudar aqueles animais que estão estintos, salvando as especies e tambem salvando mais a natureza.
- §5- Os habitantes da Itália e os habitantes de alguns outros países do mundo, esta fazendo isso, não só para salvar especies que estão em extinção, mas sim como tem alguns motivos financeiros nos países.
- §6- Depois de tanto tempo pesquisando, eles conseguiram clonar um animal.

Fonte: As autoras

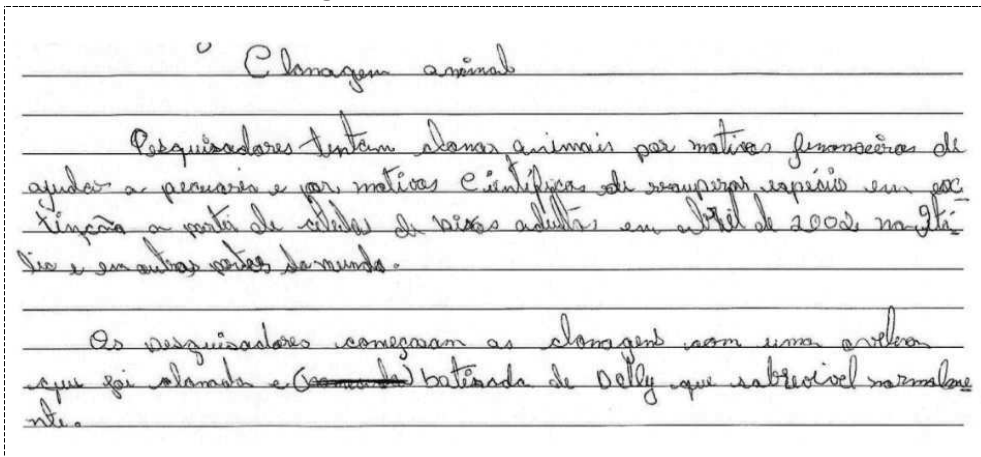
Figura 8: Redação 46 “Clonagem de animais”



- §1- Em 22 de abril de 2002, varios pesquisadores italianos descobriram que na Itália e em outras partes do mundo pessoas estão clonando varios tipos de animais (macacos, aves, etc...).
- §2- Mais duas horas depois descobriram que os clonadores são pessoas conhecidas e cientistas (científicas) que acharam maneiras de clonar animais a partir das células de animais adultos.
- §3- Mais também descobrimos que essas pessoas estavam fazendo isso por motivos financeiros para poder ajudar a pecuária e os cientistas fizessem por motivos científicos para conseguir recuperar as especies em extinção.
- §4- As pessoas disseram que o gesto dos cientistas não foi um crime, mas outras dizem que sim porque eles clonavam e vendiam para pagar o dinheiro e pagar suas dividas.

Fonte: As autoras

Figura 9: Redação 47 “Clonagem animal”



§1- Pesquisadores tentam clonar animais por motivos financeiros de ajudar a pecuária e por motivos científicos de recuperar espécies em extinção a partir de células de bixos adultos em abril de 2002 na Itália e em outras partes do mundo.

§2- Os pesquisadores começaram as clonagens com uma ovelha que foi clonada e batizada de Dolly que sobrevive normalmente.

Fonte: As autoras

É possível identificar a predominância do tipo de paráfrase classificada por Meserani (2008) como “reprodutiva”, pois ocorre “a tradução quase literal de um texto em outro”, o esquema didático é reformulado e utilizado sem a expansão das ideias, passando a constituir as frases, os períodos e os parágrafos nos textos. Ressaltamos que a noção de texto que os jovens tiveram deu-se a partir da coletânea, pois no apostilado é apresentado apenas um esquema fragmentado de expressões e palavras para que o aluno construa seu texto.

Na busca pelo cumprimento da atividade, alguns alunos escreveram redações a partir desse esquema restritivo, estabelecendo relações de paráfrase na forma de equivalência semântica com os fragmentos de textos do apostilado, que ganham contornos distintos da cópia, pois nesta há a transcrição *ipsis litteris* de todas as palavras, consoante Meserani (2008). Sendo assim, o enquadramento interpretativo dos textos atinge diferentes efeitos, visto que a paráfrase é feita pela repetição e reformulação da mesma estrutura do esquema de apoio com pequenas alterações lexicais e acréscimo de informações. O sistema escolar apesar de ser estruturado para a reprodução, valoriza a criação.

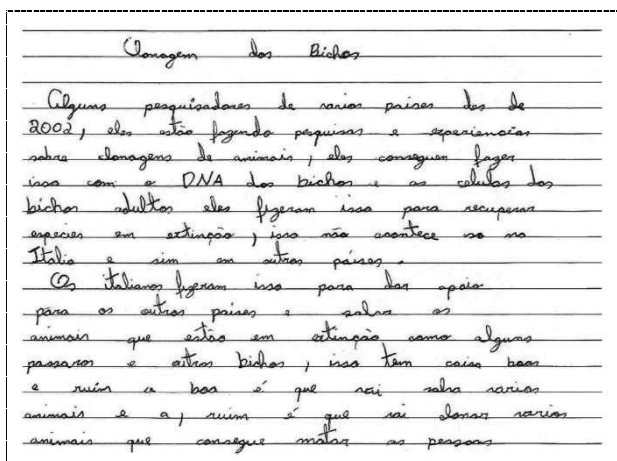
Nela, ao lado de aulas e redações meramente reprodutivas ou sob a forma de paráfrases, ocasionalmente cintilam aulas criativas, redações marcadas pela diferença e um ou outro texto didático original. Raramente. Mas acontecem esses discursos constitutivos e não de mero registro, talvez para arejar um espaço sufocado por tanta repetição. (MESERANI, 2008, p. 63)

As considerações indicadas pelo pesquisador podem ser verificadas nas redações, observamos o mesmo esquema e as mesmas informações pré-estabelecidas sendo repetidas, por meio de variações linguísticas que buscam dizer o mesmo de outra maneira. Há, evidentemente, textos que não se restringiram à proposta, ganhando em clareza e originalidade. Foram estabelecidas diferentes formas de interação com os discursos com os quais os alunos tiveram contato, de forma mais proficiente em alguns casos, e com maiores dificuldades de expressão, em outros.

Tendo em vista as formulações de Hilgert (2002, p. 147), consideramos que houve também expansão parafrástica em algumas produções, pois os enunciados do ponto de vista lexical e sintático são pouco mais complexos que o texto-fonte. É notório que o esquema-fonte, composto por palavras e expressões soltas, é interpretado, gerando textos mais amplos, aproximando-se do que o autor considera “paralelismo parafrástico” (Hilgert, 2002, p. 149).

Dando continuidade à exposição, nas redações (41), (44) e (48), ocorrem reformulações parafrásticas a partir do já-dito presente no esquema do material didático, com a construção de novos sentidos. Isso devido à inserção de artigo e pronome indefinidos, que indeterminaram a expressão “pesquisadores italianos”, inserido nos textos de diferentes maneiras: “alguns pesquisadores de varios países” (41), “um pesquisador italiano” (48) e “alguns pesquisadores italianos” (44). Esses usos rompem com o sentido original do esquema, devido à introdução de expressões genéricas. Ademais, são inseridas informações que não estão presentes no esquema-fonte, como na redação (41) em que o aluno menciona que o DNA é necessário para a manipulação genética, enquanto no texto (48) é feita menção ao mamute “que já está em extinção a milhares de anos”, recuperando informações dos textos da coletânea. Vejamos os recortes dessas redações.

Figura 10: Redação 41 “Clonagem dos bichos”

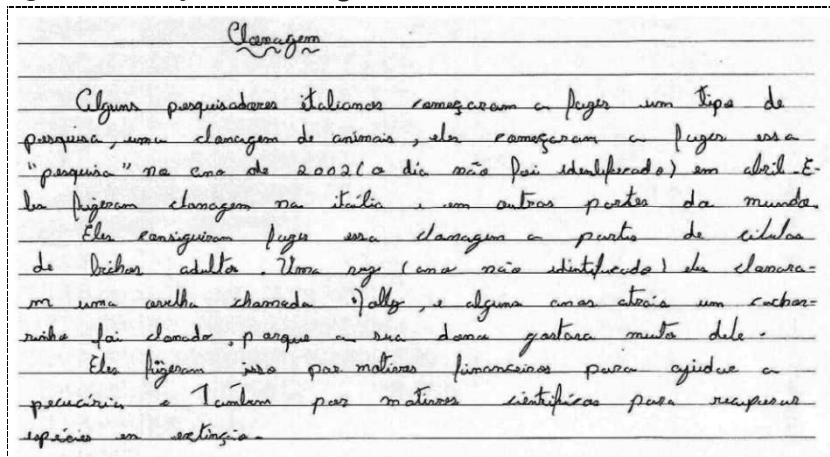


§1- Alguns pesquisadores de varios países des de 2002, eles estão fazendo pesquisas e experiencias sobre clonagens de animais, eles conseguem fazer isso com o DNA dos bichos e as celulas dos bichos adultos eles fizeram isso para recuperar especies em extinção, isso não acontece so na Italia e sim em outros países.

§2- Os italianos fizeram isso para dar apoio para os outros países e salva os animais que estão em extinção como alguns passaros e outros bichos, isso tem coisa boas e ruim a boa é que vai salva varios animais e a, ruim é que vai clonar varios animais que consegue matar as pessoas.

Fonte: As autoras

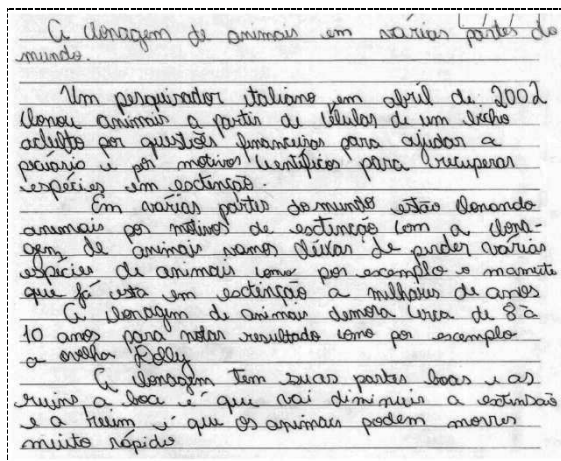
Figura 11: Redação 44 “Clonagem”



- §1- Alguns pesquisadores italianos começaram a fazer um tipo de pesquisa, uma clonagem de animais, eles começaram a fazer essa “pesquisa” no ano de 2002 (o dia não foi identificado) em abril. Eles fizeram clonagem na Itália e em outras partes do mundo.
- §2- Eles conseguiram fazer essa clonagem a partir de células de bichos adultos. Uma vez (ano não identificado) eles clonaram uma ovelha chamada Dolly, e alguns anos atrás um cachorrinho foi clonado, porque a sua dona gostava muito dele.
- §3- Eles fizeram isso por motivos financeiros para ajudar a pecuária e também por motivos financeiros para ajudar a pecuária e também por motivos científicos para recuperar espécies em extinção.

Fonte: As autoras

Figura 12: Redação 48 “A clonagem de animais em várias partes do mundo”



- §1- Um pesquisador italiano em abril de 2002 clonou animais a partir de células de um bicho adulto por questões financeiras para ajudar a pecuária e por motivos científicos para recuperar espécies em extinção.
- §2- Em várias partes do mundo estão clonando animais por motivos de extinção com a clonagens de animais vamos deixar de perder várias espécies de animais como por exemplo o mamute que já está em extinção a milhares de anos
- §3- A clonagem de animais demora cerca de 8 à 10 anos para notar resultado como por exemplo a ovelha Dolly.
- §4- A clonagem tem suas partes boas e as ruins, a boa é que vai diminuir a extinção e a ruim é que os animais podem morrer muito rápido

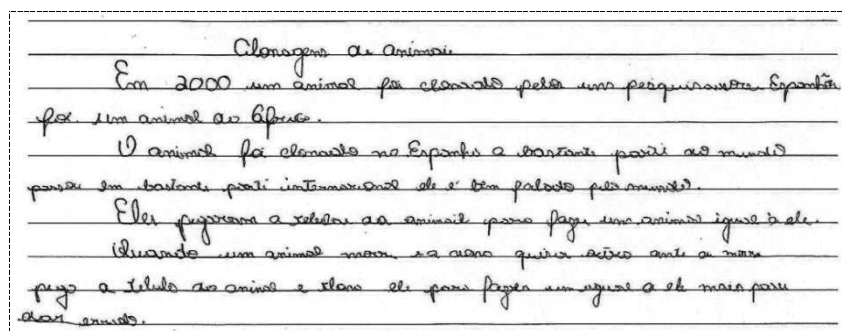
Fonte: As autoras

Do mesmo modo, as redações (6), (8), (27), (36), (38) reproduzem o conteúdo do esquema, contudo não mantêm o sentido original, já que as reformulações se distanciam em alguns aspectos do texto-fonte. No entanto é possível perceber os ecos dos textos parafraseados nas construções de sentidos que são feitas, apesar da dificuldade de formulação dos textos, indicando interpretações inapropriadas.

Na redação (6), o aluno atribui uma nacionalidade diferente aos pesquisadores, “pesquisadores Espanhães”. Fato semelhante ocorre na redação (8), em que é atribuída nacionalidade americana aos pesquisadores e apresentam-se informações sobre a possibilidade de clonagem para animais de estimação, que não consta no apostilado: “isso poderá dar certo a animais que já morreram para voltar a vida, para isso, precisaram de órgãos para fazer ele ficar normal, para o dono que perdeu seu animalzinho de estimação, ai está a clonagem”. Tal informação foi retirada de um dos textos da coletânea que foi lida e interpretada.

Já na redação (27), é indicado que a clonagem teve início com chimpanzés. Na redação (36), são atribuídos nomes americanizados aos pesquisadores “Breck Jhones e Jhonathan Wilker”, no entanto é dito que os pesquisadores são italianos. Na redação (38), o estudante equivoca-se na leitura do texto-fonte e constrói uma estrutura textual incoerente: “pescadores italianos” clonavam animais.

Figura 13: Redação 06 “Clonagens de animais”



- §1- Em 2000 um animal foi clonado pelos uns pesquisadores Espanhães foi um animal da Africa.
- §2- O animal foi clonado na Espanha a bastante parti do mundo passou em bastante parti internacional ele é bem falado pelo mundo.
- §3- Eles pegaram a celula da animail para fazer um animal igual à ele.
- §4- Quando um animal morre e a dona quiser outro ante de morre pega a celula do animal e clona ele para fazer um igual a ele mais pode dar errado.

Fonte: As autoras

Figura 14: Redação 08 "Clonagem de animais"

Clonagem de Animais

Investigadores americanos estão pesquisando sobre a clonagem animal, isso poderá dar certo a animais que já morreram para voltar a vida, para isso, precisaram de órgãos para fazer ele ficar normal, para o dono que perdeu seu animalzinho de estimação, ai está a clonagem.

Clonar animais é bem difícil, para isso exige muita força de responsabilidade, esse é um experimento onde pode fazer um animal igual ao outro quando morreu. Em abril, dia 14 de 2002, vieram clonando um cachorro chamado Bola, essa experiência foi estabelecida nos Estados Unidos e em outros lugares do planeta terra.

Para clonar o animal, você precisa da célula do animal e o ovúlo de uma fêmea qualquer, Depois de alguns dias, semanas ou meses, o bicho nasce e fica igual ao que nasceu, isso pode ser usado para recuperar animais em extinção também.

Clonagem De Animais.

§1 -Pesquisadores americanos estão pesquisando sobre a clonagem animal, isso poderá dar certo a animais que já morreram para voltar a vida, para isso, precisaram de órgãos para fazer ele ficar normal, para o dono que perdeu seu animalzinho de estimação, ai está a clonagem.

§2- Clonar animais é bem difícil, para isso exige muita força de responsabilidade, esse é um experimento onde pode fazer um animal igual ao outro quando morreu. Em abril, dia 14 de 2002, vieram clonando um cachorro chamado Bola, essa experiência foi estabelecida nos Estados unidos e em outros lugares do planeta terra.

§3- Para clonar o animal, você precisa a célula do animal e o ovúlo de uma fêmea qualquer, Depois de alguns dias, semanas ou meses, o bicho nasce e fica igual ao que nasceu, isso pode ser usado para recuperar animais em extinção também.

.Clonagem De Animais.

Fonte: As autoras

Figura 15: Redação 27 "Clonagem de animais"

Clonagem
de
animais

assunto: Clonagem de animais

Em abril de 2002 varios pesquisadores começou a clonar chipazes, macaco e passaros os pesquisadores começaram com os chipanzes pesquisaram os chipanzes clonaram fez pesquisa conaram de novo, depois de clonar os chipanzes eles foram clonar os macacos ai o primeiro foi os filhotes pesquisaram eles la na italia porque os pesquisadores eram italianos ai pesquisaram os macacos foi mais de 4 anos.

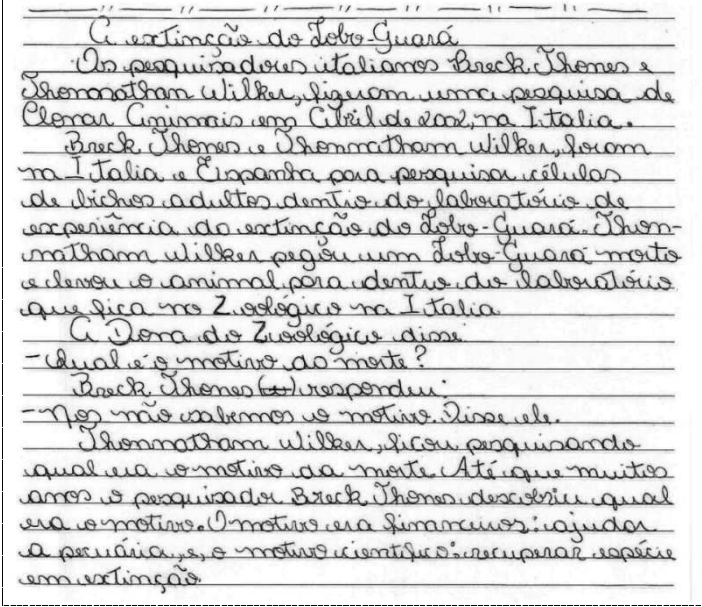
Eu pensei mais de 4 anos eu acho que foi 8 anos 7 anos pode ser ate 10 anos para pesquisar esses primatas demorou muito tempo demais ai chegou um dia que eles terminaram essa pesquisa e acharam os filhotes de macaco ai foi para macacos adultos e clonaram o macaco adulto e fizeram clonar os passaros e clonaram a pesquisa assim também.

§1- Em abril de 2002 varios pesquisadores começou a clonar chipazes, macaco e passaros os pesquisadores começaram com os chipanzes pesquisaram os chipanzes clonaram fez pesquisa conaram de novo, depois de clonar os chipanzes eles foram clonar os macacos ai o primeiro foi os filhotes pesquisaram eles la na italia porque os pesquisadores eram italianos ai pesquisaram os macacos foi mais de 4 ano.

§2- Ai pasou mais de 4 anos eu acho que foi 8 anos 7 anos pode ser ate 10 anos para pesquisar esses animais demorou muito tempo demais ai chegou um dia que eles terminaram esas pesquisa e acharam os filhotes de macaco ai foi pros macacos adultos e clonaram o macaco adulto e foram clonar os pássaro e clonaram e pesquisaram tambem.

Fonte: As autoras

Figura 16: Redação 36 “A extinção do Lobo-Guará”



§1- Os pesquisadores italianos Breck Jhones e Jhonnatham Wilker, fizeram uma pesquisa de Clonar Animais em Abril de 2002, na Italia.
§2- Breck Jhones e Jhonnatham Wilker, foram na Italia e Espanha para pesquisar células de bichos adultos dentro do laboratório de experiência da extinção do Lobo-Guará. Jhonnatham Wilker pegou um Lobo-Guará morto e levou o animal para dentro do laboratório que fica no Zoológico na Italia.
§3- A dona do Zoológico disse:
-Qual é o motivo da morte?
Breck Jhones respondeu:
-Nos não sabemos o motivo. Disse ele.
§4- Jhonnatham Wilker, ficou pesquisando qual era o motivo da morte. Até que muitos anos o pesquisador Breck Jhones descobriu qual era o motivo. O motivo era financeiros: ajudar a pecuária, e, o motivo científico: recuperar espécie em extinção.

Fonte: As autoras

Figura 17: Redação 38 “A clonagem dos animais”

A clonagem dos animais

A clonagem de animais, em várias partes do mundo. Em abril de 2002, pescadores italianos, clonavam animais a partir de células de bixos adultos, na Itália e em outras partes do mundo inteiro.

Eles quiseram fazer isso por motivos científicos, como recuperar, como recuperar espécie em extinção e por motivos financeiros, como ajudar a pecuária.

Essas clonagens tem sua parte ruim e boa, a parte ruim é que os animais clonados, morrem mais cedo, e a parte boa é que vai diminuir o número de animais em extinção.

Por exemplo: A ovelha Dolly, ela foi clonada por sua dona e depois de quinze anos morreu.

- §1- A clonagem de animais, em várias partes do mundo.
- §2- Em abril de 2002, pescadores italianos, clonavam animais a partir de células de bixos adultos, na Itália e em outras partes do mundo inteiro.
- §3- Eles quiseram fazer isso por motivos científicos, como recuperar, como recuperar espécie em extinção e por motivos financeiros, como ajudar a pecuária.
- §4- Essas clonagens tem sua parte ruim e boa, a parte ruim é que os animais clonados, morrem mais cedo, e a parte boa é que vai diminuir o número de animais em extinção.
- §5- Por exemplo: A ovelha Dolly, ela foi clonada por sua dona e depois de quinze anos morreu.

Fonte: As autoras

As relações parafrásticas verificadas nas redações apresentam repetições de fragmentos retirados do esquema-fonte e alusões que remetem aos textos da coletânea, indicando que a estratégia de reformulação mais utilizada foi a paráfrase reprodutiva²⁴, conforme Meserani (2008), a partir da recuperação de elementos linguísticos dos textos motivadores. Em suma, concordamos com Marcuschi (1996, p. 96) ao considerar que repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa, já que outras estruturas e discursos são formulados ampliando os sentidos das palavras e expressões prescritas no apostilado.

Considerações finais

A produção textual da notícia, elaborada pelos estudantes, recorre a mecanismos parafrásticos como recurso de reformulação de outros dizeres. Nessa reescrita, há uma importância da paráfrase na elaboração de seus textos. Embora tenha sido um dos recursos mais utilizados, identificamos as dificuldades de muitos

²⁴De acordo com Meserani (2008, p.100-101), na paráfrase reprodutiva ocorre a tradução literal de outro texto ou tradicionalmente a mera reprodução do conteúdo de uma produção original em uma derivada sem que haja expansão das ideias.

na construção dos textos. Isso foi perceptível nas retomadas das palavras do texto-fonte do apostilado, que ocorreram por meio de repetições e de cópias. Esses empregos devem-se ao processamento insuficiente da temática, devido à ausência de repertório sobre clonagem de animais, e aos conhecimentos linguísticos, que interferiram na elaboração de textos mais proficientes.

O elo entre o esquema e as redações fica claro, tornando-se como obrigatório. Isso interferiu na construção textual, pois muitos restringiram-se às informações contidas no esquema. Nesse tipo de proposta de produção, associada à reprodução de modelos, exige-se pouca reflexão e ausência de textos para a contextualização, dificultando que se discorra sobre o assunto, restando aos estudantes copiarem fragmentos do texto alheio.

Houve parafraseamento, apesar de alguns textos se apoiarem na cópia de trechos do esquema-fonte com poucas alterações, configurando um tipo de paráfrase reprodutiva (MESERANI, 2008). Numa tentativa de estabelecer correspondência de significação com o enunciado do apostilado, são empregadas as mesmas informações, sem a devida expansão temática, revelando traços sutis de reelaboração e reescrita.

Os posicionamentos frente aos textos lidos revelam a apropriação da voz “do outro” nas ampliações temáticas, nas reduções e nas cópias. Embora haja casos em que as marcas linguísticas indicam a presença de “paráfrases reprodutivas”, há produções que apresentam o que Meserani considera “paráfrase criativa”, em que outros sentidos são construídos. As constatações apontam para a necessidade de um ensino efetivo das estratégias parafrásticas de reformulação, para que os estudantes empreguem esses mecanismos em seus textos.

Referências

- CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2003.
- DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. Elementos para um estudo da paráfrase. In: **Revista Letras**. Curitiba, v.59, n.59, p. 241-259, jan. /jun. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v59i0.2852>
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Cunha Vitorino de Oliveira; AQUINO, Zilda, Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FONSECA, Álvaro José da Silva; SANTOS, Janete Silva dos. Efeitos parafrásticos em títulos de livros didáticos do PNLD de língua portuguesa. In: **Letras: representações, construções e textualidades 2**. VACONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos (org.). Ponta Grossa: PR: Atena, 2021, p. 94-108.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de GERALDI, João Wanderley. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. São Paulo: UNICAMP, n. 8, 1985, p. 129-134.
- HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: **Análise de Textos Oraís**. PRETI, Dino (org.). 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 103-128.
- HILGERT, José Gaston. A paráfrase na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: **Gramática do Português Falado VI: Desenvolvimentos**. KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). 2 ed. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 143-158.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: Koch, I. G. V. (org.). **Gramática do português falado**, v. VI: Desenvolvimentos, pp. 95-129. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓBREGA, Maria José. Redigindo textos, assimilando a palavra do outro. In: **VERAS - Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**. v.1, n.1, p.22-34, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol1.n1.ano2011.art3>

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. FINI, Maria Inês; VIEIRA, Alice (coords.). 2. ed. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do aluno, língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais; 6ª série/7º ano, volume 1. FINI, Maria Inês; VIEIRA, Alice (coords.). 2014-2017 ed. São Paulo: SEE, 2014a.

Proposta de escrita na *web*: da leitura ao infográfico

Viviane Mendes

Resumo: Em tempos de pandemia, a escola trocou a sala de aula pelas telas, o professor de Português reinventa-se para que os alunos mantenham o olho na leitura e escrita. Se, presencialmente, era desafiador, com o ensino remoto emergencial, esse trabalho torna-se ainda mais árduo. Diante disso, repensar a própria prática e desconstruir alguns preceitos sobre ensino e aprendizagem são necessários e urgentes. Tendo em vista essas inquietações didáticas e metodológicas, indagamos: como desenvolver uma proposta de letramento no ambiente digital? Norteados por essa questão, apresentamos uma experiência de leitura, que culminou na produção de um infográfico. A proposta, inserida no projeto interdisciplinar de leitura, consistiu na leitura de *Diário de Pilar no Egito, 2014*. Após a leitura e as discussões semanais realizadas na aula síncrona de Português, selecionamos seis temas relacionados ao Egito Antigo que foi a base para a produção, em duplas, do infográfico. A escolha desse gênero deve-se ao fato de ser um texto multimodal cujas linguagens imbricam-se na construção dos sentidos, ampliando as possibilidades de produção com as diferentes modalidades. Em consonância com a concepção de multiletramentos, postulada por Rojo (2012,2019), e a de relações dialógicas (BAKHTIN, 2015, 2018), o percurso metodológico foi: a) pesquisa sobre o tema; b) curadoria das informações; c) planejamento com os textos verbais e visuais; d) versão final; e) partilha. Os resultados mostram que a leitura subsidiou o processo de escrita, os alunos entenderam que as possibilidades de produção não se restringem ao texto verbal e que a internet não se limita apenas ao entretenimento.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, projeto interdisciplinar, ensino de leitura; ambiente virtual; infográfico

Considerações iniciais

Março de 2020, o vírus SARS-COVID 2 decretou estado de pandemia. Mudanças sociais, comportamentais e sanitárias impactaram diretamente na educação, uma vez que, com o necessário isolamento social como medida preventiva, alunos e professores foram afastados das escolas. Esse cenário, exacerbou as desigualdades sociais de nosso país. Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgados em março de 2021, 17, 7 milhões de brasileiros voltaram à pobreza²⁵.

No artigo, “Aprendizado em risco”, publicado em maio de 2021, Christina Queiroz (2021) aponta que, com fechamento das escolas, a evasão escolar e a defasagem de conhecimento aumentaram, muitos alunos perderam o acesso ao estudo, sobretudo, pela falta de recursos tecnológicos. Esse retrocesso social aumentou os desafios no processo de ensino e aprendizagem.

Professores passaram a operar com aulas remotas em caráter emergencial, tendo de reinventar sua prática, buscando novas estratégias que atendessem a esse novo contexto. Mesmo sem apoio financeiro por parte do poder público, com seus aparelhos e sua internet, docentes superaram as próprias dificuldades tecnológicas em prol da educação.

²⁵ Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2021/05/21/a-pandemia-agravou-a-desigualdade-de-renda-e-a-pobreza-no-brasil/> acesso em: 25 jul./2021.

Diante desse contexto de ensino remoto emergencial, apresentamos uma possibilidade para leitura no ambiente virtual. Tendo em vista todas as adversidades mencionadas, esta proposta tem como foco a leitura do texto literário e a produção textual, sustentada pela leitura. O trabalho foi desenvolvido por estudantes do sexto ano da escola pública municipal, “Professor Cid Chiarelli” da Fundação Educacional Guaçuana, conhecida como FEG, situada na cidade de Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Localizada na área central da cidade, a maioria dos alunos tem acesso à internet em suas casas. Na FEG, há uma assistente social que visita famílias mais carentes e, com recurso da Associação de Pais e Mestres (APM), o acesso às aulas foi viabilizado a esses alunos, garantindo a participação de todos nos momentos remotos ou fornecendo atividades impressas na escola. Essa contextualização é necessária, visto que não é a realidade da maioria das escolas brasileiras.

O livro *Diário de Pilar no Egito*, de Lins e Silva (Pequena Zahar, 2014), apresenta a protagonista Pilar, uma menina curiosa e esperta que, com sua “rede mágica”, pode viajar em busca de aventuras. A narrativa se passa no Egito Antigo, país estudado na disciplina de História, no sexto ano, devido ao projeto interdisciplinar de leitura, desenvolvido na escola pelos professores desse ano. Tendo como ponto de partida essa leitura, a produção textual proposta foi o gênero infográfico por trazer a possibilidade de produção discursiva, considerando diferentes linguagens, que situam os sujeitos em um tempo e espaço, socialmente marcados e pela oportunidade de entrar em contato com esse gênero midiático e multimodal, ampliando a capacidade leitora e de produção escrita dos alunos

Num movimento responsivo ao texto-fonte, os alunos produziram, em duplas, um infográfico com temas referentes ao Antigo Egito e que retomam o texto literário. As etapas de produção aconteceram em seis momentos: a) leitura integral e comentada do livro; b) pesquisa sobre o tema (previamente indicado aos alunos); c) curadoria das informações; d) planejamento com textos verbais e visuais; e) texto final; f) partilha.

Este artigo está organizado em três seções que se complementam: na primeira, tratamos do ensino de leitura no fundamental – anos finais, no contexto de ensino remoto emergencial; na segunda seção, discorreremos sobre o gênero discursivo infográfico e suas possibilidades no tratamento de informações; na terceira seção, analisamos três infográficos produzidos pelos alunos. A escolha de três produções deve-se às limitações do artigo e ao fato de que melhor sintetizam e apresentam o tema proposto e o conhecimento adquirido a partir da leitura do livro.

1 Ensino de leitura no ambiente virtual: desafios e reinvenções

As discussões em torno do ensino de leitura não são de hoje. As professoras e pesquisadoras, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2019) publicaram, em 1996, a obra *A formação da leitura no Brasil*, cujo centro das reflexões é o leitor, com base metodológica inspirada em Antonio Candido (1959) que propôs o tripé: autor, obra e público. As autoras abordam a formação leitora no Brasil, atravessando a instituição escolar.

Recuperamos as reflexões dessas pesquisadoras, realizadas no século XX, para mostrar que as mesmas questões persistem e sua abordagem se faz presente no século XXI.

Essas discussões são rememoradas neste artigo para pavimentar nosso maior desafio: ensino de leitura no ambiente virtual. É possível formar leitores por meio de telas? Como manter o tripé metodológico – autor, leitor e público – em tempos de isolamento social? Essas questões ecoaram durante todo o processo desenvolvido. No limiar do desafio e da reinvenção, propusemos o trabalho com o texto literário, no ambiente virtual.²⁶

Na obra, *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1999), o historiador, Roger Chartier, em diálogo com o jornalista francês e professor de História, Jean Lebrun, apresenta uma reflexão diacrônica sobre a relação do leitor com o livro. A partir do questionamento “A revolução das revoluções?”, na primeira seção, Chartier (1999) retoma a invenção de Gutemberg e a inclinação de esta ser comparada à revolução eletrônica. Mesmo após a tipografia, o manuscrito resiste. Passando pela retomada histórica, Chartier (1999) ressalta a resistência ao impresso e chega ao texto em tela, apontando sua peculiaridade em relação ao anterior, ou seja, diferentes suportes pressupõem diferentes formas de ler. Destaca, ainda, a diferença entre as fronteiras materialmente marcadas no livro impresso e que, no digital, não são mais visíveis, marcadas. Essa mudança no suporte interfere diretamente na maneira de ler.

Nessa retomada feita por Chartier (1999), constatamos que os diferentes suportes alteram as formas de ler. Dessa maneira, o trabalho com o ensino de leitura precisa ser repensado, considerando o suporte digital. Nossa proposta parte do texto impresso – livro *Diário de Pilar no Egito* – e, a partir dessa leitura, uma produção genuinamente digital – o infográfico. O encaminhamento da leitura aconteceu em aulas síncronas, impondo um novo desafio que foi garantir a interação com a obra para que ela não se reduzisse à mera decodificação. Considerando o ambiente virtual e a possibilidade de influenciar mudanças culturais, conforme apontam Rojo e Moura (2019), faz-se necessário novas estratégias para o ensino de leitura em ambiente virtual.

Sem perder de vista as possibilidades com o texto literário e levando em conta a tríplice interação, buscamos, por meio das aulas síncronas, estabelecer um diálogo ora com questões dirigidas pelos professores ora por discussões iniciadas pelos estudantes durante a aula, abrindo seus microfones, escrevendo no *chat* ou na forma de comentário no “mural” da plataforma *classroom*. Os estudantes foram, semanalmente, estimulados a falar ou escrever sobre a parte lida, fortalecendo o processo interativo.

Após a leitura integral da obra, passamos à etapa de produção, como abordaremos ao longo deste artigo. Nesse sentido, nossa proposta não é uma simples transposição do enredo para o infográfico. A leitura

²⁶ As aulas foram todas realizadas em tempo real, ou seja, síncronas, por meio de ferramenta dentro da plataforma Google *classroom* e Google *Meet*.

do texto literário extrapolou a ideia de fruição, tornando-se constitutivo do processo de aprendizagem, ou seja, significativo para o aluno-leitor.

2 O texto multimodal na construção de sentidos

Nesta seção, trataremos das possibilidades advindas do texto multimodal e como essa construção, genuinamente híbrida, colabora com o entendimento do leitor e expande as possibilidades de leitura, uma vez que as linguagens verbal e visual, imbricam-se, constituindo, conforme postula Brait “um todo indissociável” (2015, p. 194) e situa os sujeitos historicamente situados no tempo e espaço.

Levando em conta o emaranhado de linguagens no texto multimodal, tratamos o texto como enunciado concreto, considerando sua esfera de circulação, seu endereçamento e a cadeia discursiva em que se insere. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos possuem estilo, tema e forma composicional de maneira, relativamente estável, e materializam vozes sociais que estão em constante embate. Com isso, não procuramos aqui dar um “molde” do gênero trabalhado, pois Bakhtin é assertivo:

A riqueza e a **diversidade dos gêneros do discurso são infinitas** porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (2016, p.12, grifo meu)

Dessa maneira, não se trata de fôrmas nas quais é possível moldar os gêneros, pois eles, na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, são plásticos, maleáveis e, portanto, infinitos. Não faz sentido a “generite”²⁷ dos textos, conforme cunhou o professor e pesquisador Faraco (*Youtube*, 2020), ou seja, transpor a taxonomia, atribuída outrora à gramática para os gêneros. Na contramão dessa transposição é que partimos para o horizonte bakhtiniano e as relações dialógicas presentes no enunciado concreto.

Em *Teoria do romance I: a estilística*, Bakhtin (2015) destaca as possibilidades enunciativas do romance inglês, situando historicamente os sujeitos. De maneira análoga, entendemos que o gênero infográfico também contempla essas variedades, revelando, por meio dessa heterogeneidade discursiva, as intenções e contexto de produção. Para Bakhtin: “Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (2015, p. 69).

Na perspectiva bakhtiniana, cada escolha, cada elemento revela uma intencionalidade. O enunciado concreto multimodal, com suas possibilidades discursivas, aponta a intencionalidade seja na cor, nas imagens ou nas palavras. Assim, o trabalho com esse texto encaminha o aluno leitor e produtor para ampliar suas possibilidades de posicionamento e criticidade diante dos enunciados.

²⁷ Termo utilizado pelo professor Faraco em *live* do Webinário Profletras/UNESP. Disponível em: https://youtu.be/9_Jfml_085Y

2.1 Produção textual na perspectiva do multiletramento

A concepção dos multiletramentos surge no colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) (ROJO; MOURA, 2012) e advém da necessidade de se trabalhar com letramentos múltiplos. Nele, foi defendida a ideia de que o ensino não pode ignorar a diversidade cultural e as novas linguagens advindas com a globalização. Com intuito de abranger a multiculturalidade e multimodalidade, o grupo apresentou o conceito de multiletramentos.

A professora e pesquisadora Roxane Rojo (2012) adota o termo do GNL e destaca que o sufixo “multi” traz consigo dois tipos de múltiplos: *a multiplicidade das linguagens; o pluralismo e a diversidade cultural*. Diante da variedade de linguagens e contextos culturais, abordaremos uma proposta de ensino que contemple os múltiplos, ou seja, as práticas de ensino que devem atender à multiplicidade escolar, de trabalho e de cidadania, no sentido de formar um aluno pleno, ativo, autônomo e reflexivo.

Tendo em vista o caráter polissêmico do sufixo, depreendemos que não se trata de variar os gêneros, somente, é preciso considerar que os alunos possuem vivências, culturas, interesses muito variados e, portanto, a heterogeneidade presente no ambiente escolar deve ser levada em conta nas propostas de ensino. Conforme aponta Rojo:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático [...] (ROJO, 2012, p.8).

Nesse sentido, recorreremos aos saberes que os alunos trazem consigo, levando em consideração sua cultura e seu contexto social e, simultaneamente, possibilitamos o contato com as várias facetas da linguagem, seu contexto, sua esfera de circulação e as dimensões culturais nas quais emergem, ou seja, um ensino de língua que transpassa o letramento escolar conservador e se expande para as variedades de letramentos. Além de apresentar a leitura para além da decodificação ou somente de fruição, ela colabora e complementa a proposta mediada pelos multiletramentos.

A autora também postula que um dos objetivos da escola é “possibilitar que os alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2012, p.107). Dessa maneira, é possível pensar numa educação ampla, inclusiva e democrática, pois a linguagem, como já refletimos, está diretamente ligada à cultura e, portanto, é o meio pelo qual se dá a emancipação social, um direito que deve ser ofertado a todos os alunos.

Os alunos estão expostos, cada vez mais, à tecnologia e aos textos que surgem no ambiente virtual, porém, muitas vezes, não sabem como selecionar, ou até mesmo, entender e interagir com eles. Nesse sentido, é papel do professor mostrar todos os caminhos possíveis para o aluno compreender, ler e refletir sobre as múltiplas facetas constituintes do mundo letrado. Embora considerados “nativos digitais” (TORI, 2010), nossa prática docente permite afirmar que esse conhecimento tecnológico, muitas vezes, limita-se a

jogos e vídeos de *youtubers*, por isso a orientação do professor continua sendo fundamental para desenvolver os letramentos e multiletramentos.

Nessa perspectiva, buscamos a inserção da tecnologia para somar-se à prática de letramento. Rojo salienta que “o novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais” (2009, p.86), ou seja, é condição para o ensino, dessa geração de alunos, a variedade de letramentos. A autora também destaca a necessidade do ensino das diferentes linguagens, inclusive tecnológicas, para a formação do aluno, apontando a aquisição dos conhecimentos básicos como produções, em ambiente virtual, usando ferramentas tecnológicas e a leitura multissemiótica:

[...] ao incentivar os alunos a usarem as modalidades verbal, sonora e visual em seus trabalhos, os professores inserirão esses alunos em um tipo de letramento diferente do da tradição escolar, em uma nova estratégia de produzir sentido: o letramento multissemiótico (ROJO, 2012, p.111).

2.2 O gênero Infográfico e as relações dialógicas

Ajustando as lentes para a teoria bakhtiniana, conforme mencionado anteriormente, retomamos a concepção do filósofo russo, ressaltando que não há relações dialógicas no campo da linguística pura; essa deve aproveitar o estudo da metalinguística para estudar o discurso dialógico. Desse modo, as relações dialógicas são extralinguísticas, mas não podem, também, distanciar-se do discurso. Bakhtin (2018) propõe que as relações dialógicas devem materializar-se na linguagem, tornando-se enunciados para que surjam as relações. Com as frases “a vida é boa” e “a vida não é boa”, o autor destaca que há juízo de valor, mas não há uma relação dialógica, pois não há discussão, para que haja, é necessária a materialização. Afirma que as relações dialógicas são impossíveis sem relações lógicas. Para tanto, devem tornar-se discurso com um autor que expresse sua posição. Bakhtin salienta que “é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem” (2018, p.209, grifo do autor).

Diferentemente da perspectiva adotada no âmbito educacional, como podemos observar, por exemplo, na Base Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), cuja proposta com gêneros privilegia uma quantidade surreal de gêneros aos quais o documento faz referências, numa tentativa de abarcar, especialmente, os gêneros digitais, Bakhtin (2016) endossa a maleabilidade e infinidade de gêneros aglutinados na vida. Nessa esteira, o trabalho tratado neste artigo teve como foco ajustar o gênero – infográfico – à leitura e aos conteúdos estudados na disciplina de História. Nessa abordagem, privilegamos o tratamento do gênero discursivo, situado, com as vozes em embate, ou seja, não se trata de apresentar “moldes” ou restringi-lo à característica formal.

O infográfico articula textos visuais e verbais na construção de sentidos. Sua circulação acontece em meios midiáticos e escolar. Segundo pesquisa de Barreto (2013), em sua dissertação, intitulada “Processo e produção do infográfico em sala de aula”, os infográficos passam a ser utilizados, no Brasil, na década de 1990, pelas reformas gráfico-editoriais. Moraes (2013) aponta para as três dimensões constitutivas do

infográfico: informação, *design* e ilustração. Para a autora só é possível ter um infográfico com o entrelaçamento dessas dimensões. Ainda salienta que o objetivo desse gênero é tornar claras informações difíceis. A expressão, popularmente, empregada “entendeu ou quer que eu desenhe?” se faz presente no infográfico, ou seja, tornar as informações mais acessíveis por meio de imagens, gráficos, mapas etc.

Tendo em vista as dimensões e o foco do infográfico, vislumbramos as relações dialógicas que perpassam o gênero, posto que são possíveis entre estilos de linguagem e com sua própria enunciação. Elas também podem ocorrer entre imagens de outra arte, porém, nesse caso, ultrapassam os limites da linguística. Nossa proposta recai nesse emaranhado de linguagens que retomam outros enunciados, outras vozes e, por isso, é premente das relações dialógicas. Para Bakhtin, as relações dialógicas “devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre elas possam surgir relações dialógicas” (2018, p. 209).

Com as várias possibilidades enunciativas-discursivas, a proposta com infográfico incide nas várias formas de enunciar algo, seja com palavras, imagens, cores ou linhas. Cada elemento escolhido na produção reverbera o processo autoral e a intencionalidade dos alunos. Além dessa variedade, os estudantes precisaram pesquisar, selecionar e combinar esses elementos para compor o texto. O direcionamento para a produção inseriu procedimentos de estudo, pesquisa e curadoria, auxiliando em sua formação.

Na próxima seção, analisaremos três infográficos, produzidos pelos estudantes do sexto ano, levando em conta a relação entre texto verbal e visual, as escolhas enunciativas-discursivas e imagéticas que revelam a responsividade em relação à obra lida e adequação ao tema proposto para a produção do infográfico.

3 Com a palavra, os alunos

Na primeira etapa, a leitura do livro foi realizada, no mês de abril e início de maio de 2021. Durante cada semana, quatro capítulos eram lidos pelos alunos e, na aula síncrona, eram feitos os comentários e as discussões sobre a parte lida. Foram oito semanas destinadas à leitura integral da obra. Nessa etapa, o grande desafio foi garantir a interação dos alunos com o texto e com a professora. Por isso, todos os recursos possíveis foram utilizados: câmeras, microfones, *chat*, comentários na plataforma. Além dos comentários que os alunos traziam para aula, foram feitos questionamentos dirigidos a alunos em específico para motivar a participação.

Na segunda etapa, após a leitura e as discussões, os alunos foram divididos em duplas, sendo que cada dupla escolheu um tema relacionado ao Egito Antigo. Os temas sugeridos, com ajuda do professor de História, Marcelo Rocha Campos, foram: a) Mumificação; b) Faraós; c) Agricultura; d) Sociedade egípcia; e) Deuses egípcios; f) Pirâmides. Os alunos fizeram pesquisas sobre o tema escolhido, utilizando *sites* e o livro didático de História. Nessa etapa, os alunos receberam o roteiro a seguir para produção:

Figura 1 – Roteiro de produção

AGORA É COM VOCÊS

1. Pesquisar sobre seu tema - levantamento de informações (fontes confiáveis).
2. Elaborar um esboço do infográfico (rascunho). Escreva quais imagens, gráficos, mapas, linha do tempo irão utilizar (colocar no esboço o posicionamento das imagens, ou seja, em que local elas ficarão).
3. Selecionar as principais informações.
4. Pense em um título atrativo.
5. Busque imagens que representem as informações.
6. Elabore os textos que irão para o infográficos (curtos e dinâmicos).
Pense no interlocutor, ou seja, quem é o leitor do seu texto. Deixe as informações que vocês querem apresentar claras.
7. Pense nas letras, cores para deixar seu infográfico atrativo.
8. Utilize sequências, comparações e dados para as informações.
9. Capriche, pois vocês irão apresentar para colegas e para a professora.

BOM TRABALHO!

Fonte: elaborado pela autora

Na terceira etapa, durante a aula síncrona, os alunos receberam encaminhamentos para a curadoria das informações. Essa etapa foi extremamente importante, pois alunos do sexto ano fazem uso da internet, na maioria das vezes, para acessar vídeos no *youtube* ou para jogos. Desse modo, o uso da internet fica restrita ao entretenimento, por isso as orientações feitas contribuíram para que os estudantes utilizassem a internet e as ferramentas tecnológicas como fontes de pesquisa e conhecimento.

Na quarta etapa, com as pesquisas selecionadas, os alunos trabalharam na articulação de textos verbais e visuais. A partir de troca com seus pares, pesquisaram e selecionaram imagens que pudessem contribuir com as informações do infográfico.

A produção aconteceu na quinta etapa. Os alunos utilizaram o site *Canva*²⁸ e programas de criação *Power Point* ou *Word*. Na sexta e última etapa, os alunos compartilharam suas produções durante a aula síncrona, por meio de compartilhamento de tela pelo *Google Meet*. Cada dupla explicou como foi o processo de produção do infográfico aos colegas, assim a produção contou com outros interlocutores, além da professora.

Passemos à análise dos infográficos.

O infográfico “Sociedade egípcia” foi produzido em *Power Point*. Os alunos escolheram tons de azul para o fundo. O título traz a informação sobre a estrutura da sociedade egípcia com a palavra “hierarquia”, antecipando o modo de organização. Dessa maneira, a escolha lexical marca o estilo autoral e contribui para

²⁸ <https://www.canva.com>

o entendimento do leitor. Abaixo do título, a linha fina tem como foco sintetizar as informações do infográfico.

Figura 2 – Infográfico 1: “Sociedade egípcia”



Fonte: M.S.C; P.G.C, 6º ano B, 2021.

Em relação à articulação verbo-visual, os alunos dão destaque à pirâmide social, marcando as camadas sociais com diferentes cores e imagens que fazem referência ao grupo social apresentado. No topo da pirâmide, há cores quentes, no meio e na base cores frias. Essa paleta de cores sugere hierarquia, uma vez que as cores quentes simbolizam o céu (alto), enquanto as cores frias o mar (baixo). Com a retomada do conteúdo estudado anteriormente – história em quadrinhos (HQ) -, os alunos fizeram uso do aprendizado de um dos recursos da HQ: balões, e aproveitaram esse conhecimento na produção. Dessa forma, os balões funcionaram como uma explicação de cada camada social.

Os textos verbais estão compartimentalizados em balões e apresentam objetividade e frases em ordem direta. As palavras que nomeiam a classe social estão em destaque (negrito), fator que reforça a qual parte da sociedade se refere, complementando o texto visual.

Os alunos articularam os textos verbais e visuais para adequar o tema de modo que as informações apresentadas contribuem para o entendimento do leitor. Tendo em vista a função do infográfico, a produção agrega *desing* gráfico com o texto verbal, formando um todo de sentido. A hierarquia da sociedade egípcia é marcada no livro ao longo da narrativa, com ênfase no capítulo “Escola de escribas”, pois é contado ao leitor quais pessoas poderiam ser escribas, ou seja, dependendo da camada social em que se encontravam.

No infográfico 2, a partir tema “deuses”, a produção dos alunos foi realizada no site *Canva*. Escolheram a posição vertical para apresentar as informações. O fundo possui cores quentes como amarelo e laranja que remetem às cores que lembram deserto – Egito. Com o título “As divindades egípcia”, os alunos apresentam o tema com um toque autoral, sobretudo, com o substantivo derivado – divindades. Nota-se a variedade linguística falada transposta na escrita com a ausência da concordância do adjetivo pátrio – egípcia – com o substantivo – divindades.

Figura 3 – Infográfico 2: “Deuses”



Fonte: M.E.B; M.S, 6º ano C, 2021

Os alunos elegeram os deuses mais conhecidos do Egito Antigo – Amon-Rá, Ísis e Osíris. A deusa Bastet é considerada filha de Amon-Rá, embora menos conhecida, sua aparência é representada por uma gata – animal de estimação de Pilar – e um animal doméstico que é comum entre os alunos. Ísis e Osíris têm sua história de amor contada no livro no capítulo “Sob a proteção de Ísis” Dessa maneira, os alunos retomam a obra lida. Os nomes dos deuses ganham destaque e, abaixo deles, os alunos explicam como eram representados, ressaltando suas características antropozomórficas (junção de parte humana com animal), ao lado de cada texto verbal, a imagem que representa o deus apresentado. A distribuição das imagens ao lado do texto possibilita ao leitor uma leitura linear. Na parte inferior, o subtítulo “Resumo geral” traz a

informação comum a todos os deuses, expandindo o conhecimento do leitor para além dos deuses apresentados, já que as informações contidas no resumo geral se aplicam a outros deuses do Egito Antigo.

Os alunos sintetizam as informações sobre os deuses para o leitor, tornando a leitura rápida e precisa. Nos dois primeiros – Amom-rá e Bastet – iniciam o texto com o substantivo “deus”, ao passo que nos dois seguintes, o nome é trocado pelos pronomes – ela e ele – respectivamente. Dessa maneira, os alunos mostram um conhecimento de coesão ao retomar o referente – deus.

Figura 4 – Infográfico 3: “Faraós”



Fonte: R.A.F; V.D; 6º D, 2021

De maneira semelhante, os alunos apresentam o infográfico 3, “Faraós”, também produzido no site *Canva*. Com o título “A vida de um faraó”, os alunos utilizam o recurso da linha fina para antecipar ao leitor as informações contidas no texto. O fundo todo dourado remete ao ouro, peça presente nas vestes e nos pertences dos faraós. Embora não haja menção a Menés no livro, os alunos dialogam com a pesquisa feita, pois escolhem o primeiro faraó do Egito. A escultura de Menés complementa as informações dispostas ao lado. Abaixo, a representação de um faraó no trono e, ao lado, além da informação acerca da soberania faraônica, os alunos estabelecem diálogo com o leitor, por meio da pergunta: “Qual a função do faraó?”. Os

alunos finalizam a produção com a máscara mortuária de Menés, informando sobre a crença dos egípcios na vida após a morte e, por isso, o processo de mumificação.

Dessa maneira, os alunos articulam o texto visual e verbal, com imagens selecionadas que complementam o texto verbal. As informações apresentadas retomam a linha fina, seguindo a ordem de que os estudantes propuseram.

Os três infográficos sintetizam informações pesquisadas e remetem ao texto literário. As escolhas lexicais e imagéticas materializam o posicionamento dos alunos. A produção foi apresentada aos colegas e professores durante a aula síncrona. A variedade de recursos tecnológicos colaborou com a variedade de imagens e formatos para o gênero.

Considerações finais

O contexto pandêmico evidenciou, ainda mais, o complexo e variado caminho da educação. Entre incertezas, desafios, medos e novos saberes, os professores têm feito verdadeiras acrobacias para garantir o direito ao ensino. Nesse sentido, reinventar e rever a própria prática tornaram-se regra. O ensino de leitura, sobretudo nos anos finais do fundamental, com todas as dificuldades, tornou-se ainda mais desafiador.

Neste artigo, a proposta foi mostrar que, apesar do emergencial fechamento das escolas, é possível promover um letramento estudantil, desde que os alunos tenham acesso à internet em suas casas, pois não é a realidade da maioria dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, este artigo também aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à internet a todos, como recurso material em suas casas, para que em situações como a vivenciada pela pandemia, possamos garantir o direito ao ensino.

O ambiente digital, embora mutável e, muitas vezes, obscuro, oferece ferramentas e possibilidades que precisam ser exploradas e vivenciadas. A leitura de *Diário de Pilar no Egito* fortaleceu as práticas escolares, ao trazer o conteúdo estudado – Egito Antigo, sem desconsiderar a fruição e ludicidade. Sair do texto literário para uma produção de infográfico ampliou os limites da leitura, na medida em que serviu de inspiração e base para o texto dos alunos.

As produções apresentadas revelam ecos do texto lido, informações objetivas que têm por finalidade ajudar no entendimento do leitor. Nessas informações as várias vozes sociais revelam um tom valorativo, assim, cada aluno, ao enunciar, escolher seus elementos linguísticos ou imagéticos, assumiu um posicionamento frente ao texto literário e a pesquisa realizada. O uso da internet como fonte de pesquisa e produção foi uma vivência que muitos alunos, até a proposta, não haviam tido. Esse uso se restringia ao entretenimento.

O ensino de língua ganhou função, pois, por meio dele, os alunos construíram o infográfico, cuidando para que o texto verbal e visual se imbricassem na construção de sentido.

O gênero trabalhado foi considerado como maleável, plástico e repleto de vozes sociais. Nele, aluno, historiadores, professores e personagens dialogam, interagem, prova de que o gênero discursivo é a materialização da vida vivida, com suas complicações, seus tropeços, mas, acima de tudo, com a esperança de dias melhores.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Os gêneros do discurso. In: **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p.11-69.
- BAKHTIN, Mikhail . **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BARRETO, Diego de Magalhães. **Processo e produção de infográfico na sala de aula**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013. <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/795>
- BRAIT, Beth. Tramas verbo-visual da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015, p.192-227.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 ago.2020.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Ed. revisada. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- MORAES, Ary. **Infografia: história e projeto**. São Paulo: Blucher, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=qQK5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=infografia+moraes&ots=5hBTmSIDGf&sig=OOwzu74sONUPmZcQwmy28_Pu9Ro#v=onepage&q=infografia%20moraes&f=false. Acesso em 2 ago./2021.
- QUEIROZ, Christina. Aprendizado em risco. In: *Pesquisa FAPESP*. Edição 303. Maio 2021, p. 19-23. Acesso em: 2 ago. /2021.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SILVA, Flávia Lins. **Diário de Pilar no Egito**. Ilustração de Joana Penna. 2. Ed. Rio de Janeiro: pequena Zahar, 2014.
- TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2010.

Perspectivas docentes acerca da aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental II

André de Godoy Bueno

Resumo: O presente trabalho focaliza a abordagem da Lei 10.639/2003 no âmbito da educação básica no Brasil. Após a promulgação dessa Lei, foi instituída a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira na educação nacional. Diante disso, nosso trabalho teve como escopo observar a consolidação desse trabalho, a partir da literatura, entre estudantes da educação básica, mais precisamente no Ensino Fundamental II. A pesquisa utilizou método de análise bibliográfica e uma pesquisa de campo, materializada em entrevistas com docentes de escolas públicas localizadas na cidade e no estado de São Paulo, considerando uma amostragem qualitativa, dentro dos limites da pesquisa. Nesse sentido, as literaturas mencionadas foram observadas segundo uma lógica legal, teórica e prática. Como resultado, notou-se que as exigências legais da referida lei impuseram obrigações que nem sempre têm sido observadas no dia a dia da prática educativa entre parte do grupo docente pesquisado. Em razão disso, os resultados sugerem que há necessidade de mais ações para o aprimoramento do ensino de tais literaturas, tanto por parte de agentes diretos – professoras e professores –, quanto por parte de gestoras e gestores escolares, sem desconsiderar a responsabilidade de autoridades, no sentido de viabilizar propostas educativas que fortaleçam o ensino em variados níveis da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II; Lei 10.639/2003; literaturas africanas; literatura afro-brasileira; roda de conversa

Introdução

A legítima reivindicação de direitos básicos por parte dos povos e descendentes de etnias marginalizadas sempre esteve presente na sociedade brasileira. Um dos resultados dessa luta culminou na promulgação da Lei 10.639/03, a qual prevê que a história e cultura africana e afro-brasileira devem ser inseridas no ensino nacional. Posteriormente, a referida lei foi alterada pela Lei 11.645/2008, cujos efeitos ainda carecem de maior reverberação nas redes de educação do país e em toda a sociedade.

Diante disso, esse trabalho busca aferir de que modo a Lei 10.639/03 tem sido trabalhada no dia a dia, mais especificamente nas práticas didáticas de professores de português do Ensino Fundamental II (EF II), das redes estadual e municipal de São Paulo, no que concerne às literaturas africanas e afro-brasileira. Em outras palavras, investiga-se se docentes dessa disciplina vêm cumprindo o que a referida Lei e suas orientações trazem como elementos essenciais vinculados a esse eixo. Nesse sentido, a intenção da pesquisa não é oferecer novas proposições de trabalhos possíveis, mas observar a perspectiva docente, em seu dia a dia, acerca do trabalho escolar que se realiza em relação ao aspecto étnico-racial.

Em nossa abordagem, decidimos ouvir a manifestação docente a respeito de suas próprias práticas. Sem um olhar acusativo, maneira pela qual já se tem tratado a questão reiteradas vezes, nossa intenção foi analisar o que está sendo feito, levantar possíveis carências de formação, decorrentes também do próprio poder público e, quiçá, indicar caminhos possíveis para a superação de dificuldades.

Assim, o artigo começa por situar as questões que embasam o aspecto legal da Lei 10.639/03, cujos desdobramentos englobam as literaturas africanas e afro-brasileira. Num segundo momento, descreve-se um diálogo realizado com um grupo de professoras/es da educação básica, a fim de que fossem comparadas algumas práticas educativas, bem como concepções de ensino, literatura, formação institucional, entre outros aspectos relacionados à questão étnico-racial. A realização desse diálogo se deu em formato de roda de conversa. O intuito do procedimento foi verificar como o tema tem sido abordado por instituições oficiais de ensino. De igual modo, é possível observar de que maneira esse grupo de docentes trata o tema das relações étnico-raciais em seu cotidiano, a partir da focalização de literaturas africanas e afro-brasileira em sua prática didática.

1 A Lei 10.639/2003 e seu impacto na educação

A educação pública no Brasil, paradoxalmente, passa por um processo de expectativas positivas e negativas ao mesmo tempo. A docência se mostra num estado de crescimento, mas também está em crise. Há situações que permitem o otimismo. Contudo, há outros aspectos que sugerem que muitas mudanças são ainda necessárias a fim de que haja avanços significativos no panorama educacional brasileiro.

A Lei de nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe novo fôlego ao debate acerca da educação do país. Nesse ordenamento legal, fruto de intensos debates surgidos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, refinaram-se conceitos acerca da educação e dos caminhos que o país, num momento já mais distante da opressão da ditadura militar, deveria trilhar no ensino.

A LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1996, durante o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso. Apesar de avançada em relação à sua antecessora de 1971 – promulgada pelo então presidente militar Emílio Garrastazu Médici –, a nova LDB seria complementada – no ano inicial do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – pela Lei 10.639/03, para que fosse efetivada mais incisivamente a inclusão de temas africanos e afro-brasileiros no ensino formal, os quais eram uma exigência pouco explícita no ordenamento de 1996. A promulgação da Lei de 2003 assumiu um caráter político e, de certa forma, inovador, pois passou a atender num diploma legal a interesses de segmentos sociais historicamente desprestigiados.

O artigo 26º da LDB, antes da modificação efetuada pela Lei 10.639/03, no parágrafo 4º, continha a seguinte previsão: “O ensino de História do Brasil levará em conta as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, Art. 26º, § 4º). Contudo, setores sociais ligados a movimentos negros, apesar de essa proposta de ensino já estar de certa forma abarcada pela LDB, entendiam a necessidade de uma prescrição mais específica quanto à questão dos tópicos de história e cultura africanas e afro-brasileira na escolarização nacional, o que levou à promulgação

da Lei 10.639/03, a qual alterou o artigo acima citado, que, com as modificações realizadas, passou a apresentar a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (LDB, 2003, Art. 26-A, § 1º e § 2º)

Essa conquista não se efetivou facilmente, pelo contrário, houve muito esforço para a sua concretização. Os movimentos negros e a intelectualidade tiveram papel preponderante nesse longo processo. Fonseca (2011) demonstra, por exemplo, que a produção de nomes como Gilberto Freyre – ainda que por meio de uma abordagem reconhecidamente discriminatória – foi importante para que houvesse avanços substanciais. Não haveria mudanças sem a admissão de valor dos elementos culturais e históricos dentro da sociedade brasileira. O pesquisador assevera que:

Este reconhecimento do valor cultural e civilizatório dos africanos e afro-brasileiros constatado por esses e outros intelectuais tem sido a mola propulsora dos diálogos em torno da introdução da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio das escolas do país, a denominada Lei 10.639 que foi promulgada em função dos debates, das pressões, das pesquisas estabelecidas pelo movimento negro brasileiro, desde o início do século XX, por intelectuais e estudiosos negros e brancos e, finalmente este conjunto de reivindicações e demandas públicas é consolidado e consubstanciado no relatório elaborado pela conselheira do Conselho Nacional de Educação, a afro-brasileira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 003/2004 (FONSECA, 2011, p. 52-3).

Tem-se tentado, com o conjunto de medidas dessa Lei, corrigir o ostracismo a que eram relegadas a história e a cultura africanas e afro-brasileira durante a escolarização. Afinal, em que pese o texto inicial do Art. 26º cuja previsão englobava as três etnias mais tradicionais de formação do povo brasileiro, as representações da história e das culturas em nosso ensino sempre privilegiaram o padrão eurocêntrico, desde a definição dos conteúdos abordados até o trabalho em sala de aula, cujo enfoque majoritariamente retratou o percurso de africanos e afrodescendentes a partir do regime escravocrata, sem a devida valorização de sua intensa participação na composição do espectro cultural brasileiro.

Tal modificação da LDB atinge diretamente o sistema educacional do Brasil em todos os aspectos: conceitual, estrutural, curricular, prático etc. Com isso, todos os setores ligados ao ensino necessitam de adequação para o atendimento das novas demandas.

Dentro desse âmbito, engloba-se o trabalho que professores/as de português vêm realizando no seu

fazer docente, no que tange às literaturas africanas e afro-brasileira, em razão de que esse tema se afigura, além de necessário, como urgente para a valorização da cultura nacional. Ademais, o assunto se mostra cada vez mais importante para estudos recentes que têm por escopo a abordagem da Lei 10.639/03, visto que a literatura nacional embasa em grande parte o estudo histórico e cultural que se faz de nosso país.

Nesse contexto, os agentes que devem promover parte significativa das mudanças em sua atuação são da classe docente. Esta, porém, não poucas vezes, vem sendo responsabilizada pelo insucesso da educação pública básica. Atribuir ao professorado o fracasso formativo de nossas escolas já se tornou lugar comum. As críticas são contundentes; poucos, porém, se dispõem a ouvir, de fato, docentes da rede pública. Como diria Lajolo (2001, p. 14): “Mas ouvir professores é tarefa de amor, como dizia Bilac, a propósito de estrelas; tarefa de amor, pois talvez o professor seja peça secundária na escola de hoje [...]”.

Em geral, critica-se com base em resultados de avaliações de larga escala, fazendo-se julgamentos a partir de dados estatísticos de provas institucionais como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil etc.

Apesar de sua relevância para a composição de dados acerca das grandes redes de ensino, os resultados das avaliações de larga escala não podem ser tomados como retrato fidedigno da educação. Seus índices compõem parcela importante, mas não cabal, duma gama de variados elementos que se articulam para a formação de cada estudante.

Nesse sentido, cabe pontuar que o ensino precisa, sim, de inúmeros avanços, e esses só se darão se houver maior integração entre os diversos setores e níveis que compõem o sistema educacional. Às universidades compete, por exemplo, a intensificação do diálogo com a educação básica, a fim de que se refinem conceitos e se busquem estratégias capazes de contemplar as especificidades de cada rede de ensino, cujas diferenças são brutais. Basta comparar, por exemplo, a diferença de uma cidade como São Paulo, altamente urbanizada, e uma cidade interiorana, tanto do estado de São Paulo quanto de outras regiões do país, cujas populações são, em grande parte, rurais.

Para cada realidade há a necessidade de trabalhos específicos. É assim que surge a integração entre os diversos setores educacionais. Cabe às universidades paulistas a busca de soluções para seu complexo campo de atuação; da mesma maneira que às universidades de outras regiões compete uma adequação de estudos para a resolução de suas demandas. Isso se refletirá num quadro abrangente que pode oferecer subsídios a atuações mais contextualizadas.

No que concerne mais diretamente à Lei 10.639/03, há igualmente a necessidade de estudos acadêmicos que analisem a situação da população afrodescendente de nosso país, buscando com isso a diminuição do preconceito e a equanimidade formativa para todos os brasileiros, a despeito de sua origem étnica.

Considerando tais necessidades, parte de nosso trabalho de mestrado se concentrou em ouvir o relato

de professoras e professores da educação básica, mais precisamente do Ensino Fundamental II. A escuta se deu numa roda de conversa, cujos desdobramentos e ações são descritos a seguir.

2 A perspectiva docente: uma roda de conversa

A estratégia da roda de conversa é dispendiosa: necessita-se de uma estrutura de gravação e também de análise do material coletado. Desse modo, para que houvesse coerência na apreciação das informações obtidas, sem manejo improdutivo e/ou tendencioso das respostas, trabalharam-se as informações com um viés qualitativo de análise, cujo pressuposto assegura uma reflexão importante do fato destacado, sem que haja pretensão de fornecer pareceres quantitativos absolutos e conclusivos acerca do tema pesquisado. Tal método de pesquisa permite que se façam inferências gerais, compondo um quadro parcial de análise. Nesse sentido: é possível asseverar que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Com essa orientação, a análise da roda de conversa deve ser entendida numa visada mais ampla, não tendo a pretensão de oferecer um quadro das ações de todo o corpo docente nem de todas as escolas do ensino público de São Paulo. No entanto, mesmo sem um quadro descritivo completo, por meio de dados colhidos junto a professores/as do ensino público acerca de sua formação e de suas práticas, é possível fazer inferências de ordem geral, as quais podem representar o estágio atual do ensino com relação ao tema aqui levantado, que passa pela necessária formação docente até a efetivação do trabalho em sala de aula.

A realização da roda de conversa entre professores/as das redes municipal e estadual de São Paulo ocorreu em maio de 2015. Estava prevista a participação de 2 docentes de cada rede, no mesmo ambiente, para o estabelecimento de uma discussão de ideias. Todavia, em função do afastamento, por licença médica, de uma professora da prefeitura que havia se prontificado a participar, a conversa foi realizada apenas com 3 integrantes, sendo 2 da rede estadual (1 professora e 1 professor, descritos nas transcrições de respostas como **Docente A** e **Docente B**, respectivamente) e 1 professora municipal (Descrita como **Docente C**).

Tratou-se de um diálogo que durou aproximadamente uma hora e meia, tendo sido gravado em áudio, para que os/as participantes pudessem discorrer de modo mais aprofundado sobre a temática da pesquisa. Em linhas gerais, observamos três elementos que se destacaram no plano analítico, a saber: 1) a formação docente; 2) a realização de projetos; e 3) aspectos de religiosidade.

O tratamento do primeiro dos temas – a formação docente – chama a atenção porque a clara a falta de incentivo e apoio institucional para o trabalho com a Lei 10.639/03. Como mediador das discussões, propus que cada participante expusesse se a rede ensino em que leciona oferece formação sobre a temática

étnico-racial e sobre literaturas africanas e afro-brasileira. A primeira resposta foi:

Docente A: “Formação não há. Há em determinados momentos... alguém retoma e... oh!, existe uma Lei que... mas não há um processo formativo em relação a essa questão, para o desenvolvimento de ação nas escolas. Pelo menos não na rede estadual”.

Docente B: “Com relação à pergunta, como já foi comentado, a gente não vê formação, incentivo e nem conhecimento da Lei [10.639/03], na rede estadual [...] A gente tá disposto a ler, a estudar, mas não há incentivo para... Vai cair sempre na questão de formação docente, que a gente não tem, voltada pra esse sentido, e deveria ser específica, sim, e a questão de entraves extraescolares. Sempre vai ter um problema pra justificar o não cumprimento da Lei, o desconhecimento da Lei e a não prática de ações nesse sentido. Ou vai ser a minha religião, ou algo assim, do tipo... ou vai ser a formação que eu não tive. A gente tem avanços... demora muito. A gente tem material, mas como lidar com isso? A gente não tem cem por cento de preparo pra lidar com isso, nem conhecimento. A gente conheceu a Lei porque leu. A gente conhece o material porque lê, mas por iniciativa individual, não é uma proposta... iniciativa da instituição de ensino”.

Docente C: “[...] Você vê na prefeitura essas ações, como o ‘Leituraço’, mas só eu discuto, só eu que tenho a formação discuto, mas e o resto dos profissionais da escola? Eles não fazem parte disso também? Então, são ações muito isoladas, e não é só nessa esfera, são em todas as esferas da escola [...] Se você vê uma situação de racismo na sala, por que você não faz nada? E eu presenciava tantas... e sem consciência nenhuma disso, presenciava e não sabia o que fazer. A partir desse curso que tive, eu comecei a tomar uma consciência um pouco maior. Pensar assim: ‘Puxa, mas eu não posso deixar isso acontecer, o que eu tenho que fazer?’. E tentava fazer o que eu podia. Chamava, conversava. Fazer questão do... vamos colocar o negro, contar a história de outro jeito... Tentar fazer a minha parte. Mas eu tive essa formação pra ter essa consciência. E os outros, que não tiveram?”.

A partir de três breves comentários, há a possibilidade de fazermos algumas inferências sobre a formação institucional em cada rede de educação. Dois docentes estaduais afirmaram tacitamente que não há esse tipo de formação para o professorado de sua rede. A docente B afirma, ainda, que o conhecimento da Lei 10.639/03 e dos materiais acerca dessa temática depende de iniciativa pessoal, não institucional.

A rede municipal, por sua vez, oferecia cursos; entretanto, segundo a docente C, não propiciava uma formação a todo o conjunto de profissionais da educação, de modo que as ações formativas direcionadas a professores/as específicos/as, como no caso dela, que atuava como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL). Contudo, apesar de incipiente ainda em relação ao patamar desejado, percebemos o quanto essa formação foi determinante para a mudança de postura dessa professora frente ao racismo presenciado no ambiente escolar. Após uma orientação recebida num curso, ela passou a se preocupar em como intervir nessas situações, ressignificando a sua relação com a história do negro em nossa sociedade, propondo discussões a partir de leituras e da mediação literária.

O segundo aspecto que chamou a atenção na conversa foi o desenvolvimento de projetos. Perguntei aos docentes se realizavam e/ou era de seu conhecimento a efetivação de projetos voltados ao debate das relações étnico-raciais em suas respectivas Unidades Educacionais, ao que foi respondido:

Docente B: “Em 4 ou 5 anos, eu nunca vi”.

Docente A: “Não, não existe uma montagem, um trabalho específico na construção, pelo

menos na escola em que trabalhamos, voltados a essa temática. Existem alguns projetos onde se inseriram temáticas afro, como capoeira...”.

Docente B: “Mas como parte de uma outra temática, nunca é a principal”.

Docente A: “Não, nunca é o mote do desenvolvimento do projeto”.

Docente C: “Posso contar um projeto que não deu certo? Dentro do curso a gente ouviu esse relato. A professora tava querendo fazer essa questão, das meninas não fazerem chapinha no cabelo... As negras não alisarem seus cabelos. Aí, ela pediu que as crianças trouxessem Bombril de casa. E fizeram os desenhos das meninas e adivinha com que elas fizeram os cabelos das meninas? Com Bombril! Então, cai um pouco naquilo que a gente discutiu, da conscientização e da formação do professor. Entendo que a postura... que a gente fala da motivação certa e da ação errada. Acho que ela teve uma boa motivação. Ela quis incentivar que a menina não alisasse o cabelo, mas olha o item que ela usou...”.

No que tange a projetos educacionais que focalizam a temática étnico-racial, houve relatos de desconhecimento de práticas e/ou de ações que não contribuíram efetivamente para o avanço nessa área, com menção a um exemplo negativo.

Representantes da escola estadual afirmaram desconhecimento quanto a projetos dessa rede voltados especificamente para a temática afrodescendente e/ou africana. Há registros de projetos em que, indiretamente, a questão é contemplada, como na capoeira, sem que haja, contudo, um direcionamento da ação para o foco de estudo de história e culturas africanas e afro-brasileira.

A docente da rede municipal, por sua vez, rememora a experiência, ouvida num curso, em que uma professora propôs a realização de uma atividade de maneira inadequada. Novamente, percebemos a urgente necessidade de capacitação docente para o tratamento das questões étnico-raciais. Não se trata somente de propor ações descontextualizadas, sem um planejamento bem organizado e adequado às suas finalidades. Deve haver um amplo debate para que haja a valorização da questão afrodescendente em ambiente escolar, e não a proposição de ações que geram mais polêmica e reafirmam estereótipos.

O último ponto de destaque contemplou a presença de barreiras que ainda impedem o desenvolvimento de aspectos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros na educação. Propus uma indagação sobre possíveis entraves que essa temática enfrenta no ambiente escolar. Nesse sentido, houve as seguintes manifestações:

Docente C: “Eu vivenciei algo, não em relação a professores, mas à comunidade escolar. A comunidade escolar da minha escola da prefeitura é, em sua maioria, de religião protestante. E como as religiões de matriz afro são bem diferentes da religião protestante, eles têm um impasse muito grande com isso. E na escola em que eu estava, uma professora tentou conscientizar os alunos sobre essa questão. A questão da macumba, que é um instrumento, e ela fez um texto: ‘A macumba é um instrumento e a Umbanda é a religião’. Foi bem legal o que ela tentou debater com os alunos. Mas os próprios alunos não gostaram. E mobilizou-se uma questão de pai na escola... bilhetes de pais reclamando sobre a professora, que ‘estava ensinando coisas erradas pro meu filho’. E como a gente é um grupo dentro da escola, e em todas as esferas deve haver conscientização, eu acreditava que a direção, a gestão da escola ia apoiar a professora. Dizer: ‘Nós temos toda uma Lei, baseada em cultura afro-brasileira, que precisa ser discutida na sala de aula’. Mas não, eu percebi um retrocesso dessa gestão da escola em que eu estava [...] E a gestão não apoiou, e pediu-se pra professora não discutir mais esse tema na sala de aula”.

Docente B: “Eu lembro de um caso... a professora me emprestou um documentário, de rituais africanos, de candomblé... e ela levou pros alunos do 3º ano do Ensino Médio, e eles ficaram em choque. Ela me disse que tiveram dois alunos que saíram da sala, só por ver o título do documentário. Eles só viram o título do documentário e falaram: ‘Oh, professora, a minha religião não permite esse tipo de coisa, eu não aceito, não acho certo e vou me retirar’. E saiu. E muito aluno ficou incomodado com isso, como se fosse algo anormal, algo à parte... e não é. Faz parte da cultura dele, faz parte da história dele”.

A tensão nas relações étnico-raciais pode ser observada, em nossa sociedade, quando se analisam exemplos desse tipo, dois relatos, de docentes que lecionam em redes educativas diferentes, que conheceram situações de intolerância direcionada a valores de matriz africana em razão de formação religiosa.

Esse debate é extremamente delicado, porque envolve o direito à liberdade religiosa que existe no Brasil. No entanto, até que ponto, em nome dessa liberdade, poderá haver desconhecimento e desrespeito ao outro? Não é fácil tratar da questão. A roda de conversa transcorreu e foram discutidos desdobramentos polêmicos, como a recusa em aceitar o simples reconhecimento dessas religiões como parte de nossa cultura, pela ação de sequer presenciar uma aula com um documentário sobre a temática de religiões africanas e afro-brasileiras.

Num dos casos, ocorrido numa escola municipal, houve famílias que manifestaram descontentamento pelo fato de a professora abordar em sua aula um tema normal, em que se discutia uma religião tipicamente brasileira (Umbanda), representante do forte sincretismo religioso que marcou a nossa constituição como nação. No entanto, para combater a ação pedagógica que não se adequava aos valores religiosos de parte da comunidade escolar, mobilizaram-se esforços para suprimi-la. Fator ainda mais preocupante foi a falta de apoio da gestão escolar à docente, a qual não encontrou sustentação para a continuidade da sua ação educativa.

Torna-se claro, realmente, diante de casos como esses, que a família e o desenvolvimento do sujeito enquanto pessoa também são fatores essenciais para o avanço relacionado à temática étnico-racial, seja na valorização da história e das culturas africanas e afro-brasileira, seja no combate ao racismo escolar, pois muitas ações são impedidas por desconhecimento cultural ou intolerância.

Esses foram três breves pontos desdobrados no diálogo com professores/as que atuam diretamente no EF II, em redes públicas de ensino. Todo o debate foi estruturado a partir da temática que envolve as literaturas africanas e afro-brasileira. Percebeu-se, no entanto, que o assunto não se esgota em si mesmo, mas suscita outras questões, como aspectos formativos, religiosos e muitos outros.

Essa realidade nos leva a considerar a enorme possibilidade que a abordagem do texto literário pode desempenhar no dia a dia da escola, motivo pelo qual a literatura deve ser entendida como direito (CANDIDO, 2013). Nesse sentido, se a literatura é um direito, as literaturas africanas e afro-brasileira devem ser parte desse direito de aprendizagem, o qual deve ser assegurado a todos os alunos das redes de educação básica

do Brasil.

Considerações finais

O breve percurso aqui descrito se inicia pela abordagem legal trazida pela Lei 10.639/2003, cujo escopo é inserir o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileira na educação brasileira. Em face dessa obrigação normativa, tratamos de desenvolver um diálogo entre docentes das redes municipal e estadual de educação, com o objetivo de observar suas práticas de ensino, bem como as ações institucionais sobre a temática afro na educação básica.

No que tange aos aspectos e preceitos, cabe considerar que se trata de lei, de modo que sua aplicação cotidiana não deveria ser sequer questionada, mas cumprida. Contudo, sabe-se que entre a promulgação de uma instrução legal e sua aplicação há questões que nem sempre são transpostas com facilidade. Ainda assim, é possível vislumbrar a construção de um caminho que foi iniciado pela Lei 10.639/2003 que ainda está em construção e precisa de ações contudentes por parte de instituições e agentes públicos para a sua concretização.

Na esteira da roda de conversa, cabe uma série de considerações. É importante destacar que as análises tiveram como objeto o trabalho de professores de redes de ensino diferentes, cada uma com suas complexidades e peculiaridades, com suas estruturas, profissionais com formação acadêmica diversa, idades diferentes, ano de formação discrepante, visões de mundo, religião, enfim, tudo diferente. Por essa razão, seria pouco sensata a realização de observações de ordem geral que compreendam todas as teias de relações educacionais que se estabelecem em cada escola, seja ela da prefeitura ou do estado de São Paulo.

Cada unidade educacional apresenta inúmeras particularidades. É uma espécie de organismo individual que, ainda que articulado a todas as instâncias de governo e da administração pública, possui certa autonomia para a efetivação do trabalho escolar. Isso é ótimo do ponto de vista pedagógico, porque fornece aos profissionais da educação a possibilidade de desenvolver trabalhos voltados a cada ambiente da cidade, com necessidades distintas e perspectivas econômico-sociais diferentes.

O lado problemático da questão é que, por consequência dessa mesma autonomia, nem todos os professores, coordenadores, diretores, supervisores se mostram esclarecidos para o trabalho que deve ser feito em relação ao aspecto étnico-racial, razão que torna a sua aplicação bastante efetiva nalguns lugares e praticamente inexistente noutros.

Propusemos, assim, uma roda de conversa entre docentes municipais e estaduais, método que nos permitiu comparar as ações que cada rede vem promovendo a fim de implementar efetivamente os encaminhamentos que a Lei 10.639/03 prevê. Desse debate, surgiram questões importantes que indicam alguns caminhos que podem fazer a educação avançar nesse campo. Entre os pontos destacados, vimos que a formação docente, os projetos educacionais e alguns aspectos ligados à religiosidade devem estar

continuamente em discussão, para que o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileira ocorra de maneira efetiva e consciente, e não como tema obrigatório sobre o qual não se realizam as devidas reflexões.

Como vimos, as ações educacionais para a diminuição de conflitos étnico-raciais no ambiente escolar passam inevitavelmente pelo trabalho realizado em sala de aula. A ausência dessa abordagem não se dá sem prejudicar a formação crítica do alunado. Não seria justo atribuir somente a docentes a ausência dessa abordagem. De modo sistemático, essa classe de trabalhadores vem sendo desvalorizada socialmente e tem enfrentado cada vez mais dificuldades para exercer dignamente seu ofício. Como resultado, é de se esperar que se planeje cada vez menos o fazer pedagógico diário, e há consequências desastrosas decorrentes do excesso de trabalho e da diminuição de perspectivas acumuladas historicamente por esses profissionais.

Cabe também ao poder público e à administração de cada rede de ensino a proposição formativa de todos os seus profissionais, e não somente em áreas como Português, História e Arte. Isso é imperativo, porque não há como melhorar a educação sem promover a formação de seus trabalhadores, em todos os âmbitos, no que se inclui, de maneira acentuada, a formação docente.

Não é razoável supor que uma rede de educação pública desconsidere uma lei nacional. Faz-se importante a efetivação de ações que deem visibilidade à promoção das relações étnico-raciais em ambiente escolar. O ensino já conta com profissionais capazes de propor atividades que atendam a esse objetivo, mas ainda se percebe que a situação permanece, em geral, sob a responsabilidade de docentes, tal qual relatou uma professora na roda de conversa, ao afirmar que conhece a Lei 10.639/03 e alguns materiais pedagógicos correlatos por iniciativa pessoal.

Portanto, é hora de avançar. A situação passa inexoravelmente pelas mãos docentes, mas é indispensável que haja formação adequada para tais profissionais, que bons projetos sejam desenvolvidos, que haja a consideração da laicidade do ensino público e que as ações se proliferem significativamente.

Segundo constatamos no diálogo, muitas ações da educação a respeito das relações étnico-raciais ainda esbarram em preceitos religiosos, que enxergam nas religiões de matriz africana uma crença antagônica ao cristianismo – seja ele católico ou protestante. Por extensão, tudo o que se vincula às origens africanas e afrodescendentes acaba por ser rejeitado por alguns seguidores de religiões cristãs.

Por razões desse tipo, por falta de formação adequada, por preconceitos pessoais, ainda vemos racismo nas escolas, ainda há ataques a negros por sua origem, ainda se rejeita muito da nossa raiz cultural intrínseca. É a partir da constatação do problema que a educação pode atuar. Se não houver desmascaramento dessa situação, ela permanecerá inalterada, porque apresenta uma aparente harmonia. Contudo, sabe-se que há problemas. Precisamos vencer o preconceito de ter preconceito (FERNANDES, 2007), abandonar a pretensa cordialidade que envolve as relações étnico-raciais no Brasil, porque só assim será possível erradicar o racismo de nossas escolas e oferecer o mesmo tratamento a toda a sociedade, independentemente da origem étnica de seus cidadãos.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FONSECA, Dagoberto José. Os africanos e os afro-brasileiros: um novo reencontro – a importância e o imaginário em torno da Lei 10.639. *In*: LAIA, Maria Aparecida; SILVEIRA, Maria Lúcia da; SZMYHIEL, Adriana (orgs.). **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena: Desafios e Reflexões**. Cadernos CONE, São Paulo, 2011, pp. 49-58.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Racismo e exclusão educacional: “fingir não ver, não é o mesmo que não existir – é hora de passar adiante”. *In*: LAIA, Maria Aparecida; SILVEIRA, Maria Lúcia da; SZMYHIEL, Adriana (orgs.). **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena: Desafios e Reflexões**. Cadernos CONE, São Paulo, 2011, pp. 19-47.
- SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. – São Paulo: SE, 2012.
- SÃO PAULO. **Políticas Públicas; Étnico Racial e de Gênero**. Documento oficial da Prefeitura do Município de São Paulo, s/d.

A escola e a familia: A recuperación da memoria mariñeira (Redondela e o mar)

Pilar Cornes López
Rosa González Carballás
Dolores Míguez Montes
Almudena Suárez Cerviño

Resumo: Neste artigo tentamos expoñer unha parte do traballo realizado ao longo do curso escolar 2018-19 no Instituto Mendiño, un centro educativo situado na parroquia de San Pedro de Cesantes, no concello de Redondela, provincia de Pontevedra (Galiza). A ría de Vigo vai morrer nesta parroquia. Nas augas da súa enseada pousan as fermosas illas de San Simón e Santo Antón, illas das que fala o xograr Meendinho nunha fermosa cantiga de amigo galego-portuguesa: “Sediam’eu na ermida de Sam Simion / e cercaron-me as ondas que grandes som / Eu atendend’o meu amigo[...]”. Estas illas albergan unha parte moi importante da nosa historia: foron refuxio de frades franciscanos, testemuñas da coñecida como Batalla de Rande (na que se enfrontaron as tropas franco-españolas coas anglo-holandesas a principios do s. XVIII), lazareto onde debían parar os barcos que ían entrar na ría de Vigo, cárcere de presos políticos durante a ditadura franquista, fogar para nenos orfos de mariñeiros e, actualmente, espazo no que se celebran determinados actos institucionais e culturais. O noso alumnado está moi relacionado co mar, non só desde o punto de vista histórico, cultural ou paisaxístico, senón tamén desde o punto de vista económico porque unha boa parte da poboación traballa en oficios vencellados a este sector (marisqueo, pesca, venda de peixe, conserveiras...). Ademais, está moi presente na toponimia (Arealonga, Campo das Redes, Catapeixe, o barrio mariñeiro da Esfarrapada...) e ten un lugar destacado na nosa gastronomía e nas nosas festas (o carallote, o choco, a coca). Traballáronse de xeito interdisciplinar diferentes aspectos educativos cos que xunguimos a escola e a familia, facéndoos coñecedores e protagonistas da realidade da que forman parte. Velaí a razón e o éxito deste traballo.

Palabras-chave: mar; patrimonio; Redondela; memoria; lingua

Introdución

Redondela é unha vila do sur da provincia de Pontevedra, na Galiza, rexión localizada no noroeste de España, á beira do océano Atlántico. Está a uns 30 minutos da fronteira con Portugal, país co que temos moito contacto. De feito, o idioma da Galiza, o galego, foi durante a Idade Media lingua común de ambos os dous territorios (o galego-portugués), e na actualidade seguen sendo moi parecidos (como ben se aprecia nesta colaboración), se ben a consideración e uso da nosa lingua vai en descenso e corre o risco de desaparecer de non se tomaren medidas para recuperala. É por isto precisamente polo que usamos a nosa lingua para a súa redacción.

No curso 2018-2019, o IES Mendiño decidiu participar nun proxecto educativo da Consellería de Educación en colaboración co Instituto da Lingua Galega: *PLAN PROXECTA: “Lingua, patrimonio e coñecementos tradicionais”*. O noso traballo levaba como título *“A escola e a familia: A recuperación da*

memoria mariñeira (Redondela e o mar)”.

Redondela é unha vila do sur da provincia de Pontevedra. O Concello ao que dá nome conta con case 30.000 habitantes e 13 parroquias. A vila ten máis de 7.000 habitantes e é cruce de camiños. Conta cunha historia vinculada ao camiño de ferro que marca a súa fisionomía urbana, non en van gañou o cualificativo de “Vila dos Viadutos” que cruzan o noso casco urbano.

O tren voa por riba das nosas celebracións, entre elas, a máis soada: a Coca polo Corpus. E o camiño de Santiago atravesará rúas antigas, hoxe case comestas por edificacións modernas.

O proxecto estaba dirixido fundamentalmente ao alumnado de 3º e 4º de ESO (o equivalente ao 9º grao de ensino fundamental), rapaces e rapazas de 15 e 16 anos. Con todo, ben certo é que tamén en 1º e 2º de ESO (7º e 8º ano de ensino fundamental) houbo actividades vencelladas ao noso Plan Proxecta, no que introducimos a rapazada na importante presenza do mar non só na súa vida académica senón tamén no seu devir cotián.

Dito proxecto abranguía practicamente todas as parroquias do concello de Redondela, pois dun xeito ou doutro, en Redondela, o mar sempre está presente tanto porque penetra na vila como porque boa parte da súa poboación traballa en oficios vencellados a este sector: pesca, marisqueo, venda de peixe, conserveiras, salinas...

Con este traballo pretendiamos integrar diferentes departamentos do centro: Ciencias, Xeografía e Historia, Educación Plástica, Relixión e Lingua Galega e Literatura; a Biblioteca e o Equipo de Dinamización Lingüística.

En cursos pasados tiñamos levado a cabo, de forma esporádica, exposicións nas que se recollían aspectos moi diversos vencellados ao mar: utensilios e artes de pesca, actividades relacionadas na zona coa pesca e o marisqueo, lendas, historias, refráns, receitas.... Incluso algunha actividade de campo como podería ser entrevistas con mariscadoras ou mariñeiros. Mesmo chegamos a participar nun concurso organizado pola Concellería de Educación de Redondela sobre Innovación Lingüística; concurso no que recibimos o primeiro premio e cuxo tema de traballo era “Cesantes e o mar”.

Por iso coidamos que, nesta ocasión, sería posible realizarmos estas actividades de forma máis eficaz para acadarmos uns mellores resultados.

1 Obxectivos

O proxecto semellaba moi interesante, pois trataba de recoller léxico da contorna a respecto dun tema concreto que tivese que ver con coñecementos tradicionais do lugar onde está asentado o noso alumnado.

A idea gustounos, pois, desde a nosa biblioteca e o noso Equipo de Dinamización Lingüística, tiñamos xa en mente realizarmos un traballo interdisciplinar sobre o mar posto que, como xa dixemos, este está moi presente na xeografía do lugar e no xeito de vida de moitos dos seus habitantes. Amais disto, é doado

reparar na súa presenza na toponimia do concello: Arealonga, Campo de Redes, Catapeixe, etc. Ata acontecementos históricos como a batalla de Rande ou a Guerra Civil teñen como protagonista ese mar que nos rodea e envolve: Rande, San Simón...

O desecamento da marisma que formaba parte da contorna redondelá (zona na que, por certo, está construído o noso centro) e o paso do tempo fixeron, entre outros moitos factores, que o mar se fose afastando algo dos intereses económicos da vila. Pero, aínda así, segue presente: a lonxa de Cesantes segue a ser o eixe principal da venda do exquisito choco de Redondela; os mariscos da enseada de San Simón son enormemente apreciados; as casas onde os pescadores gardaban os seus utensilios e materiais na praia de Cesantes conservan a súa arquitectura única e peculiar; as bateas de Rande seguen a producir un dos moluscos máis apreciados no mercado; e, tamén, institucións como o Museo de Rande ou outros colectivos ou seminarios da zona (Seren, Trespés, Obradoiro de Estudos Locais Fernando Monroy ou Alén Nós, por exemplo) pretenden recuperar e conservar a memoria histórica de moitas destas cousas.

Ademais, con este proxecto podíamos traballar o contacto interxeracional tan necesario nestes tempos que vivimos. O mar tan presente na vida do noso alumnado servía como elo entre as persoas máis vellas e as máis novas; servía para coñecer un xeito de vida pasado pero con prolongación no presente; servía para entender mellor porque un barrio se chamaba “Catapeixe” ou unha rúa “Campo das Redes”, etc.; servía para ampliar o seu léxico e coñecer as peculiaridades lingüísticas dos falantes da súa zona; servía para entender a lenda da festa da Coca á que todos acoden pero non saben interpretar ben o seu significado; servía para coñecer especies marítimas que comen e ignoran como se pescan; que dan nome á súa vila “choqueira”, etc.

En definitiva, o mar podía abordarse desde diferentes aspectos: históricos, científicos, lingüísticos, musicais, literarios, plásticos, antropolóxicos... O mar permitíanos que a escola se abrise a outras institucións, entidades ou asociacións: ao propio Concello, ao Seminario de Estudos Redondeláns, a Alén Nós, a Arte Lixo, ao Museo de Rande, ao Museo do Mar, á illa de San Simón... E tratábase xustamente diso: de implicar a escola na sociedade da que forman parte os nosos rapaces e rapazas porque o ensino debe ser algo útil, que lles permita coñecerse e identificarse con esa realidade da que forman parte e que moitas veces non entenden nin se recoñecen nela.

Dentro dos obxectivos concretos que se pretendían acadar con este traballo figuraban:

- Implicar ao alumnado no coñecemento directo da contorna.
- Implicar, igualmente, as familias nese coñecemento.
- Coñecer e valorar o seu significado como símbolo da integración do ser humano co medio.
- Conseguir una actitude positiva perante da natureza, do mundo marítimo e da contaminación deste.
- Coñecer, de primeira man, o traballo levado a cabo polas persoas que traballan nestes medios.
- Recoñecer elementos ancestrais da nosa cultura relacionados co medio.

- Coñecer o pasado de Redondela en relación co mar e valoralo como patrimonio histórico, etnográfico, etnolóxico, antropolóxico, cultural e económico.
- Achegarlles ao alumnado e ás súas familias cuestións de tipo etnográfico relacionadas co mar (usos, costumes, refráns, toponimia, etc.).
- Conectar cun pasado que nos construíu como o pobo que hoxe en día somos.
- Aproveitar a súa potencialidade para a investigación.

En definitiva, tratábase de implicar o alumnado no coñecemento directo da súa contorna marítima e do xeito de vivir de cara ao mar, en canto que debían ser eles mesmos e as súas familias os protagonistas deste traballo de investigación. Os rapaces e rapazas eran os que debían procurar información de primeira man sobre o labor destas persoas no mar a partir dos seus traballos de investigación, das súas saídas e das entrevistas a familiares ou persoas coñecidas. E debían ser as familias e a veciñanza as que fornecesen esa información.

Xa que logo, o alumnado, a través de entrevistas e de traballos de investigación, podería chegar a coñecer o pasado de Redondela en relación co mar e valoralo como patrimonio histórico, etnográfico, etnolóxico, antropolóxico, cultural, lingüístico e económico e isto serviríalle asemade para entender a presenza do mar no seu presente.

Ademais, o alumnado estaría en contacto con persoas e entidades ou asociacións fóra do ámbito exclusivamente académico. Membros de asociacións culturais como Alén Nós ou o Seminario de Estudos Redondeláns ou servizos do propio concello estarían integrados no noso proxecto ben como parte cooperante, ben como parte receptora.

E, sobre todo, estaba o apartado humano, pois estabamos seguras de que os contactos entre a xente nova e a xente maior serían moi importantes non só a nivel de coñecementos senón tamén de emocións; algo tan necesario nesta sociedade individualista e nestas idades tan especiais da adolescencia.

Finalmente, cómpre salientar que o alumnado sería quen de conectar cun pasado que nos construíu como o pobo que hoxe en día somos.

2 Metodoloxía

O certo é que, malia non estar anotado orixinariamente neste proxecto parte do profesorado, nalgún momento colaborou con el, moi especialmente o profesor de Matemáticas sen o cal sería totalmente imposible visibilizar as actividades realizadas, pois foi el o encargado de subir á páxina *web* do centro (<http://www.edu.xunta.gal/centros/iesmendino/>) as actividades que se ían desenvolvendo; ou a profesora de Bioloxía, quen animou o alumnado e o guiou nas visitas ao mercado ou ao Museo do Mar, así como nos seus traballos científicos.

As actividades estiveron sempre vencelladas á materia a impartir no curso. Algunhas foron

desenvolvidas na propia aula: os traballos de investigación na biblioteca ou na aula de Informática, os relatorios, as exposicións... , e outras foron realizadas fóra da clase: entrevistas á xente que traballaba algún aspecto do mar, visitas á illa de san Simón, ao Museo do Mar, á Praza de abastos, á praia de Cesantes, etc.

Foron organizadas e distribuídas nos diferentes niveis educativos de ESO nunha primeira xuntanza e en posteriores, que se facían máis ou menos cada mes, aproveitando ás veces os recreos e outras veces pola tarde, fóra da xornada lectiva. Nestas xuntanzas planificábanse as actividades, facíase o seu seguimento e mesmo chegaron a modificarse algunhas delas. Houbo algunha saída que non se puido realizar como a visita a unha conserveira pois, no contacto mantido telefonicamente co dono da fábrica, este díxonos que Sanidade non lles permitía este tipo de visitas escolares. Quedou tamén pendente unha saída para ver como mariscaban as mulleres nas zonas intermareais, pois ás veces que se tiña organizada a visita, non se puido facer realidade por mor do mal tempo ou por mor do difícil acceso á zona de marisqueo.

O profesorado participante no proxecto aproveitou certos aspectos do temario que tiñan que impartir na aula para falar e traballar cuestións relacionadas co tema do mar. Xa que logo, o mar estivo presente na actividade curricular, tanto desde o punto de vista científico, como histórico, antropolóxico, literario, artístico, etc. As explicacións teóricas combináronse con actividades prácticas de xeito que se visibilizaba e chegaba a outros grupos e mesmo ás familias ou persoas alleas ao centro como mariscadoras ou mariscadores, peixeiras... as descubertas e os traballos que o alumnado ía realizando fóronse subindo á páxina *web* do centro.

A metodoloxía foi sempre activa e motivadora, tentando combinar o que obrigatoriamente cumpría aprender co protagonismo do propio alumnado como investigador. Tratábase de “aprender a aprender” e de traballar competencias diversas como a social, a cultural, a lingüística, a tecnolóxica etc. E, como consecuencia deste traballo de recollida de datos a partir dos cuestionarios enviados polo ILG, xurdiu a idea de realizar entrevistas a partir das cales se obtiveron coñecementos artesanais, da maneira de vivir, da economía local e, sobre todo, peculiaridades de carácter lingüístico propias da zona onde vive o alumnado. E como resultado final no que se traballaron diferentes competencias, as antes mencionadas xunto coas artísticas (pintura e música), elaboráronse traballos audiovisuais nos que se recollía información sobre o mar, dous dos cales participaron nos Premios de Investigación en Lingua Galega Jules Verne convocados polo Concello de Redondela, resultando gañadores do 1º e 2º premio desta edición, traballos que foron colgados na propia páxina do concello e que tamén foron subidos á páxina *web* do centro.

O traballo orientábase do seguinte xeito:

- **Procura de información:** situación xeográfica de Redondela, análise da súa poboación (cantas persoas están vencelladas a actividades marítimas). Tamén se recolleu léxico (tipos de barcos, partes das embarcacións, aparellos e artes de pesca que se empregan; vocabulario referido ao marisqueo, como

especies que se capturan e aparellos que se utilizan; nomes de peixes...). Igualmente, buscou información sobre a Confraría (fundación, membros -armadores, mariñeiros, mariscadoras-, embarcacións, funcións, elección dos membros...), a Lonxa de Redondela (fundación, funcionamento), sobre a Praza de Abastos (e peixes que se venden nela), así como acontecementos acaecidos ou vencellados ao noso mar (a Batalla de Rande, o uso da illa de San Simón como cárcere, etc.). Noutro momento procuráronse celebracións e iconografía relixiosa que tiñan que ver co tema que nos ocupaba. Recolléronse tamén refráns e frases feitas que facían referencia ao mar, e topónimos que reflectían a presenza do mundo mariñeiro.

- **Visitas:** Lonxa, Praza de abastos, o Lazareto de San Simón, Rande, casas de mariñeiros na vila, casetas de mariñeiros na praia de Cesantes...
- **Entrevistas:** mariscadora, mariñeiro, bateeiro, vendedoras de peixe, traballadora de fábrica de conservas...
- **Parte artística:** debuxos, fotografías, bandas deseñadas, caderno gastronómico, exposicións...

3 Resultados

Os resultados reais foron:

- **Participación no proxecto GEOARPAD do ILG da Universidade de Santiago.** Recolleuse un importante material léxico a partir das entrevistas realizadas polo alumnado de 4º de ESO e, da contestación de cuestionarios que o propio ILG nos proporcionou, coñecéronse importantes datos lingüísticos: vocabulario das artes de pesca, dos aparellos, das partes dun barco, dunha gamela, fraseoloxía, etc. que, logo de seren recollidos, contabilizados e analizados, se enviaron en follas de *excel* ao mencionado Instituto.
- **Entrevistas á xente vinculada ao mar.** Mor dos estupendos resultados acadados coa actividade anterior, decidiuse que estes rapaces realizasen entrevistas a persoas relacionadas laboralmente co mar. Nelas contáronlles aos nosos rapaces e rapazas como se vivía e aínda se vive do mar. Información, risos, valoración do esforzo... foron cousas que aprendeu a nosa mocidade.
- **Encontros con especialistas.** Viñeron falarlles historiadores como Carlos Antuña (sobre a orixe das confrarías de mariscadores e, en particular, da Confraría de Pescadores San Xoan de Redondela); o xeógrafo Alberte Román, que fixo unha “lectura do territorio” con diferentes enfoques para achegar o alumnado ao medio natural, en concreto ao da enseada de San Simón e á vila de Redondela: a propia observación do medio, a análise da toponimia e a utilización da cartografía, tanto a actual como a histórica. Outro invitado co que contamos foi o investigador J. Antonio Orge, que fixo un interesante e ilustrativo percorrido polos usos que as illas de San Simón e Santo Antón tiveron ao longo do tempo, acompañando a súa disertación con imaxes gráficas. Estivo tamén connosco o artista multidisciplinar Xurxo Souto, escritor, músico, contador de historias quen, a través dunha carta mariña, foi percorrendo lugares que abeiraban o noso mar, desde Fisterra até A Guarda, falándonos de xente mariñeira, cosmopolita, que surcou outros mares e descubriu

cantas cousas compartimos, falando da solidariedade da xente mariñeira, contando historias comúns á xente de mar que levaban os rapaces e rapazas por un ronsel máxico e enfeitizador. Por un tempo a cafetaría do noso centro, onde tivo lugar o encontro, converteuse nun barco no que o noso alumnado bailou e cantou ao son do acordeón do músico, cancións populares que todos escoitaran nalgún momento nas súas casas coma “*Xan Carallás, mariñeiro. Xan Carallás, borrachón*”.

- **Elaboración dun Caderno Gastronómico** (publicación tradicional do Instituto na que se combina literatura con gastronomía) con receitas de cociña elaboradas co peixe de Redondela.
- **Participación na edición de “Arte Lixo”**. Este concurso tradicional en Redondela pretende concienciar da necesidade de coidar o medio natural e promove a realización de obras artísticas a partir de material de refugallo. Rúas e prazas da vila zumegan este tipo de arte durante unha semana. E o noso centro encheu un acuario realizado polo noso alumnado de raias, chocos, algas e outras moitas especies mariñas a partir da reciclaxe do lixo xerado no recreo pola nosa comunidade educativa.
- **Saída á próxima praia de Cesantes**. Nesta actividade o mar foi o elemento da propia obra de arte, coa realización de figuras na area empregando cunchas, algas, buguinas, madeiras de deriva, etc.
- **Elaboración de bandas deseñadas**. A súa temática estivo relacionada co mar. Prestóuselle unha especial atención ás fermosas cantigas de amigo e, moi especialmente, á de Meendinho. Aproveitouse así non só para achegar o alumnado ao significado e emoción desta cantiga senón tamén para relacionala coa nosa realidade cotiá: o nome do noso centro, da avenida na que está situado, da illa que vemos diariamente e, en definitiva, do importante que o noso mar é, mesmo, na nosa literatura. Unha destas bandas deseñadas figurou na Axenda Escolar que, desde o SNL do concello de Redondela se edita e agasalla o alumnado dos centros educativos redondeláns.
- **Recollida de cantigas e lendas**. Aproveitando que na materia de Lingua e Literatura cómpre estudar a literatura popular, fíxose un pequeno estudo de carácter antropolóxico no que se comprobou que está moi presente nas festas que celebramos, nas cantigas e coplas que cantamos, nas lendas, nos refráns, na fraseoloxía... E que todo isto fala de nós, de como somos e de como vivimos... Comprobouse así que algúns destes aspectos nos explican como nos adaptamos á nosa contorna marítima, como compartimos relacións que conseguen identificarnos como grupo e como deixamos en herdo estas mostras populares ás xeracións vindeiras.
- **Lectura do libro *Os Megatoxos e a Batalla de Rande***. Neste libro do escritor e ilustrador Anxo Fariña, partindo da época actual, os protagonistas son trasladados no tempo deica as augas de Rande. A información histórica e a literatura deron lugar a interesantes traballos creativos realizados polos rapaces e rapazas, algún dos cales foi publicado na revista do centro.
- **Visita á illa de San Simón**. Esta visita levouse a cabo sucando tamén as augas da Regasenda, en Rande, onde acontecera a famosa Batalla.
- **Visita á praza de abastos de Redondela** onde recoñeceron peixes e tomaron contacto coa realidade comercial vencellada ao mar.

- **Visita ao Museo do Mar de Vigo** que aproveitamos para asistir á exposición conmemorativa da chegada a Vigo do celeberrimo Pergamiño Vindel, que contén as sete prezadas cantigas de Martín Códax, actualmente en propiedade dun museo neoiorquino.
- **Traballos de investigación: sobre a orixe da praza de abastos redondelá**, o seu emprazamento pasado, as súas transformacións ata chegar á súa localización e estado actual. Tamén **sobre os peixes vistos na visita a dita praza de abastos**, que foron analizados e catalogados na clase de Cultura Científica (dando lugar a unha **Guía de Peixes de Redondela**). Asemade, investigouse sobre o bionomio **cristianismo-mar**: desde as súas orixes, o cristianismo tivo sempre unha estreita vinculación co mar, sobre todo na nosa zona (os apóstolos pescadores, “patróns e patroas” da xente do mar: Virxe do Carme, S. Telmo, S. Pedro, o Cristo dos navegantes).
- E outros resultados de tipo persoal. Referímonos á satisfacción final de ver todos os logros acadados.

Consideracións finais

Pese a que se tratou dun proxecto moi laborioso e complexo (debido á cantidade de actividades que había que organizar, así como a preparación de saídas, visitas, charlas, etc. e a recollida e sistematización dos materiais obtidos), a experiencia resultou tremendamente satisfactoria para todos os que participamos nela.

Pero a maior satisfacción veu dada dende o punto de vista persoal. Sermos quen de pór de manifesto que é posible movernos todos nunha mesma dirección e arredor duns intereses comúns foi un dos resultados máis destacables: profesorado tratando con alumnado que non era seu, pero co que interactuaban sen maior problema; ver medrar a curiosidade e interese dos estudantes por un tema que, en principio, parecía que non lles merecía demasiada atención e co que, ao final, acabaron acadando o primeiro e segundo posto nos Premios de Investigación Jules Verne, do Concello de Redondela, no apartado de Innovación na Lingua Galega (con dous documentais que montaron a partir das súas entrevistas: “*Imos á s cornichas*” e “*Largando redes*”); ou ver como as materias se podían impartir dun xeito que rompía cos métodos tradicionais.

Asemade, estamos moi orgullosos de facer chegar ao centro a participación das familias, de investigadores e historiadores redondeláns, de entidades de carácter cultural da zona, e incluso de persoas do Concello que non tiñan relación con nós (avós que nos contaban vellas historias de mariñeiros, avoas que nos cantaban cancións, nais e pais que falaban das súas experiencias relacionadas co mundo do mar, relatos e imaxes de anos de traballo na pesca, no marisqueo, na conserva, na venda ambulante e na venda fixa de peixes e mariscos...). E, sobre todo, sentimos a satisfacción de facer que, inda que fose por un tempo, mocidade e persoas máis vellas sentasen a falar entre elas e a contarse cousas que nunca se contaran.

En resumo, unha experiencia tremendamente gratificante, e que non nos importaría volver levar a cabo en cursos vindeiros.

Bibliografía e Ligazóns útiles para o tema

ASOCIACIÓN DE EMPRESARIOS DE REDONDELA www.empresasredondela.com/index.asp?lang=es

BAS VENTÍN, Leticia. **A realidade local como coñecemento base para unha planificación sustentable do mar.** Boletín nº 7 do SEMINARIO DE ESTUDOS REDONDELÁNS (SEREN). Redondela 2013-2017, p. 187-211.

CAMPBELL, A. C. **Guía de campo de la flora y fauna de las costas de España y de Europa.** Trad. M.G. Fortes. Barcelona: Omega, 2009.

DICIONARIO DA RAG <https://academia.gal/dicionario>

FONTÁN GUIAO, Lino E. **Guía visual de peces de la costa gallega (FEGAS).** Biología Fegas 2013.

GONZÁLEZ CARBALLÁS, Rosa Mª & BOUZAS ESCUDERO, Manuel. **A praza de abastos de Redondela: intrahistoria dunha construción.** Boletín nº 6 do SEMINARIO DE ESTUDOS REDONDELÁNS (SEREN). Redondela, 2009-2012, p. 183-199.

Guía do patrimonio natural. Edición. Concellaría de Medio Ambiente do Concello de Redondela.

IGLESIAS VEIGA, J. Ramón. **Arquitectura rexionalista do concello de Redondela.** Boletín nº 6 do SEMINARIO DE ESTUDOS REDONDELÁNS (SEREN). Redondela, 2009-2012, p. 143-183.

LUEIRO, XOÁN. **A enseada de San Simón-L.I.C. rede natura 2000.** Boletín nº 1 do SEMINARIO DE ESTUDOS REDONDELÁNS (SEREN). Redondela, 2003, p. 149-159.

Manual práctico sobre pescados y mariscos frescos. Ministerio de Medio Ambiente, Medio Rural y Marino. FROM

MÍGUEZ MONTES, Dolores. **Cesantes abeirando o mar.** Boletín nº 0 do SEMINARIO DE ESTUDOS REDONDELÁNS (SEREN), Redondela, 2003, p. 35-46.

ORGE QUINTEIRO, J. Antonio. **O Cristo dos navegantes.** Boletín nº 1 do SEMINARIO DE ESTUDOS REDONDELÁNS (SEREN), Redondela, 2003, p. 95-111.

ORGE QUINTEIRO, J. Antonio. **As illas de San Simón e Santo Antón.** Xunta de Galicia. 1998.

ARQUIVO FOTOGRÁFICO CAL-3.

ARQUIVOS FOTOGRÁFICOS DE ALUMNOS/-AS DO CENTRO.

As organizadoras

Elis de Almeida Cardoso é graduada e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (1987). Fez mestrado (1994) e doutorado (2001) em Letras na Área de Filologia e Língua Portuguesa (FFLCH-USP). Fez pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2008-2009) e na Universidade Nova de Lisboa (2018). Fez livre-docência na Universidade de São Paulo (2016). É professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (FFLCH-USP), onde atua na graduação e na pós-graduação (Filologia e Língua Portuguesa e Profletras). Suas pesquisas envolvem Morfologia, Lexicologia e Estilística. É autora dos livros *Drummond: um criador de palavras* (São Paulo, Annablume, 2013) e *O léxico no discurso literário* (São Paulo, EDUSP, 2018).

Beatriz Daruj Gil é professora da área de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Realizou seus estudos de pós-graduação na Universidade de São Paulo em 1997 (Mestrado em Didática) e 2002 (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral), e pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, em 2018. Atua também como professora e orientadora do ProfLetras-USP (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional). Integra a comissão coordenadora do subprojeto Língua Portuguesa do PRP - CAPES - USP (Programa Residência Pedagógica - CAPES). Dedicar-se ao estudo da Lexicologia, com ênfase ao ensino do léxico, além de outras áreas como Formação de professores de língua portuguesa e Letramento acadêmico.

Valéria Gil Condé é doutora em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo, professora na Área de Filologia Românica e Diretora da Cátedra de Estudos Galegos da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas e publica artigos voltados aos estudos comparados de línguas românicas, com ênfase nas línguas iberromânicas.

Ana Elvira Luciano Gebara tem graduação e licenciatura em Letras, habilitação litaliano e português pela FFLCH (1992) e pela Faculdade de Educação, USP (1993), tem mestrado (1999) e doutorado (2010) em Letras, Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH - USP. Atualmente é professora da Universidade Cidade de São Paulo e da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas - SP, atuando também como professora colaboradora no Profletras - USP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos sobre Ensino de poesia, Ensino de língua materna e Formação de Professores

Os autores

Luciana Taraborelli é mestra pelo Profletras (USP) e doutoranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Sua linha de pesquisa é Linguística Textual e Teorias do Discurso. Integra o grupo de Pesquisa Linguagens, Discurso e Ensino (USP).

Kátia Melo é doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP (início em 2021). É mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP (2020).

Dafne Rodrigues Alvares de Castro é formada em Letras pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Atualmente é professora das redes municipais de Santos e Cubatão/SP e doutoranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Fernando Januário Pimenta é doutor em Letras (2022), na Área de Estudos da Tradução pela Universidade de São Paulo e mestre em Letras (2016) pela Universidade de São Paulo (PROFLETRAS-USP). É bacharel em Letras: Português e Armênio e Licenciado em Português (2013) pela Universidade de São Paulo. Foi Professor em escolas públicas estaduais (2014-2022) e municipais (2017-2018). É Professor Doutor da Área de Língua e Literatura Armênia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas em Tradução, Identidade Cultural, História, Língua e Literatura Armênia. Participa, dentre outros, do Núcleo de Estudos de Cultura e Língua de Herança.

Samara França é graduada em Letras pelo Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal. Possui mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo (2020), é doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa, também pela Universidade de São Paulo (2021). É professora na rede pública estadual de São Paulo, em nível do Ensino Fundamental II, nos componentes de Língua Portuguesa e Inglesa. Também é diretora na rede municipal de Estiva Gerbi/SP, em nível do Ensino Fundamental I e II.

Rubens Pereira da Silva Alves é graduado em Letras com licenciatura em Português/Inglês pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Tem mestrado em Letras pelo ProfLetras/USP (Universidade de São Paulo). Atua como professor na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Sílvia Mamede de Carvalho é formada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e mestra em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (ProfLetras - USP). É professora de Língua Portuguesa da rede de estadual paulista e da rede SESI-SP.

Vanessa dos Santos Araújo é professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual e municipal em Praia Grande/SP. É mestra em Letras pelo Profletras/USP, especialista em Língua Portuguesa e graduada em Letras e em Pedagogia.

Jéssica de Lima Mosca é mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/USP, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Barueri e de Língua Espanhola na Secretaria de Educação de São Paulo. É licenciada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de São José do Rio Preto.

Debora Mariana Ribeiro possui mestrado pelo Profletras da Universidade de São Paulo (2015), possui graduação e licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). É professora da Educação Básica há 18 anos. Atualmente é docente EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, onde atua desde 2018.

Viviane Mendes é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo e mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) /USP. Integra o grupo de pesquisa Linguagens, discurso e ensino (CNPq/USP). Pesquisa narrativas juvenis contemporâneas sobre migrantes e refugiados, na perspectiva dialógica. É professora efetiva na Escola Municipal "Professor Cid Chiarelli," da Fundação Educacional Guaçuana.

André de Godoy Bueno é mestre pelo Profletras e doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, ambos pela Universidade de São Paulo (USP). É professor de Língua Portuguesa da educação básica desde 2011, com passagens por redes municipais e estadual de São Paulo; desde 2021, leciona na educação básica da Prefeitura do Rio de Janeiro. É pesquisador, entre outros temas, das áreas de Literatura e Educação.

Pilar Cornes López é licenciada em Filologia Galego-portuguesa pela Universidade de Santiago de

Compostela (USC). É professora tanto da educação básica quanto do bacharelado na IES Mendiño, em Redondela (Pontevedra), Espanha.

Rosa González Carballás é licenciada em Filologia Galego-portuguesa pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). É professora na IES Mendiño, em Redondela (Pontevedra), Espanha.

Dolores Míguez Montes é licenciada em Filologia Galego-portuguesa pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). É professora na IES Mendiño, em Redondela (Pontevedra), Espanha.

Almudena Suárez Cerviño é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Santiago de Compostela e em Ciências Religiosas pela Universidade Eclesiástica S. Dámaso de Madrid. É Mestre em Doutrina Social da Igreja pela Universidade Pontifícia de Salamanca e Mestre em Mulheres, Gênero e Cidadania pela Universidade de Barcelona. É professora de Religião Católica no IES Mendiño de Redondela (Pontevedra, Espanha).