

Neusa Inês Philippsen
Adriana Lins Precioso
(Organizadoras)

Ensino de Gramática em uso e Literatura Infanto-Juvenil: diálogos contemporâneos

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 03


UNEMAT
EDITORA
Cáceres/ MT

Editora Unemat**Editor:** Maria do Socorro de Sousa Araújo**Capa:** Ketheley Leite Freire Rey**Diagramação:** Jaime Macedo França

Editora Unemat 2017

*online***Conselho Editorial:**

Ariel Lopes Torres

Guilherme Angerames Rodrigues

Gustavo Laet Rodrigues

José Ricardo M. T. de Oliveira Carvalho

Luiz Carlos Chieregatto

Maria do Socorro de Sousa Araújo (Presidente)

Mayra Aparecida Cortes

Neuza Benedita da Silva Zattar

Roberto Vasconcelos Pinheiro

Sandra Mara Alves Silva Neves

Severino de Paiva Sobrinho

Tales Nereu Bogoni

ENSINO DE GRAMÁTICA EM USO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL: diálogos contemporâneos**Organizadores:** Neusa Inês Phillipsen, Adriana Lins Precioso

P558e Phillipsen, Neusa Inês.

Ensino de gramática em uso e literatura infanto-juvenil: diálogos contemporâneos / Neusa Inês Phillipsen, Adriana Lins Precioso (orgs.). – Cáceres: Editora Unemat, 2017.

268 p. - (Coleção Sala de Letras; v. 3)

ISBN: 978-85-7911-166-2

ISBN: 978-85-7911-147-1 (Coleção)

1. Língua Portuguesa – Gramática. 2. Literatura Infanto-juvenil. I. Precioso, Adriana Lins (org.). II. Título. III. Título: diálogos contemporâneos.

CDU 821.134.3(81)

Editora Unemat
Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavahada
Fone/fax: (065) 3221-0077
Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil
E-mail: editora@unemat.br

Todos os direitos reservados ao autor. É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou de qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. O conteúdo da obra está liberado para outras publicações do autor.

SUMÁRIO

PARA DESCONSTRUIR A IDEIA DE “ERRO”.....	5
<i>Marcos Bagno</i>	

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Neusa Inês Philippsen e Adriana Lins Precioso</i>	

PARTE I

Capítulo 1

Olhares contemporâneos: diálogos entre a gramática em uso e a literatura infanto-juvenil	18
<i>Neusa Inês Philippsen e Adriana Lins Precioso</i>	

PARTE II

Capítulo 2

Poesia e as novas tecnologias	41
<i>Ademir Juvêncio da Silva</i>	

Os contos de fadas e suas releituras em textos multimodais	50
<i>Alessandra de Oliveira</i>	

O reizinho mandão: uma proposta para o trabalho com o bullying na escola	63
<i>César Vicente da Costa</i>	

A importância da adaptação dos clássicos literários para a formação leitora	70
<i>Cleunice Fernandes da Silva</i>	

A formação do leitor literário	80
<i>Elaine Xavier Lima Babinski</i>	

Contos de suspense e terror: uma proposta para a formação do leitor	86
<i>Marcia Maria Silva de Souza</i>	

Letramento literário: a autoria nos gêneros confessionais	95
<i>Márcia Weber</i>	
Um caminhar pelas fábulas e contos de fadas: da tradição histórica à prática	107
<i>Maríndia Becker</i>	
As adaptações literárias para os quadrinhos	123
<i>Miguel Rodrigues de Oliveira</i>	
Letramento literário: uma proposta de trabalho com a obra <i>O pequeno príncipe</i>	131
<i>Sérgio Cervieri</i>	
As muitas faces de Maria	142
<i>Sidnei Alves da Rocha</i>	

PARTE III

Capítulo 3

A formação de consciência das variações linguísticas a partir da produção de textos escolares	155
<i>Elenir Fátima Fanin</i>	
A variação linguística no contexto de sala de aula	164
<i>Eliana Aparecida dos Santos</i>	
Variação regional e ensino: pelo direito à identidade cultural	175
<i>Ilcilene Silva</i>	
Uma experiência com a abordagem da variação linguística na escola	189
<i>Luciney Rosa Sur Romão</i>	
Língua Portuguesa – língua heterogênea: o respeito pelas variações	205
<i>Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira</i>	
Quem disse que tá errado, já era!	223
<i>Marli Chiarani</i>	

Variação linguística: uma proposta de sequência didática para o 5º ano do ensino fundamental	242
<i>Reizivaldo Pereira de Lima</i>	
Trabalhando com o gênero tiras: uma proposta para analisar o preconceito linguístico	255
<i>Rita de Cássia de Araújo Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES	264

PARA DESCONSTRUIR A IDEIA DE “ERRO”

Afirmar que *nada na língua é por acaso* significa romper com uma tradição longuíssima, presente na cultura ocidental há pelo menos dois mil e trezentos anos. É a tradição do *erro*, a ideia de que é possível alguém *errar* ao falar a própria língua materna.

Essa tradição, como se sabe, nasceu entre os filólogos que trabalhavam na Biblioteca de Alexandria, no Egito, no século III a.C., os fundadores da doutrina que passará a ser chamada de Gramática Tradicional. Os gramáticos alexandrinos cometeram dois equívocos fundamentais, ambos derivados da constatação de *fatos óbvios* aos quais, no entanto, eles atribuíram *valores morais negativos*, mas coerentes com sua visão de mundo e seus próprios preconceitos sociais e culturais.

O primeiro equívoco fundamental reside na comparação de duas entidades sociolinguísticas completamente distintas:

- *a língua falada espontânea no cotidiano da Alexandria do século III*; e
- *a língua escrita literária da Atenas do século V*.

Temos aqui uma análise distorcida, resultante de três confusões: (1) a confusão de *registro de modalidade* (fala espontânea / escrita monitorada); (2) a confusão *temporal* (século V / século III a.C.); (3) a confusão *espacial* (Atenas, Grécia, Europa / Alexandria, Egito, África).

Ora, não se pode confundir a fala espontânea com a escrita literária, monitorada. Não estamos aqui defendendo a rígida separação entre fala e escrita (como fizeram, equivocadamente, os filólogos alexandrinos e que a maioria das pessoas ainda hoje acredita existir), mas sim a impossibilidade de comparar *registros, estilos de uso da língua* completamente diferentes. A reflexão mais avançada em termos de relações entre fala e escrita postula a existência de um espectro contínuo que vai do mais falado até o mais escrito, espectro atravessado pela *variação estilística*, que vai do *gênero textual* menos monitorado até o *gênero textual* mais monitorado (lembrando que a palavra *texto* se aplica tanto ao que se fala quanto ao que se escreve). Se for para empreender algum tipo de comparação, ela tem que ser feita entre *registros de uso* semelhantes (gênero textual falado espontâneo e gênero textual escrito espontâneo, por exemplo) e nunca entre os dois extremos do espectro fala-escrita e do *continuum* de monitoramento estilístico. Entre textos falados formais e textos escritos formais, por exemplo, as semelhanças são muito mais consistentes e evidentes do que as diferenças, o que impossibilita a manutenção da separação rígida entre fala e escrita sem consideração da *variação estilística* e do *gênero textual*. Na cultura ocidental, porém, se cristalizou uma dupla de sinônimos, completamente falsa e enganadora: “fala = informalidade”, “escrita = formalidade”.

A sobrevivência teimosa desse equívoco é evidente no discurso das pessoas que, comparando o português escrito pelos grandes autores do passado com um bate-papo descontraído nos dias de hoje, lamentam a “ruína” e a “corrupção” da língua e tentam, a todo custo, salvar o pobre idioma da

perdição, exigindo que todos nós falemos do modo mais parecido possível com o estilo literário usado, digamos, por Almeida Garrett (1799-1854) em seus romances produzidos em Portugal no início do século XIX...

Os gramáticos alexandrinos, fazendo suas comparações equivocadas entre a fala espontânea de seu cotidiano e a escrita literária antiga, perceberam que, ao longo do tempo, a língua grega tinha sofrido *mudanças*. Imbuídos, no entanto, do desejo de “defender” a língua da “corrupção” praticada não só pelos falantes nativos de grego iletrados mas, principalmente, pelos “bárbaros” que passaram a se servir da língua de Homero, eles só podiam considerar que tais mudanças eram essencialmente *negativas* e *prejudiciais* à “pureza” do idioma. Foi esse o segundo equívoco que cometeram.

Afinal, a mudança é inerente a tudo o que existe na natureza, no mundo, no universo e, também, a tudo o que existe na sociedade e na cultura. Ao filósofo Heráclito se atribui a formulação, em duas palavras, desse princípio intrínseco da mudança: *panta rhei*, “tudo flui”, nada permanece o mesmo por muito tempo – segundo outra fórmula célebre do mesmo Heráclito, “ninguém se banha duas vezes no mesmo rio” porque, no segundo banho, as águas já não são as mesmas e a pessoa que se banha também já não é a mesma de antes...

A mudança linguística é inevitável e decorre da própria natureza sociocognitiva da linguagem humana. Em suas interações sociais, em suas experiências de mundo e em seus processamentos mentais da linguagem, cada ser humano submete a língua, o tempo todo – e num trabalho coletivo com os demais membros de sua comunidade linguística –, a reanálises sintáticas, reacomodações fonéticas, regramaticalizações, analogias, comparações, extensões de sentido, restrições de sentido, metáforas, metonímias, eliminação de redundâncias, neologia, homonímia, sinonímia, regularizações de paradigmas, simplificações estruturais, complexificações semântico-pragmáticas e a muitos outros processos que conduzem, sempre, a mudanças. A língua não para de mudar porque os falantes não param de mudar a língua!

O mais fascinante disso tudo é que, apesar dessas mudanças incessantes, a língua nunca deixa seus falantes na mão, ela sempre cumpre com sua função primordial de permitir que a gente dê conta de simbolizar nossas experiências de mundo e de interagir socialmente. É inimaginável uma situação em que o falante, no meio de sua interação verbal, tenha que interromper seu fluxo de linguagem porque sua língua “carece” de alguma palavra ou de alguma estrutura sintática que dê conta do que ele quer expressar. Só quando comparamos estados da língua bem afastados no tempo é que percebemos as mudanças ocorridas; quando lemos, por exemplo, textos escritos cem, duzentos, trezentos, mil anos atrás e vamos percebendo que a “mesma” língua (portadora de um mesmo nome, como *português*) mudou tanto que, quanto mais recuamos no tempo, mais incompreensível ela vai se tornando para nós.

E mesmo comparando a língua falada, hoje, por pessoas de gerações diferentes, percebemos essas transformações. Os pesquisadores comprovaram que a língua falada por uma pessoa adulta representa seu modo próprio de

falar consolidado por volta dos 17 anos de idade. Se assim é, uma pessoa que tem hoje, digamos, 67 anos, fala a língua do modo como era falada há cinquenta anos atrás, em seu local de origem, em sua comunidade linguística, em suas redes sociais. Comparando a fala desse indivíduo com, por exemplo, a de um filho seu com 40 anos de idade e com a de um neto de 15, as diferenças se tornam evidentes em todos os níveis de análise linguística: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, discursivo. Essas diferenças não impedem a intercompreensão, mas já evidenciam a inevitável mudança da língua. Além disso, permitem estudar os processos de mudança ao vivo, sem precisar recorrer a documentos escritos antigos, que quase sempre falseiam a realidade da língua falada por causa do caráter conservador da ortografia e dos gêneros escritos mais monitorados. E é na língua falada que as mudanças ocorrem primeiro e mais rapidamente. E isso não é um problema: é simplesmente da própria natureza da linguagem!

Outro ponto sempre enfatizado pelas teorias linguísticas contemporâneas é que a mudança não é nem para melhor, nem para pior: é simplesmente mudança, reinvenção da língua, adaptação da língua às necessidades sociointeracionais de seus falantes naquele lugar e naquele momento. A língua falada em Portugal no século XI era tão eficiente e tinha todos os recursos necessários para a interação social quanto a língua mais falada hoje no Brasil no século XXI.

Infelizmente, o abismo entre o discurso das ciências da linguagem (e das ciências cognitivas em geral) e o discurso do senso comum, impregnado de preconceitos de toda ordem, é largo e profundo, e começou a ser escavado precisamente, no mundo ocidental, pelos gramáticos alexandrinos, em sua ânsia de preservar a língua grega dos “barbarismos”. Foi assim que se deu início à milenar tradição *prescritiva-normativa* e ao *preconceito linguístico* que até hoje vigoram com tanta força na nossa cultura, na nossa escola e no nosso imaginário linguístico.

Por todos esses motivos é que a transformação desse imaginário linguístico, a ruptura com o senso comum sobre concepções de língua, é tarefa primordial da *escola* e da educação linguística que ela tem que oferecer. Porque tem sido a escola, ao longo de séculos, a principal agência de transmissão dessas ideias inconsistentes e socialmente repressoras. Se queremos uma escola que forme pessoas capazes de exercer seus direitos e deveres numa sociedade democrática, é preciso que a educação linguística oferecida ali seja culturalmente sensível e permita o florescimento social de cada cidadã e de cada cidadão.

É muito prazeroso saber que um dos meus livros, *Nada na língua é por acaso*, serviu de texto-base para o desenvolvimento das pesquisas reunidas nesta coletânea. É mais prazeroso ainda é ver uma tentativa exitosa de entrelaçamento das teorias linguísticas com os estudos literários e, principalmente, com a literatura infantil e juvenil, um campo que é muito caro para mim, como autor de diversas obras destinadas a esse público. É lamentável a separação que se

verifica em muitas universidades entre os estudos linguísticos e os estudos literários, pois isso rompe com o próprio sentido da palavra *universidade*, em que os diversos campos de estudo deveriam se *unir* para tirar proveito recíproco das teorias e dos métodos de pesquisa de cada área.

Quando os linguistas afirmam que *nada na língua é por acaso*, o que está por trás dessa afirmação é a própria natureza da linguística como *ciência*. A noção de “erro” não tem cabimento numa abordagem científica, principalmente quando esse “erro” é atribuído ao *objeto* que é estudado. Imaginemos, por exemplo, que um zoólogo lê num livro antigo que a espécie de mamífero X começa a hibernar no mês de setembro. Ele vai então até o habitat dos bichos, o mês de setembro já passou da metade, e nada de começarem a hibernar. O que faz nosso zoólogo? Fica com raiva dos animais, grita com eles, diz que estão todos errados porque não fazem o que está previsto no livro? Claro que não! Ele, como cientista, vai tentar descobrir as causas daquela mudança: quem sabe o aquecimento global alterou o momento de chegada do inverno e os animais não se sentiram forçados a hibernar? É preciso então pesquisar, investigar, analisar e explicar os fenômenos: e é assim que se faz ciência.

É assim que também procede um linguista, um cientista da linguagem. Diante de um fenômeno novo na língua, ele vai tentar investigar as causas, as motivações da novidade, por meio de investigação empírica e teorização consistente sobre os dados. Por exemplo, em algumas variedades sociolinguísticas brasileiras percebemos o apagamento do som [r] em palavras como *universidade*, *comércio*, *Laércio*, que são pronunciadas como *unive[s]idade*, *comé[s]io*, *Laé[s]io*. O que está motivando essa inovação fonética? Muito simples: o [r] sofreu *assimilação* pelo [s], e os dois sons se fundiram num só. Isso aconteceu com frequência na história passada da língua: o latim *persona* nos deu *pessoa*, assim como *pérsicu* nos deu *pêssego*. Se as formas *pessoa* e *pêssego* são hoje consideradas “certas”, enquanto as formas “unive[s]idade” e “comé[s]io” são consideradas “erradas”, isso se deve única e exclusivamente a fatos sociais, culturais, ideológicos etc., e não a qualquer tipo de “deficiência” ou “ignorância” da parte das pessoas que usam as pronúncias inovadoras.

Os estudos da *variação* e da *mudança* são as principais ferramentas que temos a nosso dispor para desconstruir o discurso antiquíssimo do “erro” e substituí-lo, ao menos no ambiente educacional, por uma visão mais avançada e bem fundamentada do que é uma língua e do que é ensinar uma língua.

Os capítulos reunidos aqui comprovam a relevância e a utilidade dos avanços teóricos da linguística contemporânea para a formação de docentes numa perspectiva investigativa e crítica, capazes de exercer sua função social como verdadeiros agentes de transformação. Estão de parabéns o corpo docente e o corpo discente da UNEMAT de Sinop, e só me resta agradecer a oportunidade de tomar conhecimento desse importante trabalho.

Marcos Bagno

APRESENTAÇÃO

É imenso e multifacetado o universo das questões teóricas que circundam os debates acerca dos papéis e funções da linguagem e da literatura em nosso país. Dentre estes debates, destacam-se as reflexões sobre a proposta de ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva definida como “interdisciplinar”, na qual há, perfeitamente, compatibilidade entre o estudo dos procedimentos linguístico-gramaticais, ou seja, das operações sobre a língua, e a produção ficcional literária.

Nesta obra pretende-se, exatamente, mostrar esta possibilidade de vínculos, desdobramentos, cruzamentos, expansões entre a língua e a literatura, ainda que múltiplos desafios desvelam-se sobre a dificuldade de aceitação desta inter-relação entre os estudos da língua(gem) e os literários. A identificação desta problemática como pano de fundo leva-nos, assim, à reflexão, como cremos, sobre a urgente necessidade de se trabalhar no sentido de se alargarem as relações entre língua, literatura e novas linguagens.

E compreendemos que o contexto em que se ambientam os Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é extremamente relevante para a produção de conhecimento de professores, sendo, portanto, espaço para o debate sobre a confluência das relações supracitadas, assim como sobre os saberes escolares por eles trabalhados na prática cotidiana do espaço escolar.

É neste espaço, ainda, que se deve reflexionar sobre os usos e as regularidades da gramática, em que a linguagem revela-se tanto um desdobramento previsível de formas da língua quanto a realização imprevisível da expressão e da comunicação que a vida em sociedade demanda. Talvez seja prudente, assim, que o educador, em nome de seus compromissos pedagógicos, aposte, sem prejuízo do rigor e do vigor das boas disputas científicas, que *nada na língua é por acaso*. E que nem tudo na língua é regularidade. (BAGNO, 2007).

E, já que *nada na língua é por acaso*, talvez este mesmo educador possa deixar-se enlevar, nas suas escolhas metodológicas e planejamentos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, por exemplo, do poema *O menino que carregava água na peneira*, do poeta mato-grossense Manoel de Barros, porque aí ele poderá levar ‘o menino’ a ver que é “capaz de ser noviça, monge ou mendigo tudo ao mesmo tempo”, e se ‘o menino’ aprender a usar as palavras, ele poderá “fazer peraltagens” com elas.

Com este propósito maior, intentamos trazer aqui os resultados do trabalho desenvolvido durante a disciplina obrigatória *Gramática, variação e ensino* e a disciplina optativa *Literatura Infantil e Juvenil*. Os artigos que compõem esta coletânea são de cunho didático-científico-reflexivo dispostos em forma de propostas de sequências didáticas que foram concebidas individualmente, pelos discentes-professores, cada um na escola em que trabalha. Nestes artigos apresentam-se, além dos resultados obtidos, as limitações encontradas em cada propositura, sendo todos analisados à luz das teorias estudadas durante as

disciplinas cursadas.

Antes, porém, da apresentação das propostas dos discentes, na Parte I, trazemos o texto *Olhares contemporâneos: diálogos entre a gramática em uso e a literatura infanto-juvenil* em que apresentamos as proposições metodológicas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas disciplinas em questão. Assim como, abordamos sobre o propósito de natureza interdisciplinar que se pressupõe entre ambas. Neste artigo mostramos, ainda, um breve histórico da constituição do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS no Brasil, uma ligeira apresentação de seu funcionamento em uma de suas instituições associadas, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop), uma pequena exposição das turmas ingressantes e, em seguida, ativemo-nos à apresentação e ao desenvolvimento de atividades das duas disciplinas motrizes deste trabalho, *Gramática, variação e ensino* e *Literatura Infantil e Juvenil*.

Na parte II, os onze textos aqui apresentados são frutos das leituras e seminários desenvolvidos na disciplina optativa *Literatura Infantil e Juvenil* (2014/2). São propostas metodológicas, em sua maioria, delineadas a partir do Letramento Literário, de acordo com Rildo Cosson (2006), e da formação do leitor literário, por Teresa Colomer (2003). São sugestões de estratégias de inserção do texto literário infantil e juvenil para o ensino fundamental II (do sexto ao nono ano) e uma para o primeiro ano do ensino médio.

Vale ressaltar que há o completo desaparecimento do texto literário no ensino fundamental II somado à crença de que a “literatura não ensina, basta a simples leitura das obras, como se faz ordinariamente fora da escola.” (COSSON, 2014, p. 12); essa constatação tem nos inspirado para um trabalho específico de inserção, motivação, leitura e interpretação do texto literário entre os pré-adolescentes e adolescentes.

Seguem aqui algumas propostas tanto de obras literárias como de sequências básicas ou expandidas para um trabalho diversificado com os textos de literatura na aula de língua portuguesa. A primeira é intitulada *Poesia e as novas tecnologias*, em que o trabalho com a poesia vem repaginado pela proposta de Ademir Juvêncio da Silva no texto. A pouca exploração do texto literário no gênero poético estimulou Silva a pesquisar a respeito da *ciberpoesia*. Somando às questões das novas tecnologias, aos novos letramentos e à condição do poema em sala de aula, a proposta aqui se delinea para um processo de inovação em sala de aula. A descoberta dos infopoemas e a possibilidade de autoria dos alunos é a sugestão de trabalho proposta por Silva.

As relações de sentido dos contos de fadas, conhecidos pela tradição e a ironia da pós-modernidade, são trazidos por Alessandra de Oliveira, no artigo *Os contos de fadas e suas releituras em textos multimodais*. As atividades são sugeridas para alunos de 9º ano do ensino fundamental e tem como objetivo a geração de sentidos a partir dos gêneros digitais que circulam no ambiente das mídias. É no processo de interação leitor e texto que se torna possível a exploração dos conhecimentos de mundo para construir as variadas

possibilidades de desenvolvimento da percepção da ironia e do sentido nos textos multimodais.

Voltado para um tema muito recorrente nas escolas, o *bullying*, César Vicente da Costa desenvolve atividades sobre essa temática no texto *O reizinho mandão: uma proposta para o trabalho com o bullying na escola*. A observância de agressões sofridas por alunos de variadas idades fez com que Costa elaborasse uma proposta que pudesse auxiliar no processo de sensibilização por meio da literatura para a mudança de atitude do alunado. Sua asserção é direcionada para a 3ª fase do 2º ciclo (5ª série) do ensino fundamental, a qual coincide com a faixa etária em que ocorre o maior número de casos de agressão.

Contrariando o senso comum e algumas visões reacionárias sobre literatura, o exercício de Cleunice Fernandes da Silva no artigo *A importância da adaptação dos clássicos literários para a formação leitora* é estimular o uso das adaptações para o ensino da literatura da tradição. Silva levanta uma série de teóricos, como Hutcheon (2013), Zilbermam (1988), Monteiro (2006) e Corso (2012), para sustentar a proposta de quadrinização da literatura clássica como uma das possíveis ferramentas para o trabalho com a literatura.

No texto *A formação do leitor literário*, Elaine Xavier Lima Babinski realizou uma adaptação da sequência didática de acordo com as orientações de Cosson, na qual são sugeridas atividades para uma turma de 7º ano do ensino fundamental com base no clássico da literatura infantil *A chave do tamanho* (1942), de Monteiro Lobato. Os estudos sobre formação do leitor literário são baseados nas teorias de Rildo Cosson (2012) e Teresa Colomer (2007), bem como, as questões atribuídas à leitura em Frantz (2011) nortearam a proposta desse artigo.

Marcia Maria Silva de Souza sugere um trabalho com textos de terror no artigo *Contos de suspense e terror: uma proposta para a formação do leitor*. O mistério, o suspense e o terror são gêneros que atraem públicos de diversas faixas etárias e o leitor adolescente adora esse tipo de leitura. Souza aproveita essa atração para trazer uma proposta com o clássico do suspense Edgar Allan Poe (1809 – 1849), escritor norte-americano que dá início a esse gênero. A sequência básica é desenvolvida a partir do conto *O barril amontilhado* em comparação com o clássico da literatura brasileira *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles.

Os gêneros confessionais na fase da adolescência são explorados por Márcia Weber no artigo *Letramento literário: a autoria nos gêneros confessionais*. O caráter humanizador da literatura, de acordo com Candido, dá suporte para esta proposta, além da estética da recepção de Jauss (1994) e a questão da autoria por Rezende (2012). O clássico da literatura infantil *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga, surge em uma sequência básica, segundo Cosson (2012), para que as atividades de autoria sejam desenvolvidas por meio da relação dos desejos da personagem Raquel na obra.

O trabalho integrado dos contos de fadas com as fábulas é apresentado por Maríndia Becker, no artigo *Um caminhar pelas fábulas e contos de fadas: da*

tradição histórica à prática. A relação entre os gêneros da literatura infantil propõe além da leitura desses clássicos a sua releitura em forma teatral, na construção de cenários e fantoches a serem apresentados pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental. O processo de autoria surge na reconstrução dos textos pelo viés da reescritura e na projeção dos textos nos gêneros teatrais.

Miguel Rodrigues de Oliveira traz a proposta *As adaptações literárias para os quadrinhos*. Oliveira sugere o trabalho com a adaptação em quadrinhos do clássico da literatura brasileira *O alienista*, de Machado de Assis. Seu percurso apresenta a história do surgimento das HQs e a possibilidade do seu uso no ambiente escolar.

O clássico internacional *O pequeno príncipe* (1943), do francês Antonie Saint-Exupéry, vem motivado pela inquietação do autor Sérgio Cervieri, no texto *Letramento literário: uma proposta de trabalho com a obra O pequeno príncipe*. Cervieri pesquisou sobre a condição de leitura no Brasil, de acordo com a 3ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012), e os resultados provocam inquietações a qualquer professor de língua portuguesa. Sendo assim, o autor expõe uma sequência expandida, tal como propõe Cosson (2012), partindo da leitura da obra *O pequeno príncipe* para alunos da 2ª fase do 3º ciclo (6ª série).

Para finalizar a parte da literatura infantil e juvenil, Sidnei Alves da Rocha recupera a tradição da contação de histórias e propõe um trabalho que concilie a figura lendária do contador com a modernidade das minisséries de TV no artigo intitulado *As muitas faces de Maria*. A sugestão aqui é comparar os contos de tradição oral *A menina enterrada viva*, *Maria Borracheira*, *O Papagaio do Limo Verde* e *Como a noite apareceu*, compilados pelos autores e estudiosos da literatura brasileira Sílvio Romero (1851 - 1914) e Luís da Câmara Cascudo (1898 - 1986), e verificar como eles foram adaptados pelo escritor Carlos Alberto Soffredini e os produtores do programa Luís Alberto de Abreu e Luiz Fernando de Carvalho, que adaptaram o livro para a televisão. Essas atividades são sugeridas para alunos do primeiro ano de ensino médio.

A Parte III, que aduz ao capítulo 3, é composta por oito propostas, todas inseridas na temática *variação linguística* e com proposições teórico-metodológicas que envolveram a gramática em uso. Nestas propostas foram trabalhados os seguintes gêneros textuais: crônica, carta, nota de colunas jornalísticas, entrevista, narrativa, tira/tirinha, documentário e piada.

O artigo elaborado por Elenir Fátima Fanin intitula-se - *A formação de consciência das variações linguísticas a partir da produção de textos escolares* - e propõe desenvolver a formação da consciência sobre a variação linguística nos/com os estudantes da 1ª fase do 3º ciclo (7ª série), da Escola Estadual 12 de Abril, do município de Terra Nova do Norte - MT. Toma como unidade de estudo o texto, construído a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos, resultado de processos interativos que envolvem autores e leitores contextualizados, os quais trazem consigo diferenças linguísticas e não deficiências linguísticas. Nesse sentido, o trabalho docente acentua-se no uso de metodologias geradoras de

reflexões que instiguem os alunos a se apropriarem das variedades linguísticas, valorizarem e compreenderem que a língua é uma forma de atuação social construída na interlocução entre sujeitos, historicamente situada e, dessa forma, sujeita a mudanças e variações no tempo e no espaço. A principal metodologia adotada pela autora foi a sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Os principais autores referendados para as reflexões teóricas foram Geraldi (2012), Bagno (2007), Görski & Coelho (2009) e Cavalcante (2013). Os resultados das análises feitas indicam que, embora a escola ainda continue massificando o trabalho com uma língua homogênea e padronizada na qual é “erro” o que é diferente, a formação de consciência por meio de leituras e produção de textos possibilita aos alunos a capacidade leitora e escritora fundamentada na valorização da variação linguística.

No texto - *A variação linguística no contexto de sala de aula* - Eliana Aparecida dos Santos apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no município de Feliz Natal - MT, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, tendo como objetivo analisar o uso das variações linguísticas e o seu monitoramento no contexto de sala de aula no momento da produção escrita. Conhecer e respeitar as variações linguísticas são o principal pressuposto da Sociolinguística, disciplina que deve fazer parte da formação dos profissionais responsáveis pelo ensino de língua materna. Despir-se da noção de “certo” ou “errado” para avaliar a língua em uso pautado na norma-padrão é obrigação do professor de língua portuguesa. É fundamental perceber a impossibilidade de se manter um padrão diante de tanta diversidade. Desta forma, esta pesquisa compreendeu a aplicação de uma sequência didática que culminou com a produção de uma carta que, posteriormente, constituiu o *corpus* da análise. Os estudos sobre variação linguística e análise dos dados estão pautados em Antunes (2003), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004) e Zilles (2015). Os resultados demonstraram que os alunos conhecem a norma-padrão e sabem quando usá-la, dependendo do contexto de interação, fazendo uso do monitoramento do discurso, além de utilizarem as variações linguísticas de maneira consciente, pois sabem o momento adequado de orientarem o seu interlocutor para a compreensão da variedade utilizada. O estudo demonstrou, também, que há diferenças nos discursos masculinos e femininos, evidenciando que o sexo é um dos fatores que contribui para a variação linguística.

Uma experiência com a abordagem da variação linguística na escola - é o artigo assinado por Luciney Rosa Sur Romão, em que descreve o resultado da aplicação de uma sequência didática envolvendo conteúdos de variação linguística, numa escola municipal do campo, com uma turma dos anos finais do ensino fundamental, multisseriada. Dentre as referências teóricas destacam-se os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bagno (2007) e Faraco (2008). Como principais resultados, a autora observou que se faz necessário um trabalho mais contínuo sobre o tema, envolvendo todas as turmas da educação básica, para que a variação linguística possa ser encarada como um fenômeno comum,

minimizando a ocorrência de preconceito linguístico e proporcionando uma melhora na autoestima dos alunos que têm seus falares estigmatizados.

Língua portuguesa – língua heterogênea: o respeito pelas variações – é o texto escrito por Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira. Fruto de pesquisa bibliográfica, seguido de pesquisa-ação, este artigo aborda a questão da heterogeneidade linguística, em que os alunos da 7ª série G da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Arcanjo da Costa, localizada em Oeiras do Pará, realizaram atividades que objetivaram conscientizá-los sobre a importância de respeitar as variações que ocorrem na língua e diminuir o preconceito linguístico. Abordar a temática de que a língua não é homogênea, conforme as teorias de Bagno (2007), Faraco (2008), Bortoni-Ricardo (2005), Neves (2014) e de postulações dos PCN de Língua Portuguesa, levou a autora à conclusão da necessidade de um ensino voltado para a consciência linguística, em que os sujeitos respeitem as variedades e a escola cumpra seu papel social, reconhecendo a língua como uma atividade também social e colaborando com o desenvolvimento da competência comunicativa do educando.

Marli Chiarani aborda no texto – *Quem disse que tá errado, já era!* – sobre aspectos relativos ao ensino da língua portuguesa e a importância de se valorizarem as variações da língua, considerando que o ensino desta não deve se limitar ao que determina a norma-padrão. Essas reflexões se dão com fundamento nas contribuições de Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Faraco e Zilles (2015) e Neves (2012), além de observações constantes nos PCN (BRASIL, 1998). A autora observou, com a análise dos dados obtidos junto aos alunos da 7ª série D da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra de Sinop/MT, que havia, entre eles, a tendência a tomar a norma culta como a mais legítima e digna de uso, a “certa”. No entanto, com as atividades propostas, as discussões encaminharam para um entendimento diferente do anterior, demonstrando compreensão dos fatores que interferem para a realização de formas diversas de fala. As atividades de reflexão sobre a língua em uso possibilitaram aos alunos compreendê-la como um evento dinâmico, por isso passível de mudanças e, desta forma, colaborando para a valorização de usos distintos do prescrito pela norma, diminuindo a tendência, entre eles, ao preconceito linguístico.

No artigo – *Varição linguística: uma proposta de sequência didática para o 5º ano do ensino fundamental* – Reizivaldo Pereira de Lima pontua que a pesquisa tem como objetivo principal propor uma sequência didática voltada para o 5º ano do ensino fundamental I, focando o trabalho com a variação linguística. Para tanto, este artigo desenvolveu-se de acordo com a teoria sociolinguística, apoiando-se em pesquisas feitas por Bagno (1999, 2007), Bortoni-Ricardo (2004), Travaglia (1995, 2007), Castilho (2000), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outras. Trata-se de uma experiência de pesquisa de intervenção à qual se construiu uma sequência didática para o ensino de variação linguística, usando como gênero textual *tirinhas*. Tal experiência foi aplicada com 25 alunos do 5º ano

do ensino fundamental, de uma escola municipal, na cidade de Santarém, Pará. O autor observou que os alunos não tinham conhecimentos sobre o que é variação linguística e nem que a língua é heterogênea, por isso demonstraram, em alguns momentos, o preconceito linguístico. Assim, concluiu que, como ponto de partida para a reeducação sociolinguística, o trabalho desenvolvido foi de suma importância, pois levou os educandos a refletirem sobre a língua e suas variações, utilizando a língua em uso, já que, além das tirinhas, os alunos gravaram falas. Mas ressalta que o professor ainda tem um longo caminho pela frente para de fato termos uma reeducação sociolinguística, em que se trabalhem todas as variações linguísticas.

Por fim, no artigo – *Trabalhando com o gênero tiras: uma proposta para analisar o preconceito linguístico* –, a autora Rita de Cássia de Araújo Silva apresenta o desenvolvimento e resultados obtidos com a realização de uma sequência didática realizada no 7º ano B, da Escola Estadual André Antônio Maggi, localizada no município de Ipiranga do Norte/MT, local em que atua como professora de Língua Portuguesa e teve a oportunidade de desenvolvê-la. O trabalho tem como objetivo proporcionar situações para que o aluno compreenda as variações que ocorrem em nossa língua, e, assim, aprofundar seus conhecimentos sobre a variação linguística. Para desenvolver a sequência didática, foram proporcionadas informações históricas sobre nossa língua e propostas atividades de análise e reflexão sobre o preconceito linguístico apresentado em algumas tiras. O intuito deste trabalho foi desenvolver a visão crítica dos alunos enquanto cidadãos que devem valorizar e respeitar as variedades linguísticas presentes em nossa língua. O estudo realizado neste artigo insere-se no campo da Sociolinguística. As fontes científicas utilizadas para o embasamento teórico foram artigos publicados na *internet*, assim como em livros, tendo como principais autores: *Bagno* (2009), *Bortoni-Ricardo* (2009), *Bortoni-Ricardo e Machado* (2013), *Geraldi* (2014), *Soares* (1989). A pesquisa realizada é de cunho qualitativo. Sendo assim, este trabalho proporciona uma valiosa troca de experiências, reflexão e construção de conhecimentos.

Convidamos, assim, aos leitores, para conhecerem conosco os ‘lugares’ analíticos visitados pelos autores deste conjunto de reflexões, e que suas ideias, propostas e discussões possam instigar-nos, enfim, a pensar como se podem elaborar as relações entre língua, literatura e novas linguagens, as quais possam, efetivamente, promover novas formas de ver, ouvir, compreender e perceber o mundo.

Sinop, julho de 2017
Neusa Inês Philippsen
Adriana Lins Precioso

PARTE I

CAPÍTULO 1

OLHARES CONTEMPORÂNEOS: DIÁLOGOS ENTRE A GRAMÁTICA EM USO E A LITERATURA INFANTO- JUVENIL

*Neusa Inês Philippsen
Adriana Lins Precioso*

APONTAMENTOS INICIAIS

Este artigo tem como propósito maior apresentar possibilidades de proposições metodológicas e práticas pedagógicas desenvolvidas em duas disciplinas, ambas trabalhadas no PROFLETRAS/Sinop: *Gramática, variação e ensino* e *Literatura Infantil e Juvenil*. A importância desse propósito está justamente em sua proposta de natureza interdisciplinar, pois, como sabemos, esta proposição, geralmente, é contrária a uma longa tradição que não concebe o inter-relacionamento dos domínios que compreendem os conhecimentos linguísticos com o estudo da literatura.

No entanto, essa discussão em torno dessa articulação, principalmente no que tange ao ensino da Língua Portuguesa (LP) no Brasil, já faz parte das reflexões de muitos linguistas, literatos e professores, e, conforme Rauber (2005), já no final de 1990 foi reconhecida pelos órgãos oficiais que regulamentam e normatizam o ensino público em todo território brasileiro. É o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, que indicaram a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos estruturadores do currículo.

Dessa forma, de acordo com Espíndola (2004), quatro grandes eixos deveriam ser enfatizados: literatura, gramática, produção de textos e desenvolvimento da oralidade. Com isso, os conteúdos passariam a estar atrelados às competências e habilidades que se pretendem desenvolver no aluno. Assim, a correlação entre os conteúdos e competências que deverão ser desenvolvidas pelo aluno requer do professor um novo posicionamento em relação ao ensino de LP, a começar pela concepção de língua(gem), de gramática e de literatura.

Compreendemos, nesse sentido, em consonância com Rauber (2005), que a interdisciplinaridade não é, apenas, uma inter-relação de disciplinas. É o reconhecimento dos processos de interação humana com o meio, com o outro e com o conhecimento de ambos. A interdisciplinaridade significa, portanto, a oportunidade de uma educação voltada para a formação integral do homem, para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua

consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade plural e em constante processo de transformação.

Ademais, a educação brasileira, mais especificamente desde meados do século XX, tem passado por acentuadas transformações, dentre elas destacam-se as relacionadas a questões metodológicas, didáticas, pedagógicas, entre outras.

Nesse contexto, conforme Nóbrega (2012), a escola pública, como principal aparelho provedor de educação e formadora de cidadãos potencialmente atuantes na sociedade, assume o papel de transformar os alunos em indivíduos letrados e alfabetizados, capazes de se comunicarem competentemente, dominando um repertório linguístico adequado às situações formais e não-formais da linguagem em suas modalidades oral e escrita.

Cabe ressaltar, também, que o ensino público do Brasil, com maior afinco a partir dos anos 1960, abriu as portas às diversas classes sociais e, conseqüentemente, a uma gama de variedades linguísticas que não puderam mais ser ignoradas. Conforme Bagno (2007), desde então amplas camadas sociais, que até então tinham ficado excluídas do ensino formal, por estarem fora das zonas urbanas, começaram a exigir que seus filhos e filhas, já nascidos e criados nas cidades, tivessem acesso à escolarização. E, para o autor, essa pressão social é que teria ocasionado a “democratização” do ensino, ou seja, o rápido aumento do número de salas de aula em todo o Brasil, sobretudo nas grandes aglomerações urbanas.

Contudo, essa “democratização” do aumento da população escolar seria, por sua vez, responsável pelo decréscimo qualitativo da educação pública e pela perda de prestígio no âmbito das classes médias e médias altas. “A grande massa de alunas e alunos das novas escolas públicas falava (e fala) variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas usadas pelas camadas sociais prestigiadas, e mais diferentes ainda da norma-padrão tradicional” (BAGNO, 2007, p.32).

O perfil do professor nessas ‘novas escolas públicas’ também mudou, visto que a escola então frequentada por tantas crianças de classes desprestigiadas fez com que a profissão docente perdesse o prestígio, pois houve achatamento progressivo dos salários, sendo, conseqüentemente, pouco atrativa para as camadas privilegiadas da população urbana.

E é nesse novo contexto que o papel da escola precisa ressignificar-se, urge a necessidade de novas proposições de estratégias não só de metodologias diferenciadas, como também de elaboração e adequação de materiais didáticos que se aproximem dos interesses e necessidades de crianças e jovens. O grande desafio é, conforme Melo Neto (2003, p.58), “mostrar o que se pretende para o aluno com os conteúdos e as propostas de aprendizagem, num mundo com predomínio da prática e do utilitarismo, e que tem afastado o interesse das crianças e jovens pelo conhecimento”.

A apresentação deste artigo traz, em seu bojo, além desta parte introdutória, um breve histórico da constituição do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS no Brasil, uma ligeira apresentação de seu funcionamento em uma de suas instituições associadas, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop), uma pequena exposição das turmas ingressantes e, em seguida, a apresentação e desenvolvimento de atividades das duas disciplinas motrizes deste trabalho, a *Literatura Infantil e Juvenil: olhares contemporâneos* e a *Gramática, variação e ensino*.

BREVE HISTÓRICO DO PROFLETRAS

O PROFLETRAS, conforme Rodrigues (2013), teve início em agosto de 2013, sendo oferecido em rede nacional, com a participação de 34 universidades públicas, ligadas ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). É um curso de pós-graduação *stricto sensu*, oferecido a docentes egressos de cursos de graduação em Letras, que atuam nas salas de aula de Língua Portuguesa do ensino fundamental (do 1º ao 9º anos) de escolas da rede pública de ensino e que foram aprovados em concurso público. O programa é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e está ligado diretamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O curso foi criado, portanto, com vistas à melhoria da formação continuada do professor de Língua Portuguesa, de escolas públicas do país, principalmente por causa dos péssimos índices nos resultados das avaliações a que são submetidos os alunos dessa disciplina quando respondem à Prova Brasil. Igualmente, à posição das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, com relação à importância do programa, há a necessidade de qualificar e capacitar professores do ensino básico do país, tendo em vista as práticas de sala de aula, para que se possa potencializar o ensino, sobretudo nas competências de leitura e escrita (RODRIGUES, 2013).

A proposta do Programa, por sua vez, aponta oito importantes e complexos motivos que justificam a constituição e consolidação de uma rede nacional de formação:

- (a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas;
- (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo;

- (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala, de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania;
- (d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente;
- (e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento;
- (f) o professor é o “agente-pivô”, mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos;
- (g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva;
- (h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Discente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português;
- (i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira. (PROPOSTA PROFLETRAS, 2013, p. 4).

Ainda conforme a Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, em entrevista concedida às professoras Maria da Penha Casado Alves e Maria Inês Batista Campos, no dia 27/11/2013, o PROFLETRAS tem uma área de concentração, que é Linguagens e Letramentos, e duas linhas de pesquisa, que são “Teorias da Linguagem e Ensino” e “Leitura e Produção Textual, Diversidade Social e Práticas docentes”. Além disso, o programa prevê o cumprimento de 360 horas num prazo de 2 (dois) anos. Dentre as disciplinas, 5 (cinco) são obrigatórias e 3 (três) são optativas, estas últimas escolhidas em um conjunto de 12 (doze). Para integralizar o curso, o aluno deverá cursar, no mínimo, 24 créditos.

Dentre os objetivos do Programa, destacamos “o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental”. (PROPOSTA PROFLETRAS, 2013, p. 5). Vale ressaltar, também, que o PROFLETRAS adota uma perspectiva transdisciplinar abalizada em múltiplas tendências teórico-metodológicas no intento de formar docentes de LP volvidos para a inovação na sala de aula. (SANTOS, 2016).

Com relação ao produto final a ser apresentado, diferentemente de um mestrado acadêmico, em que o aluno, necessariamente, apresenta uma dissertação, no PROFLETRAS, o aluno poderá desenvolver um *software*, pensado e elaborado a partir de um trabalho voltado para a sala de aula, mais precisamente, para a solução de algum problema encontrado em sua sala de aula. Para tanto, a sequência didática tem sido uma das sugestões a ser adotada.

Consoante a Santos (2016), a seleção dos ingressantes é feita em rede nacional com avaliação anual realizada pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comissão Permanente de Vestibulares), simultaneamente, nas unidades participantes. Cada unidade define, antecipadamente, o número de vagas ofertadas.

O PROFLETRAS na UNEMAT/Sinop

A Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – é uma entidade autônoma de direito público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, criada a partir do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC) – pela Lei nº 703 em 1978 e estadualizada pela Lei nº 4960, de 19 de dezembro de 1985. A UNEMAT passou à condição de Universidade, de acordo com a Lei complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, e obteve no ano de 1999 o reconhecimento enquanto Universidade pelo Conselho Estadual de Mato Grosso (CEE/MT), homologado em 30 de abril de 1999, pela Portaria 196/99 da Secretaria do Estado de educação (SEDUC/MT)¹.

A Universidade do Estado de Mato Grosso tem sua sede na cidade de Cáceres, interior do Estado, mas se faz presente em dez regiões geoeeducacionais de múltipla diversidade geográfica, econômica e cultural, e tem como eixo central de suas atividades as áreas de educação e meio ambiente. Seu programa de expansão foi iniciado na cidade de Sinop², em 1990, tendo em vista o fato de a cidade ser considerada município POLO REGIONAL e pela carência de profissionais especializados na região. Atualmente, a UNEMAT conta com um total de onze *Campi* Universitários e com a perspectiva de abertura de novos cursos que lhe assegurem reconhecimento e a credibilidade na sociedade mato-grossense e entre as instituições brasileiras e internacionais.

Com relação à pós-graduação ofertada na área de Letras e Linguística, ainda são poucos os programas ofertados em Mato Grosso. Destaca-se, nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual, após a aprovação, em 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, já na proposta inicial do programa inseriu a UNEMAT como uma de suas instituições associadas, com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop. Em Sinop, a unidade a que se propõe estudar aqui oferece dezoito vagas e abarca onze municípios do Estado (SANTOS e SANTOS, 2016).

Conforme Santos (2016), a unidade mato-grossense sediada em Sinop, que dista cerca de 700 quilômetros da unidade de Cáceres, é o primeiro Programa de Pós-Graduação do *campus*, e por este ser bastante novo tem um rol de docentes igualmente jovens. Atualmente, o quadro de professores

1 Informações retiradas de <http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=3>. Acessadas em 07 de mai. de 2016.

2 Cidade localizada no Norte mato-grossense, situada a 503 km da capital Cuiabá.

do Programa, vinculados à Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL-Letras e Pedagogia) do *campus* e de outros *campi* (Tangará da Serra e Juara), é formado por 12 (onze) docentes. Desde o início do Programa 2 (dois) deles foram descredenciados (um por aposentadoria e outro por ter assumido outras atividades acadêmicas) e foram credenciados 3 (três) novos professores.

O sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial.

Turmas ingressantes

Até o momento o PROFLETRAS da UNEMAT/Sinop conta com três turmas ingressantes. A primeira turma teve ingresso em agosto de 2013 e conclusão em agosto de 2015; a segunda turma ingressou em novembro de 2014 e tem prazo para conclusão até final de novembro de 2016 e a terceira teve início em fevereiro de 2016, com a possibilidade de término em fevereiro de 2018.

Os dados que serão trazidos abaixo foram coletados do estudo de Santos (2016), que faz um levantamento empírico e quantitativo sobre as unidades mato-grossenses do PROFLETRAS. Daremos ênfase somente às duas primeiras turmas ingressantes da unidade de Sinop, visto que são estas duas turmas que compõem os autores desta obra. Os autores da turma 1 colaboraram com artigos que irão compor o Capítulo dos textos que abordam temáticas referentes à disciplina *Literatura Infantil e Juvenil* e os da turma 2 contribuíram com artigos que entrarão na composição do Capítulo relacionado aos conteúdos trabalhados na disciplina *Gramática, variação e ensino*.

A seleção para a primeira turma teve 211 (duzentos e onze) inscritos. Os 18 (dezoito) discentes aprovados para a Turma 1 do PROFLETRAS/Sinop eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Três (3) atuavam somente na rede municipal; um (1) com afastamento total e 2 (dois) sem afastamento. Dos 11 (onze) que apenas atuavam na esfera estadual, 5 (cinco) encontravam-se em estágio probatório, o que os impediu de obter afastamento para qualificação. Seis tiveram afastamento parcial de cinquenta por cento da carga horária. Uma, que atua com 60h, estava em regime probatório de 30h e obteve afastamento das 30h do outro regime em que já era efetivada. Quatro eram profissionais das duas esferas, distribuídas em 30h de âmbito estadual e 20h de âmbito municipal. Destes, um obteve afastamento total do município e um redução parcial. Dois estavam em estágio probatório na rede estadual, sem afastamento. Os que não obtiveram afastamento, por motivos diversos, conciliaram trabalho e estudos.

Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 24 (vinte e quatro) e 45 (quarenta e cinco) anos, com média de idade de 35 (trinta e cinco)

anos e lecionavam entre 4 (quatro) e 16 (dezesesseis) anos, a maioria, em média, 12 (doze) anos. Eram provenientes de 11 (onze) diferentes municípios mato-grossenses: Aripuanã, Colíder, Guarantã do Norte, Juara, Juína, Matupá, Nova Mutum, Sinop, Sorriso, Terra Nova do Norte e Várzea Grande. As distâncias que separam os locais onde os mestrandos residiam da unidade do PROFLETRAS em Sinop variavam de oitenta a setecentos quilômetros (em média 300 Km) e, não raramente, eram e continuam sendo estradas sem pavimentação asfáltica, o que dificulta o acesso, e, em alguns casos, as viagens levavam até trinta horas. Todos receberam bolsa da CAPES para custear os estudos.

Dos 155 (cento e cinquenta e cinco) inscritos na seleção para compor a Turma 2 do PROFLETRAS/Sinop, apenas 6 (seis) discentes mato-grossenses ingressaram. Das 12 (doze) vagas ociosas, 4 (quatro) foram preenchidas por discentes que realizaram a seleção em outras unidades no Estado do Pará e 8 (oito) continuaram ociosas. São provenientes de 6 (seis) municípios mato-grossenses (Brasnorte, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Nova Santa Helena, Sinop e Terra Nova do Norte) e 3 (três) paraenses (Itaituba, Oeiras do Pará, Santarém). As distâncias que os separam da unidade variam de 120 (cento e vinte) a 1900 (um mil e novecentos) quilômetros, situação especialmente difícil para aqueles que residem no Pará, em que, além da distância, são poucas as opções de traslado e com elevado custo. Apenas uma discente não recebeu bolsa da CAPES, pois já a recebia para realizar outra função.

Os dez (10) discentes da turma são professores efetivos das esferas estadual e municipal. Um (1) atua somente na rede municipal, sem afastamento para qualificação. Dois (2) atuam somente na rede estadual e tiveram afastamento total para qualificação. Um (1) trabalha nas redes estadual e privada, com afastamento na rede estadual e outro trabalha nas redes municipal e privada, sem licença. Cinco (5) são profissionais das duas esferas, distribuídas entre 20, 30, 36 ou 42h de âmbito estadual e 20 ou 30h de âmbito municipal. Destes, 1 (um) obteve afastamento total nas duas esferas, 3 (três) receberam afastamento somente da rede estadual e 1 (um) não obteve qualquer tipo de afastamento. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 35 (trinta e cinco) e 47 (quarenta e sete) anos, com média de idade de 42 (quarenta e dois) anos e lecionavam entre 13 (treze) e 26 (vinte e seis) anos, a maioria, em média, 19 (dezenove) anos.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Integrante das disciplinas optativas, *Literatura Infantil e Juvenil* comporta a carga horária de 45h e 3 (três) créditos do curso. Sua inserção nessa modalidade se dá a partir das seguintes observações: nem todos os Cursos de Letras oferecem aos discentes essa disciplina; por entender que há uma constante renovação no processo de publicação desse tipo de literatura e, também, por

perceber que “o texto literário tem sido posto como apêndice no trabalho com a língua.” (SANTOS e SANTOS, 2016).

Essa situação da literatura como “apêndice” é observada na própria estrutura de disciplinas obrigatórias do PROFLETRAS, uma vez que aquelas que são ligadas ao campo da literatura ficaram para depois da produção do projeto, fato que prejudica os professores/alunos a, logo no início do programa, terem contato com as teorias e práticas que viabilizam o uso da literatura no contexto escolar. Há, todavia, um documento norteador formalizado pelos professores dessa área requerendo a revisão dessa circunstância. Espera-se que, após a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), haja uma alteração, dando à literatura um espaço junto às demais disciplinas que auxiliam na construção dos projetos e das pesquisas.

Sabe-se que o Brasil enfrenta baixos resultados no IDEB (Indicador geral da educação nas redes privadas e públicas). Em 05 de setembro de 2016, o Ministério da Educação (MEC) apresentou os resultados de 2015, os quais ficaram todos abaixo das metas projetadas para os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio³. Esses resultados somam o desempenho dos alunos em português e matemática. O Ministério da Educação calcula, além do rendimento escolar: taxas de aprovação, reprovação e abandono⁴. Observa-se nesse dado a urgência de um trabalho inovador com as práticas de leitura e de escrita. Além do processo de alfabetização nas séries iniciais, as atividades de letramento devem fazer parte do cotidiano dos alunos, visto que um sujeito letrado adquire habilidades para utilizar a leitura e a escrita nos variados espaços sociais respondendo adequadamente a cada demanda estabelecida. (SOARES, 2003).

Ainda avaliando o contexto da leitura no país, o pesquisador Danglei de Castro Pereira (UnB) recupera resultados da pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*, de 2012, os dados dela revelam que fora da escola é quase inexistente a leitura de obras literárias, chegando a 0,33. Contudo, o professor faz uma ressalta interessante para nós:

Mesmo neste quadro pouco animador a escola tem contribuído, timidamente é verdade, para a promoção e acesso dos leitores em formação aos textos literários ao indicar obras a leitores em formação, pois, segundo dados da pesquisa, ainda é na escola que os leitores em formação entram em contato com um maior número de obras literárias. (PEREIRA, 2016, p. 57).

³Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> - Visualizada em 08/09/2016.

⁴Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml> - Visualizada 08/09/2016.

O crítico e escritor Italo Calvino em sua obra *Por que ler os clássicos* (1993, p. 13), da mesma forma, enfatiza o papel da escola na formação do leitor de textos clássicos da literatura: “A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.” O autor italiano refere-se a um contexto europeu, no qual ainda se observa a leitura de textos literários fora da escola, fato que no Brasil, tal como vimos, revela-se praticamente em estado de falência.

É com a finalidade de reverter todo esse quadro que a disciplina *Literatura Infantil e Juvenil* se apresenta, tendo como premissa norteadora uma definição clara do que é literatura: a literatura “é uma forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem artisticamente elaborada.” (D’ONOFRIO, 2004, p. 9), e, para além desse conceito, entendemos que o “texto literário, além de fornecer um prazer estético (o fim lúdico), é a fonte mais fascinante de conhecimento do real.” (D’ONOFRIO, 2004, p. 10).

A atividade literária irmaniza-se com outras formas de operação do espírito humano na busca do “conhecimento do real”, sem ser uma demanda menor, apenas diferente (D’ONOFRIO, 2004). Vale lembrar que: “A literatura parte de um real que pretende dizer, falha sempre ao dizê-lo, mas ao falhar diz outra coisa, desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer.” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 102).

Nessa perspectiva, deriva-se o termo literatura infantil:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, a arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 1991, p. 27).

Inerente a uma linguagem específica no propósito de imitar o mundo, o homem e suas ações, de acordo com Aristóteles, a literatura infantil é também em sua essência arte, tal como propõe Coelho. É preciso reforçar esse conceito porque a expressão “literatura infantil” há bem pouco tempo atrás era taxada pela cultura oficial como um gênero menor e a vulgarização do termo se referia apenas a belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer. (COELHO, 2000, p. 29).

Sendo assim, para o desenvolvimento da disciplina: a ementa, os conteúdos e a bibliografia foram pensados e escolhidos por especialistas na área, com a finalidade de servir de encorajamento aos professores/alunos no exercício de uma prática inovadora com o texto literário em sala de aula. A ementa destaca a especificidade da literatura infantil ao pensar nesse tipo de texto como agente formador e transformador, para isso, o professor precisa se orientar em três direções, tal como propõe Coelho (2000, p. 18): “da literatura

(como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da 'geleia geral' dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente)".

Em consonância com essas diretrizes foram apresentados, logo de início, os aspectos históricos e conceituais da literatura infantil e juvenil traçando-se um panorama histórico-cultural e as problematizações acerca das especificidades de linguagem e temática desse tipo de literatura. Os equívocos mais comuns a respeito da literatura infantil, tais como a sua subordinação à função pedagógica e ao rótulo "infanto-juvenil" foram explorados logo no primeiro conteúdo do programa oficial.

A relação de texto e ilustração é uma das mais importantes da atualidade, pois é muito rico o diálogo entre ambos e seu reconhecimento se dá em proporções internacionais; em 2014, o ilustrador brasileiro Roger Mello ganhou o prêmio "Hans Christian Andersen" durante a feira de livro infantil de Bolonha⁵. Esse acontecimento coloca o Brasil na elite das produções de obras infantis associadas em seu conjunto do texto com a ilustração. Vale ressaltar que, mesmo estando em nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura mais avançado, toda a criança se encanta com as ilustrações das obras, suas cores, tamanhos e nas relações de sentido com os textos; arriscamos declarar que até nós, adultos, encantamo-nos com essa afinidade.

A recuperação da "literatura e performance: gêneros orais e gestualidade", prevista na ementa, mergulha no universo da contação de histórias, retoma os fios das raízes matriciais das narrativas primitivas e ressignifica o processo de audição de narrativas orais. A aproximação entre a poesia e a infância, do mesmo modo, restaura o ritmo e a cadência das palavras, propicia o desenvolvimento da gestualidade e auxilia na formação de uma experiência estética e de afetividade na infância e na adolescência.

Por fim, em consonância com os valores da pós-modernidade, os textos clássicos são vistos em processo de adaptação e transcrição. Ao longo de toda a disciplina, são previstas proposições metodológicas para a elaboração de material didático com o uso das novas tecnologias como ferramenta de acesso e atualização.

Para cumprimento dessa ementa, foram estabelecidos três grandes objetivos:

1 Refletir sobre a literatura infantil e juvenil e suas especificidades, tendo como ponto de partida as experiências dos professores/alunos em suas práticas docentes;

5 <http://www.revistaevidencia.com.br/noticia/ilustrador-brasileiro-roger-mello-ganha-premio-hans-christian-andersen.html> - Visitado em 09/09/2016.

- 2 Discutir a importância da literatura infantil e juvenil na formação do/a leitor/a;
- 3 Propor estratégias para elaboração e adequação de material didático aos interesses e necessidades de crianças e jovens. (Programa Oficial da disciplina Literatura Infantil e Juvenil – PROFLETRAS, 2014).

Partindo desses pressupostos, foram estabelecidos cinco eixos para o desenvolvimento do programa: 1) Literaturas infantil e juvenil: aspectos históricos e conceituais; 2) Literaturas infantil e juvenil: os gêneros literários; 3) Literatura e performance: oralidade e gestualidade; 4) Relação texto e ilustração e 5) Proposições metodológicas. Para esses conteúdos programáticos, foi feita uma seleção de autores bastante intensa e muito atualizada, tal como: Aguiar e Marta (2012), Gama-Khalil (2013), Oliveira (2011), Gregorin (2012), e alguns clássicos, como: Lajolo (2002), Arriès (1979), Oliveira (2006) e Coelho (2010).

A avaliação desta disciplina baseou-se em uma apresentação de seminários orais com a escolha de uma obra da literatura infantil, uma base de fundamentação teórica para a exploração da obra e o uso das novas tecnologias para a aplicação dessas proposições em sala de aula. O resultado dessas apresentações resultou nos artigos que ora encontramos aqui nesta obra.

Relatos do desenvolvimento da disciplina

O procedimento evolutivo da disciplina *Literatura Infantil e Juvenil* teve início na apresentação dos aspectos históricos do surgimento da infância e depois para a formação do panorama histórico-cultural da literatura infantil e juvenil, tendo por base Coelho (2010), Arriès (1979) e Zilberman (2003). Essa fase foi constituída por meio de aulas expositivas, debates e relatos de experiências.

Aspectos e particularidades do desenvolvimento da literatura infantil no Brasil serviram de discussão para a polêmica de racismo e das produções de Monteiro Lobato, bem como, a sua inegável participação ativa e transformadora desse tipo de produção, de acordo com a bibliografia de referência: Lajolo e Zilberman (2002); Paiva e Soares (2008); Arroyo (2011), entre outros. Conta-se a história da literatura infantil no Brasil antes e depois de Lobato, ele é o grande marco de influências para o desenvolvimento dessa literatura na modernidade. Os temas do cotidiano infantil, as questões sociais que incluem as crianças e os mais variados assuntos são apresentados a partir do contexto brasileiro de produção.

No ponto dois dos conteúdos programáticos, os gêneros literários pertencentes à literatura infantil foram explorados, bem como a problematização das fronteiras de gêneros, intertextualidades e tendências contemporâneas da produção de obras infantis e juvenis. A discussão desses conteúdos, o uso das novas tecnologias como ferramenta de atualização, autonomia e divulgação

de todo o material desenvolvido, tanto pelos professores-alunos quanto pelos alunos do ensino fundamental, foram sistematizados nesse tópico.

Ainda neste segundo ponto foi discutido sobre adaptação e HQs. O embate a respeito desse tema ainda é muito grande, pois há uma preocupação sobre a substituição de uma obra pela sua adaptação, contudo, percebemos que é possível fazer uma ponte entre as adaptações, suas paródias e outras formas de literatura com a própria literatura clássica.

O terceiro ponto do conteúdo abarcou a temática da “Literatura e performance: oralidade e gestualidade”. Para um melhor aproveitamento das potências desse assunto, foi realizada uma Oficina de Contação de Histórias com a Profa. Dra. Rosane Salete Freitag, do Curso de Letras, *Campus* de Sinop, que possui um projeto de contação de histórias. Foram apresentados os aspectos corporais como requisito básico dessa atividade, bem como: a utilização da voz, uma postura ereta, um olhar atento e fixo, alguma indumentária que chame a atenção, uso de materiais musicais, entre outros.

O quarto conteúdo programático trouxe a relação entre texto e ilustração nas seguintes compreensões: apreensão da imagem-palavra, as funções da ilustração e a perspectiva lúdico-estética. Cademartori (2008) e Córrea (2008) contribuem com artigos muito importantes para a discussão deste tópico na obra *Literatura infantil: políticas e concepções*, organizada por Paiva e Soares. Nos últimos anos, tem aumentado a qualidade estética em obras de literatura infantil e juvenil e o professor precisa saber explorar esses elementos constituintes visando a produção de sentido da obra como um todo significante.

No último tópico foi feita a visita aos PCNs (1997) com seus temas transversais e também às OCs (Orientações Curriculares de Mato Grosso, 2010), com o intuito de verificar a forma como o texto literário é previsto nesses orientativos, bem como as proposições metodológicas de cada um. Aqui, também foi possível ver a elaboração e adequação aos interesses e necessidades de crianças e jovens; fazer a seleção de textos literários e produzir material tendo esses pontos de apoio já discutidos.

Insistir com o trabalho do texto literário em sala de aula é entender que: “a ficção não é apenas uma forma de diversão, é também o veículo através do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da nossa subjetividade ou realidade social.” (CORSO, CORSO, 2011, p. 13). Para além disso, “as crianças usam as histórias como sistemas para organizar sua vida e seus impasses. Respeitadas as devidas proporções, a literatura infantil é um apoio para a filosofia possível desse momento.” (CORSO, CORSO, 2011, p. 20).

O senso comum insiste em afirmar que a fantasia é um simples acessório, algo descartável e, se possível, deve ser controlada. Infelizmente, muitos professores também pensam assim, ignorando a importância da ficção e da fantasia.

Subestimamos a fantasia, sobretudo, porque a julgamos acessória, ela não passaria de um escape, um desvio de rota do prumo da realidade. Quando muito, admitimos que a fantasia nos servira de consolo, nos ajudaria a suportar os fatos reais da vida, o que é certo, mas raramente acreditamos que ela nos constitui, nos molda e faz parte da arquitetura da nossa personalidade. Na contracorrente desse entendimento, que acusa a fantasia de escapista, bovarista, de tornar-nos incapazes de avaliar a objetividade dos fatos, pensamos que a experiência de imaginar histórias, ou mesmo embarcar naquelas que outra pessoa criou, nos torna mais sagazes, profundos, capazes de enfrentar reveses e compreender complexidades. (CORSO, CORSO, 2011, p. 20)

Sendo assim, firmados nesses pressupostos, que continuaremos lutando para a expansão do ensino das literaturas infantil e juvenil de qualidade. O PROFLETRAS inaugura uma possibilidade de mudança para o fortalecimento do leitor / letrado e para a formação do leitor literário dentro e fora da escola.

GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO

Destacaremos, neste artigo, também da caracterização do curso da UNEMAT/Sinop, também a disciplina obrigatória *Gramática, variação e ensino*. Essa disciplina apresenta a carga horária de 45h, que correspondem a 3 (três) créditos cursados. A sua ementa apresenta a seguinte propositura: Avaliação de gramáticas pedagógicas. Análise epilinguística e metalinguística considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Proposições metodológicas para elaboração de material didático.

Dentre a bibliografia sugerida, salientam-se Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Neves (2012), Bagno (2007, 2011), Travaglia (2004, 2008), Mollica e Braga (2003), Hora (2004), Gorski e Coelho (2009), Perini (2003), Bechara (2004), Mattos e Silva, (2006), Vieira e Brandão (2013), Zilles e Faraco (2015), dentre outras.

Vale ressaltar que o objetivo geral da disciplina é refletir sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, levando em consideração a língua em uso nas suas modalidades oral e escrita. Para tanto, divide-se a propositura de ação em três módulos, sendo: 1- norma, gramática e ensino, 2- gramática, produção de sentidos e variação e 3- práticas pedagógicas.

Comprendemos, em consonância com essa propositura, que é nesse contexto que a escola precisa ressignificar-se e reconhecer que todas as variedades apresentam sistemas linguísticos tão estruturados quanto a variedade culta, e

cabe ao professor, assim, ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos. Mas, por outro lado, os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais. O professor, dessa forma, se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATOS E SILVA, 2006).

Nesse sentido, coadunamos, também, com a assertiva de Travaglia (2008), quando diz que a língua é um conjunto de variedades das quais uma sociedade faz uso para atender a determinadas necessidades comunicativas, impostas pelos contextos sociais de interação, e a gramática seria o “conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.” (TRAVAGLIA, 2008, p. 28).

Em suma, as noções gramaticais vão se formando a partir das atividades com a linguagem e com a reflexão sobre a língua. E, ao dominar a língua, o aluno estará dominando as regras com e sobre as quais a língua é organizada, ou seja, a gramática.

Descreveremos, no subtítulo abaixo, algumas atividades metodológicas e práticas pedagógicas que foram desenvolvidas nessa disciplina, que foi ministrada no segundo semestre de 2015.

Relatos do desenvolvimento da disciplina

Os pontos descritivos a seguir pautam-se em Oliveira e Philippsen (2016).

As aulas foram realizadas de modo expositivo e sociointerativo. Durante as interações acerca dos conteúdos sobre os aspectos linguísticos e variacionistas da Língua Portuguesa e outros observados nos livros didáticos, que estavam sendo utilizados pelos professores-alunos em 2015, surgiram muitas estratégias e ideias de como minimizar e/ou erradicar o preconceito linguístico, algumas foram aplicadas e resultaram em artigos para a disciplina e possíveis comunicações orais em eventos e, por outro lado, contribuíram para desenvolver a consciência linguística com os alunos.

Foram discutidos alguns questionamentos sobre as concepções de gramática e de norma que fundamentam alguns materiais bibliográficos, além de apresentação de seminários; relatórios de apresentação; análise de livros didáticos; projetos de oficinas pedagógicas; elaboração de sequência didática e debates.

A proposta da disciplina foi a de trabalhar os conteúdos em três módulos:

No Módulo 1, que ocorreu nos meses de agosto (dia 11) e setembro

(dia 02) de 2015, abordou-se sobre *Norma, Gramática e Ensino*. Os debates entre a turma relacionavam-se aos seguintes questionamentos: O que é gramática? Quais as concepções de gramática? Que perfil de gramática adotar na escola? O que é norma? Quais as concepções de norma? Como se constituiu a norma-padrão brasileira?

A turma, composta por 10 alunos, foi dividida em dois grupos com cinco integrantes. Cada grupo deveria fazer a leitura da bibliografia sugerida pela professora e socializar com os demais. Uma estratégia bastante incentivadora, pois, no final, cada grupo deveria apresentar um relatório sobre a temática abordada pelo outro grupo.

O livro *Nada na Língua é Por Acaso*, de Marcos Bagno (2007), foi lido e socializado na íntegra por todos os colegas. Individualmente ou em dupla, todos os capítulos foram debatidos, tudo com vistas à reeducação sociolinguística, ou seja, não menosprezar alguém em detrimento de sua variação, para que se perceba que ‘nada na língua é por acaso’, tudo faz sentido, tudo pode ser “aproveitado” se houver intenção comunicativa. Que nossas atitudes como professores e falantes do uso social da língua influenciam no comportamento de nossos alunos, fazendo-os reconhecer que todas as maneiras de falar são lógicas, corretas e bonitas.

Os alunos, agentes de letramento, precisam ter esclarecida a noção de que as variantes não podem ser tratadas como “erro”. Para todas as variações, há uma explicação, há algo que a fundamenta, que a sustenta.

Como forma de reforçar os conhecimentos acerca das temáticas abordadas pela turma, a professora apresentou *slides* que ressaltavam uma Breve História da Gramática, de acordo com as concepções de Faraco (2008), enfatizando que o início de seus estudos data desde 200 a.C. e segue até os dias atuais. O documento que finalizou esta explanação foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), criados, por disciplina e eixo temático, com o intuito de nortear a educação brasileira.

Data de 1997, mas parece que os PCNs evocam fenômenos e variações da atualidade e outras que ainda estão por vir, ou, se já vieram, ainda não foram reconhecidas. Por isso é que os estudos linguísticos precisam ser bastante estudados por pesquisadores, acadêmicos e estudiosos da língua.

No Módulo 2, *Gramática, Produção de Sentidos e Variação*, as propostas metodológicas da disciplina foram fundamentadas nas seguintes interrogações: Como os fenômenos gramaticais diversos se manifestam nos textos (escritos e orais) dos alunos e em textos modelares? Como os materiais didáticos descrevem – nos planos conceitual e descritivo – os diversos fenômenos gramaticais e a diversidade linguística? Como descrever e analisar apropriadamente fenômenos que tomam feições particulares no Português do Brasil, sem ignorar as diferenças entre fala e escrita, patentes nas atividades de escuta, leitura e produção textuais? Este Módulo foi realizado nos dias 30/09 e 23/11.

Outra metodologia foi que a professora solicitou que se trouxessem áudios dos alunos, para que se observassem as variações linguísticas diatópicas e diastráticas durante o encontro presencial. A maioria dos áudios foi coletada por meio do *whatsapp*, em que, de modo sociointerativo, separaram-se as oralidades de acordo com os fenômenos linguísticos: lexicais, morfológicos, sintáticos, discursivos.

Além desse procedimento, fez-se apreciação do tratamento conceitual e descritivo destes fenômenos em materiais didáticos e em estudos científicos. As mesmas duplas que trabalharam juntas no Módulo 1 fizeram análises nos livros didáticos que estavam utilizando no ano letivo de 2015.

Para nortear a referida pesquisa, utilizou-se o embasamento teórico do capítulo 6 “A variação linguística nos livros didáticos”, subtópico “Um roteiro para analisar os livros didáticos”, da obra *Nada na Língua é Por Acaso* (2007), de Marcos Bagno. Para cada dupla, foram distribuídas duas perguntas de pesquisa:

- O livro didático trata da variação linguística? O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
- O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais? O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
- O livro didático separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua? O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
- O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”? O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do “erro”?
- O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como? O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

No Módulo 3, *Práticas Pedagógicas*, a questão norteadora foi a seguinte: Como elaborar material/atividades pedagógicas que evidenciem os fenômenos gramaticais abordados no curso para facilitar o processo ensino-aprendizagem? Ocorreu em 30 de novembro e 02 de dezembro, com a socialização dos projetos para oficinas pedagógicas e elaboração de material didático/plano de ensino que focalizasse fenômenos gramaticais, como: elementos que permitam a

abordagem reflexiva da gramática; recursos expressivos na construção do sentido do texto; expressão de normas/ variedades com base nos contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística.

Foi feita, ainda, a leitura de um material apostilado, em que foram divididos cinco artigos para cada dupla. Cada dupla deveria socializar sobre a teoria e apresentar um plano de aula com base na temática estudada.

Outra atividade realizada durante a disciplina foi sobre a análise de fenômenos linguísticos em vídeos de diferentes regiões brasileiras. Permanecendo, mais uma vez, as mesmas duplas. Atividade esta muito importante para ampliação dos conhecimentos nessa disciplina, não só para se compreender as diferenças linguísticas, mas para se valorizar as formas. Alguns colegas nativos de determinadas regiões, conforme os vídeos iam sendo apresentados e debatidos, tentavam defender a sua variação, explicando alguns motivos que os levavam a falar daquela maneira ou de utilizar determinado fenômeno linguístico.

Isso contribuiu para aumentar a compreensão sobre o léxico, sobre a morfologia, sobre a sintaxe, sobre aspectos discursivos, assim como fortalecer nossos conhecimentos sociolinguísticos, já que existem muitas variações de uma região para outra e, também, em contextos urbanos. Assim, se existem diferenças dentro de uma cidade e áreas rurais de um mesmo Estado, imagine de um Estado para o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada nos moldes da pós-graduação muito auxilia na atualização do professor em exercício e o Mestrado Profissional tem cumprido seu papel fundamental, que é o de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos específicos nos estudos da linguagem. O acesso sistematizado às inovações e alterações a respeito das diferentes concepções de língua e de literatura, em suas variadas dinâmicas entre teoria e prática, surgem como forma de empoderamento e autonomia para os professores/alunos.

A apresentação e o relato das disciplinas *Gramática, variação e ensino e Literatura Infantil e Juvenil* em uma perspectiva dialógica e contemporânea visa a repensar as metodologias da tradição em que uma usa utiliza a outra como “apêndice” dentro dos moldes mais habituais nas salas de aula pelo Brasil afora. Assim, a relevância deste artigo está na concretização de trabalhos firmados na instrumentalização dos docentes com as mais novas teorias, tal como o multiletramento e a fusão dele com as novas tecnologias.

As proposições das diretrizes do PROFLETRAS, bem como o breve histórico deste programa em Sinop, auxiliaram-nos na visualização micro do trabalho macro realizado por este Mestrado. Além de nos fazer conhecer as

especificidades do desenvolvimento do PROFLETRAS em Mato Grosso e, de forma mais específica, na cidade de Sinop e região.

A disciplina de *Literatura Infantil e Juvenil* reivindica um espaço fundamental nas aulas do início e do fim do ensino fundamental. Para isso, foram apresentadas as ferramentas que servem para instrumentalizar o professor em sala de aula, em um uso consciente e reflexivo da literatura infantil no ambiente escolar.

Já a disciplina de *Gramática, variação e ensino* procura ampliar a competência comunicativa dos alunos, considerando os fenômenos gramaticais tanto na leitura, quanto na escrita e também na escuta. Reconhecer a variação linguística e fazer dela um fenômeno a ser conhecido e valorizado é também um dos desafios dessa proposta.

Acreditamos que, com este trabalho, possamos contribuir para o fortalecimento das áreas aqui apresentadas, para o incentivo das relações interdisciplinares e com a consolidação do PROFLETRAS como política pública de intervenção para o melhoramento do chão das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.; MARTHA, A. Á. **Conto e reconto, das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ALVES, M. da P. C.; CAMPOS, M. I. B. **Entrevista: professores de português em rede: desafio no ensino de língua portuguesa**. Natal, RN, Hotel Imirá, 27/11/2013. Entrevista à professora Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues.

ARRIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

ARROYO, L. **Literatura Infantil brasileira**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

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

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed., Revista e Ampliada, Lucerna, Rio de Janeiro, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **A língua portuguesa no Brasil; Um modelo para a**

análise sociolingüística do português brasileiro. In: _____. Nós chegue-
mos na escola, e agora? Sociolingüística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial,
2005. p. 31-52.

BRASIL, Ministério da Educação. “**Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Ensino Médio (DCNEM/98)**”. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino
Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares na-
cionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** – Brasília: MEC/
SEF, 1997.

CADEMARTORI, L. **Para não aborrecer Alice: a ilustração do livro infantil.**
In: PAIVA, A.; SOARES, M. Literatura infantil, políticas e concepções. São Pau-
lo: Autêntica, 2008.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo:
Companhia das Letras, 1993.

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP. [http://www.novoportal.unemat.br/
index.php?pg=campus&idc=3](http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=3). Acessado em 07 de mai. de 2016.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Mo-
derna, 1991.

_____. **Literatura Infantil: arte literária ou pedagógica.** In: **Literatura In-
fantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil – das origens
indo-europeias ao Brasil contemporâneo.** 4. ed. revista. São Paulo: Amarilys,
2010.

CORRÊA, H. T. **Qualidade estética em obras para crianças.** In: PAIVA, A. SO-
ARES, M. **Literatura infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autênti-
ca Editora, 2008.

CORSO, D. L. CORSO, M. **A psicanálise na Terra do nunca: ensaios sobre a
fantasia.** Porto Alegre: Penso, 2011.

D’ONOFRIO, S. **Literatura ocidental: autores e obras fundamentais.** São Pau-
lo: Editora Ática, 2004.

ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do Ensino Médio: Gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V. de; VILAR, S. de F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 91-110.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GAMA-KHALIL, M. M. **As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez**. Uberlândia: Gpea, 2013.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**. Working papers em Linguística, 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.

GREGORIN FILHO, J. N. (Org.) **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

HORA, D. da. **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. Santa Maria: Pallotti, 2004.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias**. São Paulo: Ática, 2002.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois... ainda em busca do tempo perdido**. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. (Orgs.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2006. p. 277-288.

MELO NETO, J. F. de, In: BRENNAND, E. G. de G. (Org.). **O labirinto da educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

MOLLICA, M. C., BRAGA, M. L. (Orgs.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.

NÓBREGA, A. A. **Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático/professores de língua portuguesa do 5º ano**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, M. R. D.; PALO, M. J. **Literatura Infantil: Voz de criança**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, M. do S. C. de; PHILIPPSEN, N. I. **Gramática, variação e ensino: proposições metodológicas e práticas pedagógicas.** 2016, (no prelo).

PAIVA, A. SOARES, M. **Literatura infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva – introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PEREIRA, D. C. **Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula.** Dossiê Letramento Literário. Revista Norte@mentos. V. 9, n. 18, 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. **Flores na escrivanhinha.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

RAUBER, A. L. **Interdisciplinaridade e princípios funcionalistas no ensino de língua portuguesa: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Goiânia, 2005.

SANTOS, L. I. S. **Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas.** 2016, (no prelo).

SANTOS, L. I. S.; SANTOS, L. A. O. **Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado PROFLETRAS.** Signótica, 2016, (no prelo).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica.** Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 12º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gramática: ensino plural.** São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso.** 2ª ed.. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

ZILBERMAN. R. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et. al.* **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PARTE II

CAPÍTULO 2

POESIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Ademir Juvêncio da Silva

INTRODUÇÃO

A poesia é um dos recursos mais explorados no trabalho com as crianças quando chega à escola. Isso se dá devido às condições de se trabalhar o lúdico com as palavras, ao mesmo tempo em que se ensina a alfabetizar, a contar e a ampliar a comunicação. Meninos e meninas ficam admirados pelas inúmeras oportunidades de aprender e se divertir que lhes são propostas com as parlendas, quadrinhas, canções poéticas, adivinhas sabiamente ministradas por muitos docentes das séries iniciais.

Tal situação vai deixando de ganhar força e perdendo espaço conforme vai se avançando pelo Ensino Fundamental. Já nas séries finais do Fundamental I, vê-se a pouca exploração do texto poético como apoio pedagógico em todas as disciplinas do currículo. No Fundamental II, a poesia é tida apenas como apêndice e, a não ser por conteúdos do livro didático, os professores de língua portuguesa carecem de um material diversificado capaz de suscitar no aluno o gosto que tinha pela poesia ao iniciar sua vida escolar.

Assim, é necessário que professores e instituição escolar estejam cientes do benefício que a poesia traz ao aluno para que fortaleçam e deem condições ao trabalho com textos poéticos em sala de aula. Atualmente, são inúmeras as possibilidades de se aliar o poema às novas tecnologias para que os estudantes possam se sentir atraídos e passem a manusear as ferramentas eletrônicas à sua disposição em prol do letramento. Acredita-se que a *ciberpoesia* é um dos meios capazes de despertar o gosto pelo trabalho com a poesia, devido a sua relação inerente aos meios informáticos.

A FUNÇÃO FORMADORA DA POESIA

Poesia é um processar inquieto de rastreamento de vestígios. Poesia é invenção, desconstrução, resgate, renovação.

Maria Zilda da Cunha

A poesia é um gênero que encanta desde os mais jovens aos mais avançados em idade, devido ao ritmo, às formas, aos muitos significados

atribuídos a uma palavra ou expressão. Por isso, precisa fazer parte dos instrumentos metodológicos do mundo escolar. É mais fácil ensinar utilizando-se de meios que atraíam os estudantes. E a poesia é um fator que demonstra preencher esse quesito.

Cunha (in FILHO, 2012) defende o uso da poesia para o processo de aprendizagem:

A linguagem poética constitui-se num dos mais adequados instrumentos pedagógicos. [...] a poesia é a arte da descoberta. Desse modo, ela é essencial para a percepção sensorial da criança. Por condensar múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo, o poema exige do leitor um olhar atento. Por muitas vezes apresentar uma aparente falta de lógica e, por conseguinte, a comicidade que o ilogismo produz, a poesia rompe os nexos que a realidade impõe, sendo exercício de criatividade, lógica e raciocínio (p. 118).

A escola precisa se dar conta das múltiplas funções do texto poético. Por conta dele, o aluno tem crescimento no desenvolvimento da linguagem, da interpretação e no entendimento dos muitos sentidos das palavras. Ainda, conforme a autora, a poesia encanta devido ao rompimento com a seriedade da realidade, deixando para o leitor a fruição do belo.

Em muitas situações, a poesia tem desencantado estudantes, principalmente, pela forma de ser trabalhada em sala de aula. As atividades precisam ser cativantes a fim de proporcionar explicações não óbvias e suscitar o interesse do espectador por descobertas inusitadas. Exercícios com pretextos moralizantes devem ser descartados para que não seja criada a noção de que a poesia serve para corrigir situações convencionadas como erradas.

Pinheiro (2007) evidencia a importância do trabalho com a poesia na escola:

Para nós que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre “comunicação de alguma nova experiência” tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçará as emoções e a sensibilidade do leitor (p. 23-4).

Deixar o aluno sem o contato com esse gênero pode acarretar sérios problemas, tais como o desconhecimento da tradição literária brasileira; a falta de incentivo para o trabalho com a sensibilidade; deixar de ter a possibilidade de ampliar o vocabulário e situações de variados empregos das palavras, entre outros.

Para melhorar as aplicações dos conteúdos poéticos na escola, é

imprescindível que o professor seja um leitor capaz de aproveitar suas leituras. A partir daí, conseguirá com mais propriedade indicar esta ou aquela obra e selecionar a que mais está em condições de ser explorada com a turma. A atividade de entrevista com os alunos para saber dos temas mais recorrentes entre os gostos também é de grande valia.

Certamente, essas práticas somadas a outras relacionadas com a leitura do texto literário têm grandes possibilidades de serem apreciadas pelos alunos se realizadas com certa periodicidade. Como as ferramentas eletrônicas estão hoje presentes na vida de grande parte das crianças, não devem ser descartadas no momento do planejamento das aulas com poesia.

O surgimento da *internet* e o acesso cada vez mais facilitado pelas inúmeras empresas ligadas ao ramo informático fazem que nosso aluno leia e escreva mais. Mesmo sendo por meio do teclado do celular ou do *laptop* a escrita acontece, e precisamos conhecer e compreender o que essa linguagem e conteúdo têm a nos oferecer para utilizarmos como parceiros na tarefa de ensinar (FREITAS in PAIVA, MARTINS, PAULINO e VERSIANI, 2007).

Quando a linguagem e o conteúdo utilizados pelos adolescentes ou crianças em seus bate-papos cotidianos são trazidos para exploração e debate, eles se sentem sujeitos inseridos no processo de aprendizagem, obtendo maiores vantagens e grandes chances de se conseguir os objetivos propostos que são exatamente a atenção, expansão do vocabulário e interpretação.

Isso pode ser considerado para conseguir trabalhar a poesia, pois a *internet* é um suporte que os alunos dominam e aprendem com facilidade. Como eles convivem diariamente com esses aparatos tecnológicos, coerente é considerá-los nos procedimentos metodológicos. É o momento em que se proporciona a reflexão dos educandos em relação à utilização da informática no seu dia a dia.

Uma das melhores formas de se organizar um planejamento para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é por meio de *sequências didáticas*. São maneiras eficientes que possibilitam ao aluno chances de obter um resultado satisfatório, já que há algumas etapas e módulos explicativos facilitadores da interpretação.

De acordo com Schneuwly *et al* (2004), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Essas atividades precisam contemplar principalmente os módulos, nos quais há a explanação do gênero textual em estudo com exemplos e exercícios capazes de provocar no aluno o interesse e a observação.

Para os gêneros literários, Cosson (2012, 48) apresenta a sequência básica e a expandida. “Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, [...] perspectivas metodológicas”. As perspectivas metodológicas comentadas pelo

autor referem-se às questões relacionadas às oficinas, à técnica do andaime (em que o aluno constrói o conhecimento por meio de etapas bem definidas) e aos registros das atividades, tanto pelo professor como pelo estudante.

De acordo com os estudos realizados sobre a interação entre o texto poético e as novas tecnologias, no próximo tópico é apresentada uma sequência básica para se trabalhar com o poema nas séries do ensino fundamental. Como proposta da Disciplina de Literatura Infantil do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop-MT, o objetivo é apresentar um exemplo do trabalho com a poesia.

A sequência expandida é mais apropriada para ser aplicada em turmas do ensino médio, pois procura evidenciar, além do letramento literário, articulações relacionadas com escolas literárias e assuntos voltados aos mais jovens (COSSON, 2012). Por essa razão, optamos pela sequência básica, com algumas adaptações, já que a turma pretendida é a do 6º ano do ensino fundamental, em que os alunos possuem média de idade entre 10 e 11 anos.

SUGESTÃO DE TRABALHO COM O TEXTO POÉTICO

Segundo Cosson (2012, p.51), a sequência básica “é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. Já Schneuwly *et al* (2004) consideram que a sequência didática para o oral e a escrita é constituída por apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Para o trabalho com a poesia no 6º ano do ensino fundamental, adaptamos essas etapas (mesclando os autores) para: apresentação, módulos, intervalo e produção final.

Os poemas selecionados para a sequência foram *Brincar na rua* e *O doce*, ambos encontrados na coletânea *Simplemente Drummond*. Esta coleção fez parte do projeto “Literatura em minha casa”, criado em 2002 pelo Ministério da Educação e Cultura cuja finalidade foi garantir aos alunos cinco obras de gêneros diversos (poesia, conto, novela, clássico universal e peça teatral) para que pudessem ter uma leitura compartilhada com os familiares. Os poemas escolhidos para fazer parte deste artigo estão nos anexos e possuem temas bem comuns no cotidiano de alunos com idade de 10 e 11 anos.

Apresentação

Primeiramente, os alunos serão questionados se conhecem a *ciberpoesia*. Também serão apresentados outros nomes comuns a este gênero discursivo: poesia digital, poesia de computador, poesia eletrônica ou infopoesia. Após a sondagem inicial, serão encaminhados para a sala de informática a fim de conhecerem o *site* do Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski e fazerem

uma exploração guiada.

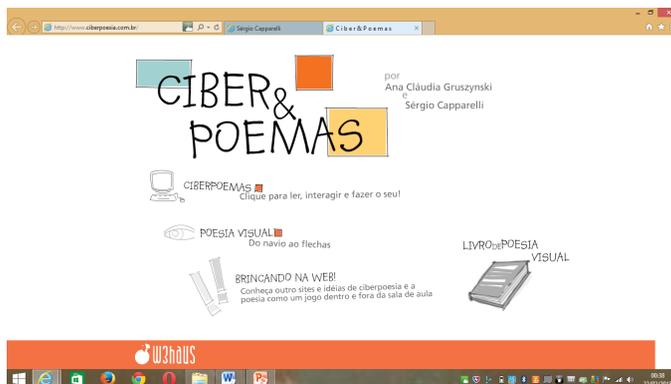


Figura 1: Ciberpoesia. Fonte: internet.

Ao clicar em Ciberpoemas, o aluno será redirecionado para a página seguinte e poderá explorar o *site*. É o momento de deixar as crianças navegarem pelo sítio eletrônico a fim de conhecer as peculiaridades oferecidas pelo mesmo. São conteúdos interativos, instrutivos e divertidos que prendem a atenção. Ao professor cabe tirar as dúvidas daqueles mais leigos em informática, dotando-os de algumas estratégias que o computador disponibiliza.



Figura 2: Ciberpoemas. Fonte: internet.

Após essa navegação, os alunos são orientados sobre o trabalho a ser realizado: a proposta é fazer uma versão digital de um poema originariamente

pensado em versão visual. Essa produção será publicada nas páginas do *Facebook* e *Blog* escolares, para a apreciação de toda a comunidade. É necessário desde já que saibam a destinação final da produção definitiva para que o trabalho seja feito com objetivos específicos. Geralmente o apreciador das produções escolares é apenas o professor e isso faz o aluno visualizar apenas um leitor com características bem definidas. Quando o leitor vai além do mediador, há um empenho maior em conquistar um público mais amplo.

Módulo 01

Entregar aos alunos os poemas *Brincar na rua* e *O doce*, de Carlos Drummond de Andrade, impressos em folha branca. Haverá exploração oral dos poemas, informando-os de que fazem parte da coletânea “*Simplemente Drummond*” e que possuem uma linguagem acessível, pois se tratam de temas relacionados ao cotidiano de um adolescente de aproximadamente 12 anos de idade. Os alunos precisam ser envolvidos nessa atividade relatando oralmente a interpretação que fizeram. Podem ser organizadas leituras em voz alta ou até dramatizações.

Módulo 2

Dividir os estudantes em grupos de três ou quatro para apresentarem em cartazes com fotografias, dramatizações, gravações de áudio ou vídeo as seguintes situações: algumas brincadeiras que costumam fazer em casa com os amigos e vizinhos após as dezessete horas; atividades que geralmente desenvolvem ou apenas na escola ou apenas em casa. Esse módulo tem por finalidade ampliar os temas dos poemas trabalhados no módulo anterior de forma que possam traduzir suas vivências.

Intervalo

Esta etapa colabora para um entendimento dos temas explícitos e implícitos nos textos poéticos em tela, pois se trata de uma atividade complementar em que há a discussão das divisões de tarefas, amizade, trabalho cooperativo, habilidades e otimismo dos alunos. Desta forma, será passado o filme *Vermelho como o céu*, de 2006, do diretor Cristiano Bortone, que será discutido em sala sobre os assuntos elencados.

Módulo 3

Apresentar aos alunos os programas *Power Point* e *Movie Maker* – esses tutoriais são encontrados no *site* do *youtube.com*, mas se o professor conhecer os programas, melhor explicar conforme o seu entendimento – explorando os detalhes e explicando o funcionamento para a produção dos *ciberpoemas*. Tal módulo é necessário devido a sua função tutorial, já que a grande maioria conhece o computador, porém os editores de *slides* e vídeos são pouco acessados.

Produção final

Após a divisão da turma em duplas, solicitar que seja feita a transcrição do poema escolhido, dentre os dois apresentados, em *ciberpoema* (infopoema, poema digital) na sala de informática. O professor precisa auxiliá-los nos detalhes dos programas selecionados para que se sintam mais seguros na produção. Ao término, os *ciberpoemas* poderão ser publicados na página do *Facebook* ou *Blog* escolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho com sequências didáticas proporciona ao aluno aplicar os seus conhecimentos e produzir novos a partir da observação e da interação com os demais colegas. Da mesma forma, possibilita ao professor saber a situação de cada turma para propor estratégias a fim de levar seus alunos a adquirir conceitos mais específicos.

De maneira geral, o mediador que utiliza a metodologia pedagógica de sistematização das atividades tende a perceber uma melhor aceitabilidade dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Em consequência disso, terá a sua disposição alunos mais interessados e com um progresso visível. A avaliação do tipo somativa que considera a primeira tentativa como a definitiva precisa ser abandonada. Com os módulos de uma sequência didática, o aluno tem a seu dispor novas chances de obter o sucesso na realização de suas atividades. A função da escola é criar mecanismos que colaborem para um crescimento passo a passo (como as sequências didáticas).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Simplemente Drummond**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, M. Z. *Poesia*. In: FILHO, J. N. G. (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande/PB: Bagagem, 2007.
- <http://www.ciberpoesia.com.br/>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=Y-DClxApUoo>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=gHy-KQpsKv8>.
- https://www.youtube.com/watch?v=1H_2_Q8akuA.

Anexos

Brincar na Rua (Carlos Drummond de Andrade)

Tarde?

O dia dura menos que um dia.
O corpo ainda não parou de brincar
e já estão chamando da janela:
É tarde.

Ouço sempre este som: é tarde, tarde.
A noite chega de manhã?
Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais, depois das cinco?
É tarde.
A sombra me proíbe.
Amanhã, mesma coisa.
Sempre tarde antes de ser tarde.

O Doce

(Carlos Drummond de Andrade)

A boca aberta para o doce
já prelibando a gostosura,
e o doce cai no chão de areia, droga!

Olha em redor. Os outros viram.
Logo aquele doce cobiçado
a semana inteira, e pago do seu bolso!
Irá deixá-lo ali, só porque os outros
estão presentes, vigilantes?

A mão se inclina, pega o doce, limpa-o
de toda areia e mácula do chão.
“Se fosse em casa eu não pegava não,
mas aqui no colégio, que mal faz?”

OS CONTOS DE FADAS E SUAS RELEITURAS EM TEXTOS MULTIMODAIS

Alessandra de Oliveira

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas atravessam séculos e povoam o imaginário de adultos e crianças, sendo perpetuados por inúmeras versões, das clássicas até as mais modernas, com distintas releituras, nos mais variados suportes, inclusive nos gêneros digitais, que têm sido a leitura mais frequente entre nossos jovens e adolescentes, o que leva a escola a refletir acerca de novos caminhos para se trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade e a produção de sentidos, dos contos de fadas, em sala de aula e fora dela.

Partindo deste pressuposto, esta pesquisa analisará como se dá a produção de sentidos no processo de leitura dos contos de fadas nas versões que circulam nos gêneros digitais, na interação autor-texto-leitor, com alunos do 9º do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Antônio Ometto, no município de Matupá-MT, a ser realizada na forma de sequência didática.

Para fundamentar este trabalho, pesquisamos autores como Xavier (2013), Koch e Elias (2006), Solé (1998), Foucambert (1994), Leffa (1996), Kleiman (2008), Chartier, (2002), Kato (2003), Menegassi e Calciolari (2002), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), entre outros.

Objetivo amplo:

Analisar como se dá a produção de sentido nas leituras das versões dos contos de fadas, nos textos multimodais, que circulam na internet.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Leitura

Com a era digital surgem, inevitavelmente, novos suportes de leitura, bem como novas formas de ler textos que também são, de certa forma, diferentes. Contudo, algo que não muda no jogo entre leitura e interpretação é o esforço do leitor para assimilar os sentidos contidos no texto.

A perspectiva Interacionista, adotada para esta proposta, concebe a

leitura como um processo de cognição e percepção, em que no ato da leitura estão presentes tanto as informações contidas no texto, como as informações que o leitor traz consigo (contexto e conhecimento de mundo). Deste modo, é através da interação entre leitor, texto e autor que ocorre a construção dos sentidos. Para Solé (1998), o modelo interacional é o mais adequado para o entendimento da leitura como um processo de compreensão, onde o leitor, com sua competência, interage com o autor, que deixa “pistas” no texto acerca dos sentidos que se quer chegar.

A autora Solé (1998, p. 92) afirma que

ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. Com essas ideias, podemos dizer que enfocamos nossa atenção nos resultados de aprender a ler.

A autora (1998) defende a importância do papel do professor que mediará a aprendizagem da leitura por meio de estratégias que contribuem para a formação do leitor competente, até que este não mais necessite da colaboração de um adulto.

Também nessa mesma linha interacionista, Kleiman (2002, p.13) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Os elementos linguísticos, textual e de mundo formam este conhecimento prévio necessário ao leitor para que se construa o sentido do texto, que teria sua compreensão comprometida na falta de um destes elementos.

É, pois, na interação social ou relação dialógica entre autor-texto-leitor, que ocorre a produção de sentido na leitura e, para isso, Kleiman propõe que o professor seja o mediador entre o texto e o leitor, através de estratégias de leitura, motivando-os a perceber as intenções do autor presentes no texto, bem como, todos os elementos contidos nele. Nesse sentido, a autora afirma que ensinar a leitura é

[...] criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, [...] é ensinar a criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a múltipla fonte de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (2008, p. 151-2)

Diante dessas perspectivas e concepções de leitura, surgem questionamentos acerca de qual seria então o modo mais eficaz de formar o leitor para uma leitura competente. Vários autores concordam que para essa formação, o professor deve inserir estratégias em sala de aula. É o que destacamos a seguir.

Estratégias de leitura

Vários autores concordam que o trabalho de leitura realizado através de estratégias contribui para a formação de um leitor competente. Um desses autores, Solé (1998, p. 70), propõe um trabalho antes, durante e após a leitura para a formação de um leitor proeficiente, por meio de estratégias de leitura:

Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leitura múltiplas e variadas.

Segundo a autora, constituem as estratégias de compreensão leitora para **antes da leitura**: antecipação do tema ou ideia principal, a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Atividades durante a leitura

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência

ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

Atividades para depois da leitura

Construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Solé (1998, p. 56) afirma que o ensino da leitura a partir das estratégias é possível “formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. O aluno aprende a utilizar os procedimentos e as estratégias de leitura e essa capacidade adquirida vai além dos muros da escola, formando-se leitores competentes para sua vida social.

Leitura como Produção de Sentidos

Entende-se a leitura como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre o autor, o texto e o leitor. Nesse sentido, Goulemot (1996, p. 10) declara que:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido.

Para esse mesmo autor (1996), os sentidos na leitura surgem tanto do próprio texto quanto do seu exterior cultural e é dos sentidos já produzidos que nasce o sentido a ser adquirido. Para explicar que não existe compreensão autônoma, o autor argumenta que é necessário: “[...] fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais.” (1996, p.113).

Segundo ele, é a biblioteca cultural que fornece a comparação, a medida, e o tempo da intertextualidade que fundamenta a leitura, uma vez que “o livro lido ganha seu sentido daquilo que já foi lido antes dele, segundo

um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade". (GOULEMOT, 1996, p.115).

Para o autor, um texto literário é sempre polissêmico, neste sentido, "a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e troca que é a leitura". (GOULEMOT, 1996, p.108)

Ainda a respeito da produção de sentido, Koch (2000) afirma que, no momento da ação de ler, o leitor aproxima-se e se distancia das ideias que o texto sugere, levando-o a compartilhar a sua experiência no momento de interação. Nessa direção:

Todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Assim para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário recorrer a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 2000, p. 25).

Sendo assim, o leitor tem, até certo ponto, liberdade para produzir sentidos, porém, ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é construído em interação com o mundo de significação do autor e os significados atribuídos por ele surgem daí. Contudo, em um novo contexto, agora o do leitor e sua interação com seu próprio mundo e o do autor, há a possibilidade de construção de novos significados.

Desse modo, para formar um leitor competente, a escola necessita dar a devida importância para o trabalho com a leitura, priorizando atividades que envolvam essa prática, pois é lendo que se aprende a ler. E é neste contexto que o professor pode e deve buscar novas "ferramentas" que auxiliem seu trabalho na formação do leitor, uma vez que novos suportes de leitura, cada vez mais, fazem parte do cotidiano dos alunos, como é o caso das tecnologias da informação, por onde circulam os gêneros digitais, que tem sido a leitura mais comum em diferentes suportes, principalmente, através da *web*. Isso porque, segundo Demo (2008), atualmente, as linguagens multimodais, com som, imagem, texto, animação, tornam os textos atrativos.

Os contos de fadas na era digital

Os contos de fadas têm papel fundamental na formação humana devido à relação de suas histórias com a vida de quem as lê. No meio digital, com seus recursos midiáticos, carregados de som e imagens, os contos de fadas

encontram um importante veículo para suas inúmeras releituras, como salienta Borges:

O que diferenciam os Contos de Fadas de regiões ou épocas distintas onde foram registrados ao longo da história são as influências do contexto da sociedade, a qual os criam e os consomem. Essas narrativas, por meio de sua linguagem simbólica, também acompanham as mudanças, representando e até interferindo na cultura de cada época ou região. (BORGES, 2010, p.28)

Embora hoje os contos de fadas ganhem uma nova roupagem, tanto no cinema com suas versões modernas que vão da aventura ao romance, como numa charge que circula nas redes e ironiza assuntos sociais, os Contos de Fadas permanecem com uma linguagem simbólica e significativa.

Os temas não se exaurem, pois os significados trazidos por eles não são os mesmos, e cada vez haverá novas interpretações levantadas acerca desses temas com diferente linguagem e públicos também distintos. Ou inclusive, com novos formatos como os meios de comunicação de massa, entre eles a Publicidade e o Cinema. (BORGES, 2010, p.28).

Assim sendo, mesmo estando em outros suportes de leitura, o texto literário não perde suas características lúdicas e criativas, tão pouco os contos de fadas não perdem a sua capacidade de transmissão de mensagens importantes e significados profundos quando expressos em outros gêneros, do mesmo modo que não se extingue a procura por dar à vida significado, a partir da leitura dos contos de fadas, uma vez que estes estão aptos a novas interpretações, onde as questões abordadas nos contos antigos funcionam como espelho para as frustrações da realidade atual, expressas de modo peculiar nos gêneros digitais, muitas vezes em forma de sátira, escárnio e humor.

Cândido (1972, p.806) afirma que toda obra literária, além de ser uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e uma construção formal artística,

ela significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.

É no ato de ler que o leitor dá ao texto literário diferentes funções ou

finalidades. Cabe, portanto, à escola, ser o instrumento que instigará, elucidará e propiciará ao leitor compreender a literatura, também nos meios digitais, como sendo capaz de formar, divertir, amadurecer, transformar, vivenciar, desenvolver a sensibilidade estética e perceber o mundo em amplos os sentidos.

Quando o professor media uma leitura crítica e reflexiva em qualquer gênero, dá ao leitor a oportunidade de libertar-se do “mecanismo” sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. A literatura tem uma função emancipatória do leitor, especialmente nos contos de fadas, no sentido de que a compreensão do mundo repercute também em suas formas de comportamento social.

Na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, de Rildo Cosson, o autor afirma que

Todas as formas de ler valem a pena. Todas as formas de ler são diálogos entre o passado e o presente. Todas as formas de ler são modos de compartilhar saberes, experiências e concepções da vida e do mundo. (2014, p. 179).

Deste modo, a proposta apresentada aqui, através de uma SD-Sequência Didática, pretende fazer uma ponte entre os sentidos do passado e do presente, nos contos de fadas que circulam nos gêneros digitais.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.97).

ATIVIDADES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - OS GÊNEROS DIGITAIS

- Explorar a multimodalidade textual para reconhecimento dos gêneros digitais, bem como as estratégias de leitura que contribuem para a produção de sentidos destes gêneros em circulação nas redes sociais.

Material necessário:

- Lousa;
- Textos impressos;
- Pendrive;
- Data show;
- Computadores com acesso à Internet.
- Scanner;
- Dicionário de LP;
- caderno;
- Autorização dos pais para criação de perfil no Facebook.

Módulo 1 - Os Contos de Fadas

(tempo previsto: 55')

- Levantamento de conhecimentos prévios e expectativas dos alunos quanto ao gênero;
- Apresentação através de textos projetados dos principais contos de fadas;
- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura.

Módulo 2 - O que é gênero digital?

(tempo previsto: 120')

- Levantamento de conhecimentos prévios e expectativas dos alunos quanto aos gêneros digitais;
- Apresentação, através de textos impressos, de gêneros digitais (Charges, Cartoons, tiras, fotos legendadas, vídeos etc);
- Aprofundamento do que são hipertextos e gêneros digitais, com o uso do Datashow;
- Comparação do texto impresso (linear) com o hipertexto (não linear).
- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura.

Módulo 3 - Experiência de hiperleitura (textos multimodais)

(tempo previsto: 180')

- Proporcionar experiências de leituras multimodais, com textos impressos, projetados no Datashow e no laboratório de informática, com temática de Contos de Fadas;
- Pedir que os alunos pesquisem e/ou selecionem os textos característicos de redes sociais, com o mesmo tema;
- Criar um perfil no Facebook para os alunos que ainda não o tem;
- Criar um grupo fechado no Facebook e adicionar os alunos;
- Postar os textos selecionados pelos alunos, no grupo.

Módulo 4 - Primeira Compreensão

(tempo previsto: 50')

- Realizar com os alunos uma nova leitura dos textos postados no grupo;
- Pedir que eles comentem cada texto, no campo indicado para isso;
- Motivá-los a analisar os comentários dos colegas para ver se houver compreensão do texto lido;
- Pedir que eles postem suas impressões acerca dos comentários dos colegas, no campo indicado para isso.

Módulo 5 - Gênero digital: Charge

(tempo previsto: 110')

- Projetar na lousa e distribuir a charge com a temática “Chapeuzinho Vermelho/Bullying”, também impressa;
- Pedir que os alunos façam a leitura do texto;
- Motivar que realizem comentários acerca do texto, no campo indicado para isso;
- Motivar, oralmente, a produção de outros possíveis sentidos para o texto;
- Construção do tema e do sentido global do texto;
- Identificação de elementos implícitos no texto;
- Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;
- Identificar palavras-chave e referências a outros textos;

Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2011/08/chapeuzinho-vermelho-e-outra.html>

Modulo 6 - Pós leitura e Criticidade

(tempo previsto: 110')

- Pedir aos alunos para pesquisarem outras charges em circulação nas redes sociais, com temática de Contos de Fadas e postarem no grupo.
- Identificar as relações entre a charge escolhida para a atividade e as postadas pelos alunos;
- Motivar os alunos a postar novos comentários acerca dos sentidos das charges;
- Projetar a página do grupo na lousa com as postagens;



- Motivar a avaliação crítica do sentido da charge escolhida para atividade;
- Pedir aos alunos que publiquem sua opinião no campo comentários.

Para a discussão:

- Qual Conto de Fadas presente na charge?
- Qual é o assunto da charge?
- Como chegou a essa conclusão?
- É possível dizer que é um tema universal? Por quê?
- Que elementos não verbais contribuem para a crítica?
- O que seria, na realidade, um "Bullying, considerando os elementos não verbais da charge?
- Você sabe quem são as pessoas que falam na charge?
- Qual é a sua opinião sobre o assunto?

**Módulo 7 – Gênero digital: Foto Legendada
(tempo previsto: 110')**

- Projetar na lousa e distribuir a Foto Legendada com a temática 'A Bela e a Fera/ Aparência, também impressa.
- Pedir que os alunos façam a leitura do texto;
- Motivar que postem comentários acerca do texto, no campo indicado para isso;
- Motivar, oralmente, a produção de outros possíveis sentidos para o texto;
- Construção do tema e do sentido global do texto;
- Identificação de elementos implícitos no texto;
- Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;
- Identificar palavras-chave e referências a outros textos;



Disponível em: <http://cadernodopsicologo.blogspot.com.br/2013/02/pesquisa-da-fflch-analisa-influencia.html>

Para a discussão:

- Qual é o assunto da foto?
- Como chegou a essa conclusão?
- É possível dizer que é um tema universal? Por quê?
- Que elementos não verbais contribuem para a crítica? Como eles contribuem?
- Você já ouviu a música referida na foto?
- Qual é a sua opinião sobre o assunto?

**Modulo 8 - Pós leitura e Criticidade
(tempo previsto: 110')**

- Pedir aos alunos para pesquisarem outras fotos legendadas em circulação nas redes sociais, com a temática Contos de Fadas e postarem no grupo.
- Identificar as relações entre a foto escolhida para a atividade e as postadas pelos alunos;
- Motivar os alunos a postar novos comentários acerca dos sentidos das fotos postadas;
- Projetar a página do grupo na lousa com as postagens;
- Motivar a avaliação crítica do sentido da foto legendada escolhida para atividade;
- Pedir aos alunos que publiquem sua opinião no campo comentários.

**Módulo 9 - Gênero digital: Tiras
(tempo previsto: 110')**

- Projetar a tira com a temática 'Branca de Neve/ Tecnologia' na lousa e distribuí-la também impressa.
- Pedir que os alunos façam a leitura da tira;
- Motivar que realizem comentários acerca da tira, no campo indicado para isso;
- Motivar, oralmente, a produção de outros possíveis sentidos para a tira;
- Construção do tema e do sentido global da tira;
- Identificação de elementos implícitos na tira;
- Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;
- Identificar palavras-chave e referências a outros textos;
- Explorar a temática da tira.



Disponível em: <http://www.naoligo.com/kkk/2013/11/branca-de-neve-usa-windows-e-android/>

Módulo 10 - Pós leitura e Críticidade

(tempo previsto: 110')

- Pedir aos alunos para pesquisarem outras tiras em circulação nas redes sociais, com a temática Contos de Fadas e postarem no grupo.
- Identificar as relações entre a tira escolhida para a atividade e as postadas pelos alunos;
- Motivar os alunos a postar novos comentários acerca dos sentidos das tiras;
- Projetar a página do grupo na lousa com as postagens;
- Motivar a avaliação crítica do sentido da tira escolhida para atividade;
- Pedir aos alunos que publiquem sua opinião no campo comentários.

Para a discussão:

- Qual é o assunto da tira?
- Quais Contos de Fadas estão presentes na tira?
- Como chegou a essa conclusão?
- É possível dizer que o tema é universal? Por quê?
- Que elementos não verbais contribuem para o humor?
- Qual é a sua opinião sobre o assunto?

Módulo 11 - Produção

(tempo previsto: 180')

- Projetar o site <http://bitstrips.com/pageone> na lousa e orientar a produção de charges a partir dele;
- Projetar na lousa como editar imagens nos editores Microsoft Office Picture Manager e Paint, ou editor do Linux (de acordo com o padrão do laboratório de Informática)
- Projetar na lousa como se produz tiras no site: <http://www.pixton.com/br/my-home>
- Dividir a turma em três grupos de alunos; cada grupo irá trabalhar um dos gêneros estudados;
- Pedir que os grupos discutam e elaborem previamente que textos com a temática Contos de Fadas que poderiam produzir a partir das discussões realizadas sobre os gêneros digitais, nos outros módulos;
- Levar os alunos ao Laboratório de Informática, para produção dos gêneros digitais,
- Publicar os gêneros digitais, produzidos pelos alunos, na página do grupo no Facebook.
- Pedir aos alunos que comentem os textos produzidos e postados, no campo comentários.

Tecnologias a serem utilizadas:

Projetor multimídia, notebook, máquina fotográfica, caixa de som, gravador, câmera digital, celular, computadores, pendrive, scanner, internet e impressora.

Produto a ser gerado:

O produto final a ser gerado a partir desta pesquisa será a produção de três textos no suporte digital, com a temática Contos de Fadas: 01 Charge, 01 Foto Legendada e 01 Tira.

REFERÊNCIAS

BORGES, Andressa Cunha Martins. “Era uma vez... Os Contos de Fadas na Publicidade: Melissa em busca de uma narrativa com final feliz”. In GAS-QUE, Kelley, SATLER, Lara, DIAS, Luciane, TUZZO, Simone (orgs.). **Informação e comunicação no século XXI: [Multi]referencialidades**. Goiânia: UFG/FACOMB/FUNAPE, 2010.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DEMO, Pedro. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Site: <http://www.nota10.com.br>.

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

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In Chartier, R. (org) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 3ª ed. São Paulo. Contexto, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O REIZINHO MANDÃO: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM O BULLYING NA ESCOLA

César Vicente da Costa

INTRODUÇÃO

O *bullying* vem fazendo muitas vítimas na sociedade atual, principalmente nas escolas em que a aglomeração de crianças e adolescentes é maior e, na maioria das vezes, não tem um número de adultos suficiente para lhes prestar o devido auxílio quando essa prática ocorre. Até a 2ª fase do 2º ciclo (5º ano) os alunos tem apenas um professor (a), esses profissionais servem de referência, como se fosse um representante da família na escola, assim os pequenos se sentem protegidos para relatar suas dificuldades escolares e as possíveis agressões físicas ou verbais que venham a sofrer antes do início, no intervalo e no fim das aulas. Com a chegada à 3ª fase do 2º ciclo (6º ano) os educandos perdem muito dessa referência, porque eles passam a ter contato com vários profissionais e por um tempo muito exíguo que não favorece o estreitamento de relações. Essa nova condição, favorece o aumento de agressões sofridas.

Durante as aulas da disciplina Literatura Infantil e Juvenil ministrada pela Profa. Dra. Adriana Lins Precioso, no curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS nos foi proposto o trabalho com a temática já adotada em nossa dissertação final, mas que estivesse totalmente voltada para a disciplina citada acima. Considerando esse contexto, passamos a pesquisa com várias obras sugeridas pela professora. A obra escolhida para trabalhar a questão do *bullying* na escola foi *O reizinho mandão* de Ruth Rocha (1978), a personagem é um príncipe que assume o trono após a morte de seu pai que era um rei bondoso. Diferente de seu pai ele trata todos os seus súditos com indiferença, cria leis absurdas e manda a todos calarem a boca inclusive seus conselheiros reais, até que um dia todos se calaram, forçando o reizinho a buscar uma solução. Como vemos suas atitudes revelam o *bully* (valentão) que existe dentro dele e também estão presentes nas nossas escolas.

Sendo assim, propomos uma sequência básica direcionada ao trabalho com esse Gênero Infante Juvenil, *O reizinho mandão*, para alunos da 3ª fase do 2º ciclo (5ª série). Essa didatização tenta marcar ainda mais o território da literatura na escola, conforme preconiza Cosson (2006, p. 47):

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao

professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

É inegável a função social que a literatura exerce por isso, devemos trazer os questionamentos que a obra traz a luz da temática do *bullying*, para que nossos jovens leitores desenvolvam a criticidade em relação as suas atitudes e as dos colegas.

ESCOLA E SOCIEDADE

Para Zilberman (2003, p. 22):

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos ao estudante.

Sem sombra de dúvidas, um desses conflitos que afligem a sociedade e que tem na escola seu local de maior ocorrência é o *bullying*. Essa educação tipicamente burguesa que ainda impera em nossas escolas ainda não se atenta para esse fato corriqueiro. As escolas organizam palestras, a coordenação pedagógica orienta pais e alunos, mas isso tudo ainda é muito superficial.

O *bullying* já ocorre no meio escolar há muito tempo, mas nem sempre recebeu a atenção que merecia conforme vemos:

Apesar do *bullying* ser um fenômeno antigo e os professores possuírem a consciência de sua ocorrência nas escolas, até a década de 1970, não existiam estudos ordenados que abordassem o tema. Foi a partir desse período, principalmente na Suécia, que a sociedade apresentou maior empenho sobre as consequências do *bullying* escolar (FANTE, 2005, p. 24).

Até a década de 70 esse fenômeno acontecia de forma silenciosa. Mesmo hoje com vários estudos a respeito ainda encontramos profissionais da educação que negam esse acontecimento. Eles se reportam ao passado dizendo que no seu tempo isso não acontecia, e que isso é uma invenção da modernidade.

O estudo sobre o *bullying* teve início em outros países como vemos abaixo:

O bullying em pouco tempo tornou fonte de interesse em diversos países da Europa tais como Dinamarca, Noruega, Suécia e Finlândia, em particular na Noruega onde tudo começou com estudos aprofundados do professor e pesquisador Dan Olweus na década de 70, o bullying foi durante muitos anos motivos de apreensão entre pais e professores que se utilizavam dos meios de comunicação para expressar seus temores e angústias sobre os acontecimentos. Infelizmente professores daquele país faziam pouco caso e não se pronunciavam de forma oficial e efetiva diante dos casos ocorridos no ambiente escolar (SILVA, 2010, p. 111).

O início dos estudos já surgiu em meio ao pouco caso que os profissionais da educação faziam dele. Atualmente temos professores que não reconhecem como legítimo essa prática em nosso meio. Propomos a utilização de um texto literário para iniciar o processo de sensibilização e permitir que os alunos reconheçam os indícios da violência produzida ou sentida. É unir o pedagógico com a vida que segue fora dos muros escolares.

O LIMITE ENTRE O ARTÍSTICO E O PEDAGÓGICO

Muito se fala sobre a “pedagogização” da literatura em geral, com a literatura infantil não é diferente, alguns defendem que deve prevalecer apenas o artístico, já outros acreditam ser válido a didatização das obras literárias para tratar de temas sociais recorrentes. Nesse dilema entre divertir ou instruir, concordo com Coelho (2000, p. 46):

Entretanto, se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, as mais das vezes, interdependentes): a da arte e da pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia.

Como vemos a literatura infantil pode sim divertir e trazer a tão buscada fruição pelos pequenos leitores, mas também pode e deve instigá-los para perceber o mundo a sua volta de forma que reflita seu cotidiano através da obra lida. Cabe também ao educador tratar pedagogicamente a obra escolhida para que não se perca seu conteúdo estético e nem se torne inócua, sob o risco de não alcançar seu objetivo, o de formar um olhar crítico no educando.

Para Paiva (2007, p. 95):

[...] a leitura não constitui um ato passivo, ou seja, os leitores não se apropriam exatamente daquilo que está escrito: um texto pode ser classificado como portador de “más” mensagens por alguns, mas é certamente reelaborado, a partir de diversos fatores, por aquele que lê. Entre aquilo que o autor escreve, o editor adapta, o leitor lê e aquilo que da leitura é verdadeiramente apropriado há uma grande e misteriosa distância.

Verdadeiramente o ato de ler é individual, o próprio autor perde o controle sobre sua obra depois de publicada, o conhecimento de mundo que os leitores já possuem, pode influenciar a forma como cada indivíduo se apropria do texto. A transposição didática aqui pretendida tem seus objetivos claros, mas somente com sua aplicação poderemos responder afirmativamente ou negativamente aos objetivos propostos.

A SEQUÊNCIA BÁSICA

Cosson (2006, p. 51) propõe uma sequência básica para o letramento literário que é constituída por quatro passos distintos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação serve para estreitar as relações do leitor com o texto, a introdução é tão somente a apresentação do autor e da obra e destacar alguma possível justificativa para tê-la escrito. Na leitura o professor deve escolher a melhor estratégia para realizá-la e deve negociar os prazos para a finalização da leitura, o autor da sequência ainda prevê alguns intervalos durante a leitura, esses intervalos buscarão outras obras não necessariamente literárias, mas que de certa forma estão ligadas à obra principal. A interpretação é a compreensão dos sentidos do texto, ou seja, como o leitor percebe aquela obra, conseqüentemente deve haver alguma forma de registro dessa interpretação seja oral, escrita, dramatizada, etc., para essa etapa o professor considerará o público alvo e o tipo de texto.

Vamos à sequência:

Sequência básica - *O reizinho mandão*

Série indicada: 3ª fase do 2º Ciclo (6º ano) - da Escola Estadual Padre Ezequiel Ramin - localizada no município de Juína - MT

Objetivo geral:

Refletir e estabelecer relação entre o dia a dia na escola e a temática do *bullying* presente na obra *O reizinho mandão* (1978) de Ruth Rocha.

Objetivos específicos:

- Valorizar a leitura como fonte de informação, via acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- Inferir informações explícitas e implícitas.
- Identificar o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos linguísticos;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua a fim de expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;

Material necessário

- Livro digitalizado da obra *O reizinho mandão* (1978);
- Texto sobre a biografia da autora;
- Folhas sulfite;
- Cenários teatrais;
- Projetor multimídia.

Parte 1: Motivação – o professor deverá fazer perguntas para os alunos sobre o *bullying* e pedirá que eles encenem alguns fatos, que eles presenciaram na escola e que consideram como *bullying*. Instigá-los a produzir inferências sobre o título *O reizinho mandão*.

Parte 2: Introdução – apresentar um vídeo com a autora Ruth Rocha e falar a respeito da obra *O reizinho mandão*.

Parte 3: Leitura – realizar uma leitura coletiva do livro *O reizinho mandão* com a obra projetada em data show e também uma individual na forma escrita.

Intervalo 1- O professor convidará um psicólogo da assistência social do município para proferir uma palestra sobre o *bullying* para os pais dos alunos na sala de aula, abordando a origem, os tipos, as razões para a prática, como perceber se a criança sofre esse tipo de agressão, as consequências futuras, as características da vítima e do agressor e o mais importante como os pais devem

agir para proteger seus filhos desse mal.

Intervalo 2- Os alunos divididos em duplas farão a leitura dos livros das coleções *Bullying na escola*, da escritora Klein Cristina e *Todos juntos contra o Bullying*, da escritora Rose Elaine S. Machado as coleções abordam os principais tipos de *bullying* e cada livro aborda um tipo de *bullying* que geralmente acontecem na escola. Após a leitura as duplas deverão apresentar o livro para os demais colegas na sala de aula.

Parte 4: Interpretação – Na interpretação os alunos poderão verificar se as inferências realizadas na motivação acerca do título são verdadeiras ou não. Eles poderão relacionar a obra *O reizinho mandão* com os livros das coleções lidas no segundo intervalo, tentando verificar que diferenças ou semelhanças eles possuem.

Parte 5: Produção teatral – O professor deverá orientar a turma para a produção de uma peça teatral sobre a obra *O reizinho mandão*. Todos os alunos da turma terão que se envolver diretamente nessa tarefa, alguns como atores e outros nos bastidores. A peça deverá ser apresentada para toda a escola, no pátio principal.

Ferramentas tecnológicas a serem utilizadas:

Projeter multimídia para exposição do livro *O reizinho mandão*. Títulos dos contos e para registrar a leitura oral que cada aluno fizer dos contos, folhas sulfites com os contos digitalizados para as leituras e computador para digitação das leituras e análises dos alunos. Cenários para a apresentação da peça teatral.

Resultados esperados:

Espera-se que os alunos sejam capazes de refletir e reconhecer que as atitudes da personagem principal (O reizinho), são compatíveis com as de uma pessoa praticante do *bullying*, e que possam fruir esteticamente o texto lido.

O mais importante de tudo é que os alunos possam externalizar de forma positiva os novos conhecimentos adquiridos, de forma que reconheçam como inadequados alguns comportamentos que sugiram a prática do *bullying*. E não venham a cometer atos de violência contra os colegas. Segundo Rezende (2013, p. 11):

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam

tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas.

O educador para se “aventurar” no caminho do letramento literário, deve conhecer suas potencialidades e dificuldades, pois a sua formação e o seu preparo estará explícito no trabalho que esse realizará perante a comunidade escolar. E principalmente lutar por maiores espaços na já engessada matriz curricular, com poucas aulas de Língua Portuguesa. Outra coisa é o gosto do profissional pela arte literária que deve ser o fio condutor desse processo, sem ele nada acontece de fato. Não se ensina a ler e a gostar de ler aquele que não tem convicção e não acredita no que realiza e apenas cumpre um programa pré-determinado. Com certeza estará fadado ao fracasso.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. **Fenômeno Bullying**: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar Para a Paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

PAIVA, Aparecida. (Orgs.) et alii. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Perigosas nas Escolas: Bullying**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DOS CLÁSSICOS LITERÁRIOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Cleunice Fernandes da Silva

INTRODUÇÃO

A leitura é um extraordinário instrumento de compreensão do mundo, bem como é uma atividade primordial para a formação cognitiva e cultural dos indivíduos. Contudo, apesar da importância da realização de leituras, percebe-se que, em muitos ambientes, o incentivo à prática leitora é ignorado. Esse fato prejudica o desenvolvimento dessa competência, já que o hábito de ler é criado à medida que leitor interage com o livro.

Entre os segmentos sociais que devem propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, a escola se destaca, porque tem a possibilidade e função de estabelecer o contato do aluno com o livro.

Para Versiani *et al* (2007), o papel da escola:

(...) enquanto instituição legitimadora de bens literários ganha destaque, pois as práticas de leituras escolares têm papel importante na formação do *habitus*, ou seja, o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura, que circulam socialmente. (VERSIANI, 2007, p. 25).

Zilbermam (1988) corrobora com o exposto por Versiani ao comentar a importância da escola para a formação do leitor.

O exercício dessa função, que se mostra simultaneamente cultural e política, é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. (ZILBERMAN, 1988, p. 16-7).

A relação entre a escola e o aluno é de constante troca, uma vez que o aprendiz, ao iniciar seus estudos, traz um arcabouço cultural formado por seus conhecimentos de mundo e suas vivências e, ao ambiente escolar cabe o papel de ampliar e aprimorar esses saberes do aluno. Dessa forma, é importante que as atividades de leitura, inicialmente, sejam acessíveis para que eles desenvolvam o hábito e se tornem leitores de obras mais complexas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.70), a escola tem a responsabilidade de intermediar a passagem do leitor de textos considerados fáceis (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos que

apresentam maior complexidade, como os gêneros que circulam socialmente na literatura e nos jornais. O documento aponta que cabe às instituições escolares mediar a transformação “do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.”.

Uma nova prática que tem auxiliado muito a incentivar a leitura nas escolas brasileiras é a utilização de histórias em quadrinhos. Recentemente, a leitura de obras literárias quadrinizadas também passou a fazer parte do ambiente escolar. Essa iniciativa surgiu em decorrência da seleção de títulos em quadrinhos para o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE e conquistou a atenção de professores da educação básica, que visualizaram a oportunidade de impulsionar o hábito leitor por meio da quadrinização de obras literárias.

Ciente da importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e cultural do aprendiz, este artigo tem como objetivo a reflexão e o arrolamento de algumas considerações acerca do papel das adaptações de obras literárias, especialmente os textos adaptados em forma de histórias em quadrinhos, para a formação leitora.

ADAPTAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA A LEITURA DE OBRAS CLÁSSICAS

Para Hutcheon (2013, p. 10), a adaptação é fundamental para o desenvolvimento da imaginação humana. Segundo a autora, os indivíduos não apenas contam, bem como recontam suas histórias, e nessa atividade de recontar adaptam, ou seja, realizam ajustes para agradar o público. Walter Benjamin (1992 *apud* HUTCHEON, 2013, p. 22) afirma que “contar histórias é sempre a arte de repetir histórias”.

A adaptação possibilita o trabalho de um tema, em um contexto moderno, propondo o encontro do leitor com uma história já contada anteriormente, mas ressignificada em sua realidade. Nesse contexto, o leitor tem participação significativa no processo de adaptação, já que o adaptador concentrará seus trabalhos na expectativa do público para o qual a obra será confeccionada.

Hutcheon (2013, p. 24) observa que as adaptações, assim como as paródias, apresentam relação direta e definitiva com os textos que as geraram, comumente chamados de fontes, contudo, os textos adaptados, diferentemente das paródias, declaram abertamente o nome das obras das quais foram criados.

Uma adaptação é uma repetição, mas não constitui a cópia do texto. Conforme Hutcheon (2013, p. 28), percebe-se, no texto adaptado, intenções que vão desde apagar a lembrança da obra original até o desejo de questioná-la ou de homenageá-la. O bom adaptador consegue ser original, preservando o primeiro texto, ao mesmo tempo em que oportuniza a possibilidade de uma leitura particular e prazerosa.

Hutcheon (2013) afirma que o fenômeno da adaptação pode ser definido por três perspectivas:

- Adaptação vista como *uma entidade ou produto formal*: a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular
- Adaptação como *um processo de criação*: envolve tanto uma (re-interpretção quanto uma (re-)criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação. (p. 29)
- Adaptação a partir da perspectiva do *seu processo de recepção*: é uma forma de intertextualidade. (HUTCHEON, 2013, p. 29 e 30).

Em relação ao que deve ser adaptado, constata-se que a maioria dos teóricos crê ser a história o elemento central, ou seja, independente da mídia ou do gênero utilizado, a história original será o ponto principal da adaptação. Hutcheon (2013, p. 32) observa que o adaptador, por meio dos diferentes sistemas de signos, buscaria correspondências para: “temas, eventos, mundo, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos, imagens, e assim por diante.”.

O dicionário Houaiss (2001) define a palavra adaptação como:

[...] transposição de uma obra literária para outro gênero [...] ato ou efeito de converter uma obra escrita em outra forma de apresentação, mantendo-se ou não o gênero artístico da obra original e o meio de comunicação através do qual a obra é apresentada. (HOUAISS, 2001, p.78).

Apesar do exemplo de definição citado acima, não é uma tarefa fácil definir adaptação, principalmente porque o termo representa o processo e o produto. Hutcheon (2013, p. 39) esclarece que enquanto produto, as adaptações são:

[...] recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos (palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo). Isso é tradução, mas num sentido bem específico: como transmutação ou transcodificação, ou seja, como necessariamente uma recodificação num novo conjunto de convenções e signos.

Enquanto processo, a autora (2013, p. 45) evidencia que a adaptação, tendo como base o ponto de vista do adaptador, “é uma ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo duplo de interpretação e criação de algo novo.”

A adaptação deve ser entendida como a preservação da história, bem como uma possibilidade de leitura de uma história, já contada anteriormente, em um contexto novo. Para Hutcheon:

As histórias não são imutáveis; ao contrário, elas também evoluem por meio da adaptação ao longo dos anos. Em alguns casos, tal como ocorre na adaptação biológica, a adaptação cultural conduz a uma migração para condições mais favoráveis: as histórias viajam para diferentes culturas e mídias. Em resumo, as histórias tanto se adaptam como são adaptadas. (HUTCHEON, 2013, p. 58)

Essa observação de Hutcheon aplica-se sobretudo aos textos literários que ao longo dos séculos, vem sendo participante de diferentes tipos de adaptações.

A adaptação do texto literário

O texto literário de qualidade sobrevive à passagem do tempo não apenas por seus valores estéticos, mas, principalmente, por estabelecer comunicação com o leitor, independentemente do período histórico. Há uma relação direta entre o leitor e o processo de identificação, já que o indivíduo ao ler busca alicerçar conexões entre as leituras e suas vivências.

Nesse contexto, cabe questionar o porquê de algumas instituições escolares insistirem na execução de um ensino de literatura “engessado”, apenas para cumprir um currículo que, muitas vezes, exclui o leitor e opta pelo estudo de obras sacralizadas, que não permitem a existência do diálogo autor-leitor-obra.

Todorov (1984), em defesa da transitividade literária, afirmou com veemência que:

Faz duzentos anos que se repete que a literatura era uma linguagem cuja finalidade estava nela própria. Já é tempo de voltar às evidências que não deveríamos ter esquecido: a literatura está ligada à experiência humana, é um discurso orientado para a verdade moral. [...] Sim, a relação com os valores é inerente à literatura: não apenas porque é impossível falar da existência sem fazer ilusão a ela, mas também porque a literatura é um ato de comunicação, o que implica uma possibilidade de acordo em nome de valores comuns. (TODOROV *apud* ROUXEL, 2013, p.193).

Com base no exposto, negar a existência de textos literários clássicos adaptados, talvez não seja a melhor maneira de incentivar o não leitor ou o

leitor aprendiz a desenvolver o gosto por obras literárias.

Monteiro (2006), em relação à adaptação dos clássicos literários, evidencia que:

Se aceitarmos a ideia de que os grandes clássicos da literatura podem ser classificados como *textos primeiros*, e podem dar origem, indefinidamente, a novos textos (sempre que atualizados em relação ao contexto histórico em que são produzidos, e ao público a que se destinam), então poderemos pensar a adaptação como um procedimento habitual e inerente à renovação da tradição literária; como perpetuação e divulgação dos cânones; como atualização de um discurso. (MONTEIRO, 2006, p.15 -16)

No Brasil, as adaptações se presentificam desde a criação da literatura infantil. É pertinente ressaltar que a princípio não se produziam textos literários voltados para as crianças. Essas, quando liam, apreciavam as mesmas obras que os adultos. Apenas após a intensificação dos processos de industrialização, os contos populares passam a apresentar características do universo infantil.

Em 1980, as obras literárias infantis exerciam a função pedagógica e doutrinária, ressaltando questões éticas, morais, cívicas, religiosas e educacionais. Nesse período, Monteiro Lobato, preocupado com a literatura destinada aos jovens, inicia um processo de adaptação de obras literárias que não teriam mais como única função moralizar e educar. Lobato, por meio da coloquialidade e outros recursos como neologismos e onomatopeias, aproxima a linguagem à realidade dos leitores, demonstrando real preocupação com a adequação da obra ao público.

Vieira (2010), ao refletir a respeito do adaptador, observa que:

Cabe ao adaptador a função de mediador entre o leitor infanto-juvenil e a obra literária original. Há uma reorganização do que incluiria, inicialmente, autor, obra e leitor para um novo formato através do adaptador; a história se reconstrói para incluir novos elementos. Remodela-se para voltar ao ciclo de autor, obra e leitor. (VIEIRA, 2010, p.29).

O autor (2010, p.33) esclarece que a adaptação da obra literária possibilita que as personagens de um texto possam figurar em um ambiente moderno, bem como o tema pode ser explorado em uma visão mais contemporânea, estabelecendo o encontro da história narrada com a realidade do leitor.

Corso (2010) comenta que:

As adaptações de textos clássicos são uma forma de aproximar o leitor das obras consagradas e tentam uma democratização e uma recepção mais "facilitada" para o leitor infanto-juvenil.

A adaptação, no sentido de recontar uma história, pertence e é vista muito no campo da marginalidade, tal qual sua literatura, a infanto-juvenil. Nesse sentido, o termo é associado aos conceitos de enxugamento, facilitação, empobrecimento e prejuízos em relação ao original, sem preocupações estéticas. O adaptador, apropriador, quando da adaptação textual, muitas vezes se interessa mais por enxugar o original, alterando o seu imaginário, proporcionando até mesmo, fendas entre as partes do texto. (CORSO *apud* VIEIRA, 2013, p. 33).

A respeito do desprestígio atribuído à adaptação das obras clássicas, Hutcheon (2013) afirma que:

A valorização (pós)-romântica da criação original e do gênio criativo é claramente uma das fontes da depreciação de adaptadores e adaptações. No entanto, essa visão negativa é, na realidade, um acréscimo tardio ao velho e jovial hábito da cultura ocidental de emprestar e roubar – ou, mais precisamente, de partilhar – diversas histórias. (HUTCHEON, 2013, p. 24).

A adaptação do texto literário não deve ser compreendida como uma produção que empobrece a obra original, mas como uma atividade própria da natureza humana que recontextualiza suas histórias para que elas não desapareçam com o passar do tempo.

A QUADRINIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

A princípio, a quadrinização de textos literários surgiu da necessidade de ampliar o mercado consumidor de histórias em quadrinhos/HQs. Nessa retextualização, a obra literária foi adaptada para a linguagem dos quadrinhos, passando a apresentar os mesmos elementos gráficos das HQs tradicionais. Galo (2010, p.33) afirma que essa forma de adaptação possibilita uma leitura mais agradável e permite que o leitor assimile melhor a temática devido à facilidade apresentada pela linguagem icônica. A autora comenta que a inserção dos quadrinhos em sala de aula e a transposição de cânones da literatura para as HQs contribuíram positivamente para o ensino de Literatura.

O uso de HQs de textos literários aproxima o leitor aprendiz de obras que, muitas vezes, ele não realizaria a leitura devido à linguagem ser de difícil acesso para iniciantes, o contexto histórico muito diferente ou até mesmo desconhecido para o jovem leitor, entre outras características. Dessa forma, a linguagem quadrinística se apresenta como uma boa opção para se desenvolver o gosto por literaturas clássicas, bem como uma possibilidade de

que futuramente o aluno lerá a obra integralmente.

O pedagogo Azis Abrahão (apud MOYA, 1977, p. 149 e 150) ao refletir acerca da adaptação de textos clássicos em HQs, observa que as crianças:

[...] pouco entendem da literatura produzida para elas. O desinteresse que nutrem, por qualquer gênero de leitura, que não seja de quadrinhos, pode ser explicado pela falta de familiarização com certas noções abstratas da linguagem comum, particularmente da linguagem escrita, pela dificuldade experimentada na análise de seu vocabulário e do sistema de imagens e ideias, pelo defeituoso aprendizado da leitura, pela limitação de seus quadros e experiências etc.

As primeiras publicações de textos literários em quadrinhos data do ano de 1940 com o surgimento da *Classics Illustrated*, nos Estados Unidos. Em terras brasileiras, a primeira obra clássica a ganhar uma versão em quadrinhos foi o texto *O Guarani* do escritor José de Alencar, no ano de 1947. Inicialmente, foi publicado em tiras diárias no jornal *Diário da Noite*, que mais tarde foram reunidas em um único volume.

Nos últimos anos, as adaptações, graças ao lançamento de uma série de livros paradidáticos, passaram a ocupar um lugar significativo nas estantes das bibliotecas escolares. Vergueiro (2005), em relação ao êxito das adaptações, comentou que:

As mudanças na educação brasileira nos últimos anos, principalmente a inclusão das histórias em quadrinhos nos PCNs como uma das alternativas de complementação didática no ensino formal, podem ter aberto as portas para que a quadrinização de obras literárias encontre novo fôlego no país. (VERGUEIRO apud GALO, 2010, p. 34).

Galo (2010, p. 34) esclarece que o auge das adaptações ocorreu no ano de 2006, pois além do fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs incluírem esses textos, as histórias em quadrinhos passaram a ser selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca na Escola- PNBE, o que incitou ainda mais a produção desse gênero para fins pedagógicos. Para a autora, a adaptação de textos literários em quadrinhos pode auxiliar a formação de leitores.

Com a variedade de gêneros, o ensino ganhou uma importante ferramenta de auxílio na formação de novos leitores e na criação de outras ferramentas de abordagem pedagógica, levando para a sala de aula a linguagem icônica, tão amplamente utilizada pela mídia atual. Talvez por isso, os quadrinhos passaram a ser utilizados com maior frequência na educação. (GALO, 2010, p. 34).

Quadrinização de textos literários e a formação de leitores

Nesse trabalho não se discute a substituição das obras clássicas originais por suas adaptações em quadrinhos. Acredita-se no potencial desse gênero para estimular a criação do hábito de leitura por parte dos novos leitores, pois, conforme Amaral (2008), didaticamente, esses textos oferecem:

[...] condições para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e reflexão do leitor [e ainda ser capaz de permitir] a ampliação de seus conhecimentos sobre o mundo, incentivando sua criatividade e aguçando sua imaginação, além de tornar o ensino mais lúdico [...] (AMARAL *apud* GALO, 2010, p. 33).

Os cânones quadrinizados seduzem o público jovem por apresentar, principalmente, uma linguagem dinâmica em que o verbal e o não verbal se fundem para formar a mensagem. Essa possibilidade faz com que os leitores iniciantes sintam vontade de ler e descobrir os segredos contidos na narrativa.

Rana e Vegueiro (2007) afirmam que:

[...] a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo. (RANA & VERGUEIRO *apud* GALO 2010, p. 37).

Ao utilizar as adaptações de obras literárias em HQs, o professor estará criando, gradativamente, a possibilidade de o aluno se interessar pelo texto original. Agindo dessa maneira, descarta-se a imposição de leituras, que em diversas situações são pré-selecionadas pelo próprio professor ou previstas no currículo escolar. A leitura imposta não apresenta pontos positivos, já que faz com que o aprendiz crie um sentimento negativo em relação ao ato de ler, bem como desestimula a formação do senso crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O leitor proficiente compreende o que lê, seleciona entre os gêneros textuais existentes aqueles que lhe são úteis, estabelece conexões entre os textos lidos e a realidade circundante, bem como, posiciona-se de forma crítica e reflexiva em relação às leituras que realiza. Essas capacidades devem ser estimuladas no ambiente escolar constantemente a fim de que o aluno as desenvolva e possa realmente compreender as diversas linguagens presentes

em seu cotidiano.

Diante da necessidade de formar leitores proficientes e, ao mesmo tempo, desenvolver o hábito leitor, a escola deve ter como uma de suas preocupações incentivar a leitura, explorando todas as suas possibilidades. Dessa forma, a leitura de obras literárias quadrinizadas não deve ser descartada, mas oportunizada aos leitores iniciantes, pois é comprovado que esse gênero, além de ser fonte de entretenimento, gera conhecimento.

Ao trabalhar com adaptações, o professor tem que apresentá-las como textos adaptados, propiciando ao aluno uma abordagem diferenciada ao saber que há uma obra original. O aprendiz ao ler a história adaptada poderá sentir interesse não só nos elementos narrativos da obra literária quadrinizada, como também poderá despertar seu interesse pelo texto clássico.

As obras quadrinizadas podem ser para o leitor iniciante o despertar para o hábito leitor. Além da realização de leituras sistemáticas e transmissão de conhecimentos, esse gênero contribui para que o aprendiz, de forma lúdica, desenvolva a criticidade e o posicionamento reflexivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos- língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, DF, 1998.

GALO, R, A, C. Dos Livros para os Quadrinhos: as Quadrinizações de Obras Literárias na Sala de Aula. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 11, n. 2, p. 33-41, Out. 2010. Disponível em <http://www.pgss.com.br/revistacientifica/index.php/humanas/article/viewFile/672/624>. Acesso em 27/01/2015.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

MONTEIRO, M.F.B. Adaptações de clássicos literários brasileiros: paráfrases para o jovem leitor. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2002. Disponível em < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html> > Acesso em 06/02/2015.

MOYA, Álvaro de. **Shazam!** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva (Debates, 26),1977.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Literatura e letramen-**

to: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ROUXEL, A. **O advento dos leitores reais**. In: LANGLADE, G; REZENDE, N. L.; ROUXEL, A (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

VIEIRA, G. O. Adaptação para novos leitores: como a literatura clássica adaptada fornecida às escolas do ensino público e utilizadas pelos professores no processo de ensino estimula a leitura de obras originais. Porto Alegre: UFRGS/FABICO, 2010. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25758/000755133.pdf> Acesso em 06/02/2015.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Elaine Xavier Lima Babinski

INTRODUÇÃO

A escola para muitos alunos é a única fonte de acesso à leitura literária e precisa dar conta de sua importante função que é a de inserir o aluno na literatura, promovendo o prazer e o gosto pela leitura literária. Qualquer obra, infantil ou juvenil deve ser trabalhada de uma forma que o aluno possa compreender o sentido conotativo das palavras ou expressões. “A literatura é um dos instrumentos humanos que melhor ensina a se perceber que há mais do que o que se diz explicitamente”, segundo Colomer (2007, p. 70). O aluno que não lê literatura está mais propenso a cair nas armadilhas da sociedade como, por exemplo, anúncios publicitários que visam persuadir o leitor.

É importante proporcionar aos alunos no momento em que estão sendo alfabetizado o contato com a literatura, uma vez que com este recurso as crianças aprendem a ler, a literatura proporciona toda a riqueza e diversidade da língua e oportuniza o contato com situações reais do uso da linguagem. Com tanta riqueza de vocabulário e um mundo de imaginação não tem como negar isso a uma criança que encontra tantas barreiras na hora de aprender a ler e escrever.

De acordo com Cosson (2012, p. 38), o texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo de leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos seus mecanismos retóricos. Em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imagística com que é constituído. Sendo assim, ler significa analisar, não apenas decodificá-lo.

Para isso, Colomer, em seu livro *Andar por entre os livros* de 2007, afirma que a competência literária dos alunos melhora se os professores organizavam um contexto de trabalho em que ocorram as seguintes situações: projetos ou unidades prolongadas de trabalho, leituras em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de respostas criativas, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulem tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar as obras, de modo que as interpretações fluam entre as crianças.

Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos

podem beneficiar-se da relação entre leitura literária e o aprendizado escolar, e isso quem pode trazer é o professor com a ajuda e colaboração da equipe escolar, pois ambas possuem um papel imprescindível em promover o letramento literário. Outro ponto importante é que não é somente o professor de português que deve despertar a leitura e a criticidade dos alunos, mas sim todos os profissionais da educação, é papel de todos.

Maria Helena Frantz, apoiada em textos de inúmeros autores sobre o tema, escreveu em seu livro *A literatura nas séries iniciais* de 2011, sua primeira grande descoberta: ler faz a diferença. E percebeu, então, o papel decisivo, fundamental da leitura no processo de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, a autora foi recolhendo ao longo do caminho, subsídios que reafirmavam a cada dia essa descoberta e que aos poucos se transformou em uma firme convicção: o texto literário é fator imprescindível no processo de formação do leitor. É a porta de entrada para o mundo da leitura.

Diante disso, a leitura, principalmente literária promove o letramento e a criticidade nos alunos que possuem o contato com obras literárias. O que se busca é uma educação que promova a cidadania. Vemos que a escola sabe que tipo de educação quer fazer, mas muitas vezes não sabe como fazê-la. E o pior, não dispõe das condições básicas, dos instrumentos adequados para alcançar esses objetivos. Os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem nem sempre são sujeitos leitores, segundo Frantz (2011).

Com isso, temos na escola uma diversidade de sujeitos e que nem sempre possuem o contato com a leitura, assim a proposta pedagógica da escola fica comprometida. De acordo com Luzia de Maria, em *Leitura e colheita* (2002, p. 40 *apud* FRANTZ, 2011, p.18) “a eficácia da escola pode ser medida no modo como conseguiu prover o aluno de competência linguística para o exercício consciente de sua cidadania”. Dessa forma, cabe aos professores articulados com a escola promover a competência linguística aos seus estudantes, formando sujeitos protagonistas e conscientes da sociedade que vivem. Portanto, a melhora na qualidade do ensino que tanto buscamos enquanto professor só será alcançado quando de fato a escola conseguir formar leitores. De acordo com Frantz,

Não podemos esquecer também que em uma sociedade letrada como esta em que vivemos a leitura é condição primeira, indispensável para o exercício pleno da cidadania. Assim, se o professor das séries iniciais tiver sucesso em iniciar seus alunos pelos caminhos da leitura através da literatura, e os professores das etapas seguintes derem continuidade a esse trabalho, temos certeza de que a escola brasileira conseguirá dar um grande salto de qualidade e o professor-alfabetizador, bem como os demais, terão cumprido da melhor forma a sua maior tarefa como educadores. (2011, p.18)

Neste ponto, podemos observar que é preciso haver uma colaboração entre professores das séries iniciais como os das finais, pois o que vemos são pessoas procurando culpados pela maneira como os alunos chegam a determinadas séries, e isso só dificulta o trabalho. O ideal seria um complementar o outro, não ficar colocando culpas e sim chamar a responsabilidade e resolver ou pelo menos amenizar as dificuldades enfrentadas pelo jovem leitor, em processo de formação.

É importante ressaltar que o ponto de partida é o professor-leitor, com amplo conhecimento do acervo da literatura infantil disponível, que através do seu testemunho de amor pelo livro possa ajudar seu aluno a também estabelecer laços afetivos com a leitura. Segundo Maria Helena, “para acompanhar o processo de formação do aluno-leitor é imprescindível que o professor tenha construído ou esteja construindo, para si próprio, uma história de leitor”. Afinal não há como o professor instigar seus alunos a lerem se o mesmo não o faz.

Outra questão importante é a relevância que o professor dá para a leitura na sua vida, pois é necessário dedicar um espaço nobre para a vivência da literatura em suas aulas, sabemos que a leitura literária sempre foi um apêndice do livro de português, e se o professor não promover um trabalho de leitura diferenciado e prazeroso não irá conseguir bons resultados. Deve-se cuidar para não destruir o prazer que essa leitura traz aos alunos, propondo atividades chatas, repetitivas, cansativas ou que nada têm a ver com a leitura feita ou com a natureza da literatura. Conforme Frantz (2011, p. 19),

O professor deverá ter o cuidado de fazer dessas experiências de leitura algo realmente prazeroso, significativo, gratificante para a criança. Caso quiser prolongar o prazer dessa leitura ou explorá-la sob outros ângulos, cuidará de propor atividades lúdico-artísticas afinadas com o texto literário infantil.

Essa sugestão é válida no sentido que promove a reflexão sobre como está sendo a minha aula de literatura, o que proponho aos meus alunos? Estou garantido a eles a o prazer da leitura? Essas são questões importantes antes de levar uma sugestão de livros para serem lidos e cobrados em provas, resumos, entre outras atividades. Não podemos esquecer também que a criança dessa faixa etária vive a fase do pensamento lúdico e a fase do pensamento mágico. Brincar, fantasiar, questionar é a forma utilizada por essa criança para conhecer e explorar a sua realidade, para construir os seus conhecimentos.

A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas, para Maria Helena Frantz, o campo da literatura é o mais amplo possível e promove uma educação transformadora e humanizadora que passa necessariamente pela prática da leitura e tem nela seu objetivo maior.

Assim, por sua natureza, é a literatura que tem a mais rica, eficaz e gratificante contribuição na busca desse objetivo de humanizar e transformar pessoas.

A literatura precisa ser pensada de forma diferente da qual é apresentada na escola, o que buscamos é uma sociedade mais democrática, com sujeitos livres e participantes e como tal precisamos promover dentro de sala de aula uma literatura que contribui para uma proposta de educação transformadora. Nesse sentido a principal função que assume a literatura é a de apresentar ao seu leitor uma visão aberta de mundo, com novas possibilidades de interpretação da realidade.

Dessa forma, a literatura amplia conhecimentos, desperta a imaginação, promove a humanização e um conhecimento de mundo capaz de transformar pensamentos, ideias e a sociedade em que vivemos. Assim, como a criança a literatura é também ludismo, jogo, fantasia, beleza e emoção. Enquanto lúdica ela pode proporcionar prazer a partir da sonoridade, do ritmo, do jogo de imagens e palavras, conforme Frantz, desse modo, nenhum outro texto pode realizar essa tarefa melhor do que a literatura.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) - A CHAVE DO TAMANHO, MONTEIRO LOBATO

Para desenvolver as atividades em sala de aula utilizaremos uma adaptação da sequência expandida de Rildo Cosson. Assim, esta SD está dividida em nove etapas: motivação, introdução, leitura, intervalo, primeira interpretação, contextualização histórica, contextualização temática, produção final e expansão.

A SD será desenvolvida com a turma de 7º Ano do ensino fundamental, e utilizará aproximadamente vinte e duas aulas para ser concluída. A primeira etapa é a **motivação**, que será em uma aula, tem como objetivo despertar o interesse nos alunos em ler a obra principal da SD, o livro *A chave do tamanho* de Monteiro Lobato. Para motivá-los será reproduzido um vídeo de um episódio do *Sítio do Picapau Amarelo*, cujo título é: *A chave do tamanho*, 1981. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zhqZaumCvv4>. Deste modo, o objetivo desta etapa é despertar a curiosidade pela leitura da obra.

A próxima atividade é a **introdução**, que segundo Cosson (2012), esta é a etapa de apresentar o autor e a obra, assim falaremos brevemente sobre quem foi Monteiro Lobato e sua importância para a literatura infantil. Tempo aproximadamente para esta etapa é de uma aula. O objetivo é apresentar de forma breve a vida de Monteiro Lobato e falar sobre a obra *A chave do Tamanho*. Questioná-los sobre qual será o assunto tratado a partir do título do livro e propiciar a pesquisa sobre a vida e obra de Monteiro Lobato na sala de informática se possível.

A etapa **leitura** terá aproximadamente o tempo de seis aulas, pois é nesta fase que os alunos fará com a inferência do professor a leitura de toda

a obra. O professor deverá disponibilizar a obra para que seja lida em sala ou extraclasse, uma possibilidade é pela internet, a obra está disponível em http://minhateca.com.br/leonardoppanseri/Biblioteca+Marechal+Rondon/Idiomas/L*c3*adngua+Portuguesa/Literatura/Livros/Monteiro+Lobato/Monteiro+Lobato+-+A+Chave+do+Tamanho,59624815.pdf.

No intervalo da leitura da obra o professor pode debater assuntos tratados na obra. Um outro intervalo que será proposto aos alunos é o vídeo disponível <https://www.youtube.com/watch?v=dHRnEbdrNeE>. Trata de uma adaptação do livro de Monteiro Lobato. Neste vídeo, produzido por alunas do segundo ano de Pedagogia, é feita uma dramatização de bonecas e faz uma adaptação descontraída da obra de Lobato. O objetivo desta etapa é explicar o que é uma adaptação e uma dramatização para inspirar os alunos a produzir durante a sequência didática.

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO (PRODUÇÃO ESCRITA)

Nesta etapa os alunos terão que produzir uma adaptação ou escolher uma parte da obra para elaborarem uma dramatização que será apresentada para outras salas. O tempo para elaborarem será de duas aulas, porém se precisarem de um tempo maior poderá ser cedido, o professor deve orientá-los sobre como elaborar a dramatização e deixar que formem grupos com seis ou sete alunos. No final da aula deverão entregar por escrito para o professor o script, roteiro, da adaptação.

A próxima etapa é a **contextualização histórica**, que levará o tempo de uma aula para ser desenvolvida. Nesta fase os alunos irão à sala de informática pesquisar mais detalhadamente sobre a biografia de Monteiro Lobato e suas obras. *Sites* sugeridos para a pesquisa: http://www.e-biografias.net/monteiro_lobato/ e <http://museumonteirolobato.com.br/>.

Neste segundo link, está disponível um museu eletrônico, assim, os alunos visitarão um museu que apresenta os personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, a vida de Monteiro Lobato e imagens do sítio que foi inspiração para a obra. É muito rico de imagens e há uma interação com o público visitante da página eletrônica, dessa forma, os alunos irão gostar de conhecer um pouco mais sobre o Sítio do Picapau Amarelo. Os alunos poderão também visitar outros sites que não os sugeridos pelo professor.

PRODUÇÃO FINAL

Os alunos terão aproximadamente quatro aulas para elaborar a produção final. O professor deverá entregar as adaptações escritas pelos alunos em aula anterior com sugestões, anotações sobre o que é preciso melhorar, retirar ou acrescentar para que a dramatização fique pronta para ser apresentada a outros alunos da escola. Portanto, o professor pedirá que leem e verifiquem se está tudo de acordo para começar os ensaios. Promover durante as próximas aulas ensaios das adaptações que fizeram sobre a obra *A chave do tamanho*, estipular

um tempo, mas se precisar de mais tempo fica a critério do professor conceder.

A **expansão** para Cosson é o diálogo entre a obra lida com outros textos, diante disso será proposto aos alunos o filme 'A Menina que Roubava Livros'. O livro publicado em 2006 pelo australiano Markus Zusak, conta a história de uma garota que fora adotada em 1939 por uma família alemã que residia na Alemanha, antes de ser atingida pelos horrores da guerra. Neste contexto, a menina procura entender, dentre outras questões, a presença de um homem judeu que vivia escondido no porão da casa, o romance é importante, pois revela que nem todos os alemães eram a favor do movimento nazista.

O diálogo é feito pela presença dos horrores da guerra tanto retratado por Lobato quanto do filme exposto aos alunos, o objetivo desta atividade é debater sobre a guerra, a leitura, o amor, e compará-lo com o texto de Monteiro Lobato. O tempo do filme mais o debate serão de três aulas aproximadamente.

Para finalizar a sequência didática, o professor irá organizar junto com os alunos a apresentação das dramatizações elaboradas, cuidando figurino, cenário, o espaço, música, luzes, entre outros detalhes. Destinar o tempo de duas aulas para o encerramento e convidar algumas ou todas as turmas para assistir as apresentações.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **O texto literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____. **Círculos de leitura e letramento Literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FRANTZ, Maria Helena. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

<https://www.youtube.com/watch?v=dHRnEbdrNeE>. Acessado em 29 de novembro.

<http://noticias.terra.com.br/educacao/de-anne-frank-a-orwell-veja-5-livros-para-estudar-o-nazismo,5e0b1a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acessado em 29 de novembro.

CONTOS DE SUSPENSE E TERROR: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

Marcia Maria Silva de Souza

1 INTRODUÇÃO

Encontrar maneiras de promover a interação por meio da prática da leitura é uma busca constante nas ações cotidianas escolares. A escola como sabemos é um espaço privilegiado de proximidade com a cultura letrada em especial nas obras produzidas pela humanidade que povoam e vão continuar povoando o universo infantil juvenil e adulto, estes se apropriam dessas histórias para continuar ressignificando modos de ser agir e estar no mundo. Nesse sentido percebemos na atualidade uma grande preocupação com o desempenho da prática de leitura nas escolas principalmente quando se trata da leitura do texto literário. A construção da prática da leitura literária exige um trabalho de formação de leitores com conhecimentos que se iniciam desde as séries iniciais e se bem construído acompanhará o sujeito por toda a vida. Cosson (2014) demonstra essa inquietação e sugere novas possibilidades para trabalhar o letramento literário na instituição escolar. Nas palavras de Cosson (2014, p.47):

as práticas de sala de aula de sala precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

A formação do leitor de textos literários exige de nós professores um engajamento com propostas que propiciem esse trabalho no contexto escolar, por isso a metodologia das sequências básica e expandida podem ser referência no desempenho de atividades com textos desse tipo. De acordo com Cosson (2014), ler textos todos nós lemos, mas a leitura do texto literário precisa ser ensinada na escola, portanto a sistematização do trabalho com a literatura é tão importante para a formação do leitor.

De acordo com Angela Kleiman, letramento é a capacidade que o sujeito possui ao fazer usos sociais da leitura e escrita, a partir dos mais diversos tipos de textos. Baseando-se no letramento que pretende formar um sujeito apto a lidar com uma diversidade de textos que circundam a vida do homem em sociedade. Cosson nos propõem trabalhar também o letramento literário na escola. São conhecimentos que permitirão aos estudantes entender, criticar,

interpretar, vivenciar ou mesmo se apaixonar pela arte literária.

A literatura tem exercido um papel fundamental na vida do homem desde pequenos; as narrativas, os poemas nos extasiam e nos tomam o fôlego por sua capacidade de encantamento e transformação no modo de pensar, agir e perceber o mundo que o cerca. Desse modo o autor ainda declara:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (COSSON, 2014, p. 17).

Nesse excerto o autor ressalta que lugar deve ocupar o texto literário na escola e a responsabilidade que precisamos ter enquanto docentes na construção dessa prática. O professor que pretende promover o letramento literário precisa de um planejamento que oportunize aos discentes um contato frequente com a leitura de textos literários que buscam refletir a essência do ser humano, limites fraquezas, outras possibilidades além daquilo que somos e poderemos ser.

Segundo Versiani (2014 p.33): “A escola ocupa uma posição definidora da consagração ou do esquecimento dos livros e dos gêneros produzidos para os potenciais leitores em formação.” Considerando as palavras da autora, pode-se afirmar que a escola possui um papel essencial na formação da cultura letrada e pode promover a escolarização adequada da literatura não permitindo o esquecimento dos livros, como também das histórias que neles moram.

Para Corrêa (2014, p.53):

Mas sabemos que ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir um texto. Só percebendo que a leitura possibilita tudo isso é que se pode ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos.

Se não valorizarmos a prática de leitura em todos os aspectos citados pela autora será muito difícil trabalhar a formação de leitores na instituição escolar porque somente quando se descobre a relevância que ela possui e as possibilidades que nos proporciona enquanto leitores na construção do conhecimento é que passamos a desejá-la e a construção do hábito de ler passa a ser um alvo possível de realizar-se.

Pensando ainda a respeito do letramento literário, de acordo com Cosson (2014 p.17):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais um conhecimento a ser a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

O autor propõe que o ensino da literatura deve ser realizado pela escola. Assim como a escola trabalha com o letramento que são os usos sociais da leitura e escrita para formação dos estudantes, é preciso que o letramento literário faça parte dessa proposta de desenvolvimento dos sujeitos que frequentam a escola. Nesse sentido o conhecimento e estudo sobre a literatura deve se iniciar desde cedo, período em que a criança ingressa na escola, até o dia em que deixará a instituição já no ensino médio. Segundo Cosson (2014) esse trabalho deve ser um projeto da escola em conjunto com professores da área da linguagem. O autor acrescenta ainda que atualmente o modo como a maioria das escolas está trabalhando não tem contribuído para a formação do leitor literário, portanto são necessárias novas abordagens para desenvolver as práticas de leitura na comunidade escolar.

O trabalho com o texto literário na escola é primordial para a formação dos sujeitos que vivem em sociedade, embora ainda não exista um planejamento nacional de valorização da literatura, muito se tem discutido acerca de alternativas para concretizar a prática de leitura do texto literário e a formação de leitores para mudar os rumos de uma realidade dura e cruel de dados nacionais sobre a prática de leitura no país. Demonstrar a necessidade do trabalho com a literatura na escola é necessário porque a sociedade tem muito a ganhar com essa experiência que é capaz de mudar vidas e tornar o ser humano mais reflexivo e sensível às necessidades do outro.

A SEQUÊNCIA BÁSICA

Essa proposta de trabalho foi organizada em uma sequência básica para ser aplicada em turmas do 9º ano do ensino fundamental, a sequência compõe-se de motivação, introdução, leitura e interpretação e uma atividade de expansão. Cada item mencionado são etapas que organizam as atividades a serem realizadas e permite maior reflexão acerca do texto trabalhado. O conto escolhido nesta sequência possui um encanto especial pelos adolescentes, visto que os jovens possuem um fascínio por histórias de terror e que apresentam o trágico na narrativa. Uma sequência básica ou expandida se bem trabalhada pode proporcionar aos discentes uma interpretação maior do texto literário, bem como entender e refletir os aspectos sob o qual o texto foi produzido.

Pensando ainda a respeito da importância que possui trabalhos com

textos literários direcionados as crianças, adolescentes, jovens e adultos, Cosson (2014, p.17) assim afirma:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais um conhecimento a ser a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Como aponta o autor, o trabalho com o texto literário na escola é primordial para a formação dos sujeitos que vivem em sociedade, embora ainda não exista um planejamento nacional de valorização da literatura muito se tem discutido acerca de alternativas para concretizar a prática de leitura do texto literário e a formação de leitores para mudar os rumos de uma realidade dura e cruel de dados nacionais sobre a prática de leitura no país. Demonstrar a necessidade do trabalho com a literatura na escola é necessário porque a sociedade tem muito a ganhar com essa experiência que é capaz de mudar vidas e tornar o ser humano mais reflexivo e sensível às necessidades do outro.

Assim foi pensada a sequência produzida e cada ação da proposta possui um objetivo, um elemento importante que contribui para a organização do trabalho a ser realizado. A motivação será o conto “Barril amontilhado” de Edgar Allan Poe. A narrativa conta a história de dois colegas. O amigo sempre desdenhava, desmerecia as qualidades do outro, cansado de ser humilhado ele arma uma cilada ao colega de é apaixonado por vinhos de qualidade. Ele o leva até o local onde se guardam os barris de vinhos, o embriaga e este é emparedado vivo em um lugar onde jamais seria procurado.

Edgar Allan Poe é um escritor diferenciado, é ele quem inaugura o gênero do terror, do macabro e do sobrenatural nas narrativas. Conhecido como o mestre do terror, também foi ensaísta a respeito da receptividade do texto. Apresentá-lo é, também, uma excelente motivação para os jovens leitores que são apaixonados por aventuras sobrenaturais.

A introdução apresenta o autor, nesse momento há a possibilidade de estudá-lo, fazer pesquisas para começar a desvelar suas intenções no texto. No caso da autora Lygia Fagundes Telles, saber que a cor preferida da autora era o verde e aparece em seus textos com recorrência nos ajuda a entender a imensidão de ervas verdes que cobria as catacumbas no cemitério do conto “Venha ver o pôr do sol” que faz parte da obra *Antes do Baile Verde* (1970). Outro fato interessante seria conhecer que as obras de ficção de Lygia abordam angústias contemporâneas, seres que aparentemente normais, mas que no fundo se apresentam frustrados e fracassados.

Quando o professor possui aulas geminadas e se tratando de uma

narrativa curta como é o caso do conto, a leitura pode ser feita em sala de aula, no entanto, se for um texto mais extenso pode ser combinado um prazo para que a leitura seja realizada. A interpretação do texto poderá se efetivar por meio de uma mesa redonda para apresentar as impressões acerca da narrativa como personagens, espaço, o léxico, o narrador, dialogando com as características da autora.

Conforme Cosson (2014), é importante que toda proposta contemple uma produção escrita que seja socializada entre alunos e professores na escola, pois é mais um momento de reflexão e troca de experiência sobre a narrativa lida e estudada. Como produto final dessa proposta tem-se como meta a produção de uma adaptação do texto para o rádio.

A adaptação do conto é uma atividade que visa o desempenho da leitura e criatividade dos estudantes e um meio de interagir com o texto lido através de outros recursos midiáticos. Hutcheon (2013) declara acreditar ser muito “sugestivo pensar a adaptação narrativa em termos de permanência de uma história, seu processo de mutação ou adequação (através da adaptação) a um dado meio cultural”. Segundo Hutcheon, podemos observar que “as histórias não são imutáveis; ao contrário, elas também evoluem por meio da adaptação ao longo dos anos”.

A pesquisadora propõe deixarmos para trás todos os questionamentos negativos construídos ao longo dos anos sobre o processo de adaptação. Pensar a adaptação enquanto transformação possível a certa realidade são ações importantes na forma de ver e observar o mundo. Segundo a autora, sempre ao se adaptar uma história ela não permanece a mesma, novos enfoques são pensados de acordo com determinada realidade, mas também não deixará de privilegiar o texto base no qual foi construída.

Consani (2007) também ressalta que as adaptações para o rádio chamadas por ele de radiodramaturgia são atividades interessantes que podem mobilizar a produção oral e escrita no contexto escolar. Ele ressalta que o professor pode orientar os discentes na adaptação em relação a elementos como a trilha sonora, efeitos diversificados, diálogos claros e concisos que possa envolver o público ouvinte por meio da criatividade dos atores-locutores.

Para este trabalho, a sequência básica tem como proposta a adaptação do conto “Venha ver o pôr do sol” para o rádio, em formato de uma radionovela de cinco capítulos. Após trabalhar todas as atividades dessa sequência será proposta em grupos essa atividade aos estudantes. Uma turma de trinta alunos pode ser dividida em grupos de três. Os alunos realizarão o trabalho em sala de aula com acompanhamento do professor. Terminadas as produções pode-se eleger uma para ser gravada ou podem ser gravadas todas as versões. Está previsto um trabalho de divulgação da radionovela, um grupo em especial pode realizar essa atividade no recinto escolar com cartazes e panfletos.

Todas as atividades realizadas contribuirão para a produção da

adaptação do conto “Venha ver o pôr do sol” para o rádio, pois um dos requisitos para se adaptar um texto para ser veiculado em outra mídia é conhecê-lo bem, a proximidade com o texto original garantirá que o processo de produção da adaptação se realize com maior sucesso.

Embora a atividade de expansão não esteja prevista na sequência básica, que pode ser definida como uma atividade de comparação das semelhanças entre duas ou mais obras, essa proposta a contempla. Conforme apresenta Cosson (2014), as sequências básicas e expandidas não são modelos rígidos, mas flexíveis e o professor pode fazer adaptações de acordo com a realidade em que está situado. O conto “Barril amontilhado”, de Poe, trabalhado como motivação nos permite fazer uma intertextualidade com “Venha ver o pôr do sol”, de Telles. Para realizar a expansão é importante investir nas relações textuais construindo um diálogo entre as duas obras por meio da comparação observando os pontos de ligação entre os textos. Essa atividade pode ser feita após a interpretação do texto no qual se baseia essa proposta.

Narrativas de mistérios, terror e horror

O conto “Venha ver o pôr do sol” conta a trágica história de dois personagens Raquel e Ricardo, que foram namorados no período de faculdade, no entanto Raquel o deixou por um homem mais velho e rico. Inconformado com a separação mesmo depois de um ano Ricardo deseja vingança e a atrai para uma armadilha e o trágico acontece. Seu parceiro de outrora planeja em detalhes o fim da amada. No decorrer da narrativa vão se construindo pistas que determinarão o desfecho do conto. A narrativa enlaça o leitor que por vezes se vê sem fôlego ao imaginar o final. Lopes (2013, p. 131), em seu artigo que apresenta o trágico na obra nesse conto declara:

Os contos de Lygia Fagundes Telles seguem uma estrutura em que se desenvolve a tensão para envolver o leitor, surpreendendo-o com o desfecho que desconstrói a história desvelando um ou mais personagens. Um procedimento capaz de inverter a ordem dos fatos para a conclusão de um episódio decisivo moderniza o conto, assim com o aproveitamento máximo do tempo e do espaço e a utilização de segredos mistérios o que torna a trama mais enigmática e cativante.

O desejo de vingança e maldade norteiam as atitudes do protagonista, o amor um dos sentimentos mais fortes nos humanos é capaz de trazer tanto a paz quanto o ódio aos homens. O amor que dizia sentir por Raquel não o deixa em paz e nem permite vê-la feliz, desse modo angústias e tristeza tomam conta de Ricardo. O conto trabalhado nesta sequência nos permite pensar as relações

entre homem e mulher e quais os perigos ao se alimentar de sentimentos como o ódio, vingança e maldade. Nos debates e discussões com certeza surgirão histórias reais de relacionamentos que não deram certo e que acabaram de forma trágica.

Um fator que atrai leitores em “Venha ver o por do Sol” é o fato de se tratar de uma narrativa de mistério e terror. No início, aparentemente, é apenas um passeio em um local mais afastado para tentar uma reconciliação, mas no decorrer das ações percebe-se que algo está errado existe um clima de mistério, suspense e terror na narrativa.

Gens (2012, p. 57) afirma que:

O suspense é um artifício obtido pela construção do enredo. Relaciona-se à criação de uma atmosfera que “suspende” a linha encadeada. E diz respeito às expectativas do leitor, a sua curiosidade, as suas emoções, a capacidade de se identificar (ou não) com personagens. Com base nas informações textuais o leitor vai conduzindo suas inferências, e a atmosfera se suspense surge justamente quando há um “desnorreamento” dessa linha de pensar.

Para a autora: “Há muito o mistério ronda a literatura”. Esse clima de mistério é o que atrai muitos leitores de acordo com Howard Phillips Lovecraft citado por Gens, o medo é um dos sentimentos mais antigos da humanidade e esse se torna mais forte quando se trata do desconhecido. Para o autor, o gosto por esse tipo de narrativa depende de certo distanciamento da vida cotidiana. Quem não é capaz de tal artifício não terá apreço por esse tipo de narrativas. Terror e horror são palavras parecidas, porém possuem uma conotação diferente entre os termos. A palavra horror é derivada do latim e quer dizer arrepiar os cabelos e terror também do latim quer dizer espantar, causar grande medo.

As narrativas de mistério e terror buscam explorar o desconhecido, aquilo que gostaríamos de conhecer, mas o medo nos impede, é a busca incessante da essência do que é o ser humano, por isso fazem tanto sucesso os traumas psíquicos tomados pela imaginação, loucura, sofrimento são temas frequentes nesse tipo de narrativa e demonstram o caos em que se inserem alguns seres humanos.

Segundo Gens (2012, p. 63), “Para além do suspense e do susto, a literatura de mistério e terror leva crianças e adultos a pensar mais e mais sobre o desconhecido e sobre o destino humano.” No panorama em que vivemos não faltam histórias de terror e horror contadas ou mesmo vivenciadas, é só ligarmos a televisão e vermos os noticiários, nas ruas e rodovias, em comunidades de classes diversas, o trágico está presente. Refletir sobre essas questões que envolvem a sociedade por meio do texto literário é um modo de contribuir com a formação de indivíduos mais sensíveis e altruístas.

Ferro e Luís (2013) em seu artigo apresentam propostas de atividades

com narrativas curtas recortaram o conto como objeto de estudo e ressaltaram que este gênero é bastante utilizado por professores pelo fácil acesso em livros didáticos, bem como, por acharem que se trata de uma narrativa pouco extensa se torna mais fácil o trabalho com esse tipo de texto. Ledo engano porque o gênero conto carrega em sua construção muitos vazios que precisam ser preenchidos pela habilidade de interpretação de um leitor mais experiente. Nesse momento surge um grande desafio ao professor que se coloca como mediador desse processo, embora não precise dar respostas prontas pode instigar os estudantes a buscá-las na interação com o texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Rildo Cosson, “Ao ler, estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o do outro.” Abrir portas e janelas, desvendar o mundo desconhecido da palavra é o que pretende a leitura do texto literário, capaz de seduzir os leitores pela descoberta dos mistérios que se desenrolam nas páginas dos livros por meios de segredos emoções.

Quando repensamos a necessidade de propor novos rumos para o trabalho com a literatura escolarizada o letramento literário é uma forma de rever posições tomadas que não estão surtindo efeitos desejados neste campo do conhecimento. Iniciar atividades para a formação do leitor por meio do letramento literário desde os anos iniciais no contexto escolar é uma alternativa que tem apontado resultados positivos. Professores que tiveram experiências em trabalhar com atividades sistematizadas, por meio das sequências básica e expandida, apresentam relatos bastante interessantes em relação a essa proposta no que diz respeito à interação dos estudantes com o texto literário ora trabalhado.

Atividades que visem à valorização da literatura são muito importantes para a formação de leitores, pois se observa que em muitas escolas a sala de vídeo é ampla e bem preparada, enquanto a biblioteca é um local com pouco espaço ou um amontoado de livros. Precisamos superar as dificuldades encontradas no trabalho com a literatura e promover a formação do leitor, no entanto é preciso antes de tudo buscar a formação docente. O professor que possui a intenção de promover o letramento literário precisa conhecer sobre a arte literária ou mesmo se colocar como professor pesquisador que busca conhecimentos para realizar a mediação entre os estudantes e o texto literário. Sensibilizar professores de outras áreas para a promoção de projetos que visem o desempenho da prática de leitura na escola também é um modo de desenvolver a leitura literária na escola.

A produção da proposta apresentada foi realizada em consonância com teorias que sustentam o trabalho com textos literários na contemporaneidade. Embora muitos professores considerem que os estudantes leem pouco ou

muitos discentes afirmam não gostar de ler, posições que são tomadas por falta de um trabalho de formação do leitor que precisa utilizar conhecimentos prévios, inferir, negociar os sentidos do texto e atribuir significado ao ato de ler, infelizmente não é possível gostar de alguma coisa que lhe faz sentido. Temos uma grande responsabilidade enquanto professores e podemos colaborar de maneira concreta na formação de leitores, realizando trabalhos diferenciados que vão aos poucos convidando os estudantes a entrar no mundo da cultura letrada e da arte literária.

REFERÊNCIAS

- CONSANI, M. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CORRÊA, H.T. Adolescentes Leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, A., (Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GENS, R. Mistérios e Terror. In: Gregorin Filho, José Nicolau (Org.) **Literatura Infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- KLEIMAN, ANGELA B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. 2007, p.1 a 25.
- LOPES, J. O gênero trágico na obra Venha ver o pôr do sol de Lygia Fagundes Telles. Revista Memento - **Revista do Mestrado em Letras Linguagem Discurso e Cultura- UNINCOR**. V.4 n.1, Jan-Jun. 2013
- LUIZ, F. T., FERRO, T. C. Tamanho não é documento: Teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, R. J. FEBA, B. L. T. (Orgs). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas-SP: Mercado das letras, 2011.
- MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores - São Paulo: Paulinas**, 2007.
- VERSIANI, Z. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, A., (Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LETRAMENTO LITERÁRIO: A AUTORIA NOS GÊNEROS CONFESSIONAIS

Márcia Weber

INTRODUÇÃO

No contexto da democratização do ensino básico, Antônio Candido (1995), discute a literatura como um direito fundamental, enfatizando seu caráter humanizador. Segundo o autor “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (1995, p. 175). Dessa forma, com o trabalho da literatura na escola podemos construir conhecimentos, até de forma difusa e inconsciente, permitindo (re) descobrir sentimentos, emoções e posicionamentos diante dos acontecimentos sociais, assim:

De fato (dizia eu), há “conflito entre a idéia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 1995, 176, grifos do autor).

Candido argumenta sobre a complexidade dos textos literários em sua poderosa força que revela situações, sentimentos, lugares e pessoas que trazem livremente as condições de uma iniciação da vida, que nos faz viver e que, às vezes, toda essa conjectura “não corrompe nem edifica” inibe educadores. De acordo com os PCNs (1998, p. 26) o ensino da literatura na escola deve atender ao prazer estético e a força criativa da imaginação, não caindo na didatização e no texto como pretexto para o ensino da análise linguística. Por esse motivo, o texto literário “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, [...], mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis.” (1998, p. 26).

Se à literatura cabe a função humanizadora e a mediação entre o sujeito leitor e o mundo que o cerca, na tentativa de compreendê-lo e compreender-se, temos então que cada sujeito vê o que o cerca de acordo com suas vivências e maturação, logo ao se trabalhar com o texto literário esse ponto deve ser considerado.

As escolhas literárias estão ligadas ao gosto do leitor e ao que Hans Robert Jauss (1994) chama de “Estética da Recepção”, para o autor, cabe ao leitor à atualização dos textos, tornando-os atemporais. O texto literário não é

um objeto que exista por si só, pois ele é passível de renovação a partir de cada leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (JAUSS, 1994, p. 25).

Luft (2010), citando Colomer, destaca que a literatura infantil e juvenil contemporânea passa a assumir novas tendências a partir da década de 60 e 70 do século XX, momento em que a produção editorial passa também por transformações, havendo a configuração do discurso e afastando-se da estrutura simples.

Outro aspecto relevante diz respeito às temáticas que passam a refletir as problemáticas da realidade, centradas em encarar os problemas e não ocultá-los. Essas modificações nas obras também ocorrem pela necessidade de acompanhar as transformações da sociedade moderna, no que se refere às questões comportamentais e aos avanços tecnológicos.

O trabalho com a literatura, se bem planejado, segundo Coelho (2000, p.48-49) pode equacionar os dois pontos principais da literatura infantil e juvenil, já que serve para divertir, dar prazer e emocionar, pode também ensinar novos modos de ver o mundo, viver, pensar e criar.

A literatura juvenil é dedicada a leitores entre dez a quinze anos de idade e os aspectos abaixo que caracterizam as obras literárias juvenis:

- Os temas de interesse a esse público, muitas vezes controversos, como violência, drogas, relacionamentos amorosos, conflitos familiares;
- As personagens protagonistas, geralmente são da mesma faixa etária dos leitores;
- A presença do texto multimodal, misturando texto verbal e não verbal.

Nesse sentido, o trabalho com o texto literário corrobora com o exposto acima no que tange à democratização da educação, pois a escola enquanto uma das agências de letramento deve proporcionar atividades que possibilitem a leitura além da decodificação dos códigos, atendo-se a compreensão do texto e relacionando com a realidade, seja ela social (coletiva), ou individual. Trabalhando numa perspectiva em que o leitor seja ativo, intervindo na construção do sentido e atribuindo significados. Não cabendo mais “negar o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo” (ZILBERMAN, 2003, p. 23). Contudo, nessa mudança do contexto educacional brasileiro, Zilberman (2009, p. 15-16) destaca que:

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A

nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição.

Por isso, cabe ressaltar sobre a importância de não pular etapas e fases do estudo da literatura, ao que a autora denomina de “dar as costas a tradição” (ZILBERMAN, 2009, p. 16), para que isso não aconteça o trabalho da escola com a leitura do texto literário pode pautar-se na atualização das obras.

É importante diferenciar o que se denomina de “ensino de literatura” e “leitura literária”, de acordo com Rezende (2013), o ensino de literatura pauta-se na relação de obras representativas da literatura, lidas de forma, muitas vezes, descontextualizadas e fragmentadas; já a leitura literária toma como pressuposto básico o questionamento da leitura objetiva.

De acordo com as Orientações Curriculares de Mato Grosso: Área de Linguagem (2010), a leitura de textos literários não deve tomar como norte, a cobrança de perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto, não explorando as capacidades de compreensão, entendimento, inferências, construção de hipóteses, dentre outras.

O desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita é indispensável no processo da compreensão da realidade para o exercício da cidadania como um das condições para a transformação social. Pela leitura, o estudante tomará contato não apenas com conhecimentos produzidos à sua volta, podendo construir um panorama da realidade em que vive, e empregá-los nos textos que vier a produzir, mas também com o prazer estético proporcionado pelos textos literários. (Orientações Curriculares de Mato Grosso: Área de Linguagem, 2010, p. 49).

O uso do texto em sala de aula deve priorizar, em um primeiro momento, o aspecto da fruição da leitura e depois sim, os elementos de constituição do texto literário, sua significação e sentidos atribuídos.

GÊNEROS CONFSSIONAIS: A ESCRITA E A LEITURA DO “EU” COMO UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Os gêneros confessionais, segundo dicionário de termos literários⁶,

6 Disponível em: http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=920:literatura-confessional&task=viewlink. Acesso em: 22/02/2014. Texto escrito pela colaboradora Eunice Cabral, professora da Universidade de Évora.

estão ligados à literatura do confessionalismo e analisado como a literatura do “eu”. Em termos literários, tal atitude narrativa consubstancia-se no narrador autodiegético, o que relata as suas próprias experiências como personagem central da história. O registro de primeira pessoa gramatical, na literatura confessional, cria a coincidência entre narrador, protagonista e autor empírico.

De acordo com Rezende (2013, p. 78), as mudanças de paradigmas, tanto no ensino, como na sociedade em geral, afetam a forma dos jovens relacionarem-se com as informações e com os novos modos de escrita dos gêneros confessionais, principalmente devido ao acesso rápido e facilitado, via internet. É de suma importância considerar esses aspectos ao se trabalhar com esse gênero na escola. Considerando que:

- os objetivos devem estar claros e devem responder às necessidades do plano de trabalho em execução e às perspectivas de formação;
- os gêneros são decorrentes de práticas sociais, mas também são, na escola, instrumentos de aprendizagem, e assim devem responder a ambas as dimensões;
- os gêneros confessionais supõem, de modo mais evidente que outros, uma exposição da intimidade e da personalidade do sujeito, e podem requerer um investimento subjetivo e emocional enorme, daí o cuidado e o preparo que exigem do professor, principalmente quando se tratar de atividades de escrita.

De acordo com Rezende (2012), dentre os gêneros da literatura confessional encontramos as formas “puras” autobiografias, memórias, diários e cartas; e outras modalidades, como entrevistas, testemunhos, crônicas relatos de viagem. Em todos os gêneros encontramos uma linha tênue entre a ficcionalidade e a realidade, uma vez que pressupõem uma verdade dos fatos vividos com a reconstrução dos mesmos, ou seja, um modo de dar sentido ao passado, através da reinvenção.

Citando Bruner e Weisser (1995), Rezende destaca que o narrador desses textos (momento da enunciação), já não é o mesmo do sujeito narrado, pois para a escrita houve uma seleção e uma fragmentação dos fatos ocorridos, recompondo uma nova ordem, que tanto pode ser temporal como de relevância. (REZENDE, 2013, p. 80).

O processo de autoria na literatura confessional acontecerá como em outros gêneros, contudo destacando-se a subjetividade do sujeito autor/narrador que será também a personagem, atendendo aos interesses identitários, explorando diversas linguagens e diferentes recursos.

Dessa forma, considerar essas características é de suma importância no trabalho pedagógico, para conseguir acompanhar as características de nossa sociedade. Segundo Hall (2005, p. 17), “a sociedade na modernidade tardia é

caracterizada pela diferença, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, assim a identidade do sujeito nessa sociedade encontra-se descentrada”.

Esses aspectos permearão o processo de autoria, pois estamos falando de sujeitos que tem a identidade contraditória e não singular, ou seja, a identidade muda de acordo com a maneira que o sujeito é interpelado ou representado. Segundo Bakhtin (1997), a autoria se propõe e se constrói através de um movimento interlocutivo, partindo sempre do discurso de seu cotidiano. Enfatizando, assim, uma formação interna em que o processo de conhecimento e do (re)conhecimento é voltado para a alteridade.

O trabalho com o texto literário no contexto escolar, ao longo das décadas, tem passado por diferentes finalidades, o texto como pretexto para o ensino da língua materna, leitura como fruição, passatempo ou diversão. Entretanto, nos últimos anos, as pesquisas apontam que embora haja diferentes objetivos com esses trabalhos, neles pouco se tem explorado o caráter literário do texto.

Com o propósito de reverter essa situação as pesquisas e as propostas para o processo de escolarização da literatura destacam a necessidade de realizar atividades que contemplem o letramento literário a fim de fortalecer e ampliar a educação literária. Segundo Cosson (2012, p. 23):

(...) letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, (...), mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Para esse pesquisador o trabalho com o texto literário aparece assim como alternativa tanto de promoção da leitura, como para os letramentos, tendo em vista a riqueza ética e estética que abarca, além de inserir o indivíduo em um repertório cultural que o ajudará na construção de uma identidade leitora e autora mais autônoma.

Letramento em sentido amplo, que possa ser definido como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de “sentidos para o texto, o leitor e para a sociedade em que estão inseridos” (COSSON, 2012, p. 29), que não começa e nem terminará nos bancos escolares, pois é visto como uma aprendizagem que se leva para a vida, renovando-se e transformando-se a cada nova leitura, pois o letramento literário trabalhará sempre com o atual, sendo ele contemporâneo ou não.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas

ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. (...) A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. (COSSON, 2012, p. 29-30).

Abordar o letramento literário como prática social requer do professor uma postura crítico-reflexiva em busca de estratégias para mudar os dados que têm nos apontado os índices negativos de rendimento do aluno em termos de leitura.

Sequência básica: “A bolsa amarela: a ‘Raquel’ que existe em nós”

A partir das discussões acima e tendo em vista a relevância de trabalhar a literatura a partir do viés humanizador e com vistas ao que Cosson conceitua letramento literário, sendo ele único, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2012 p. 17).

Na tentativa de realizar um trabalho nessa perspectiva, apresentarei uma proposta de trabalho pedagógico voltado à leitura literária e à autoria a partir dos gêneros confessionais. Objetivando que as práticas em sala de aula contemplem o letramento literário, ultrapassando a simples leitura de obras, que o aluno consiga perceber a dimensão social da literatura deixando de ser um simples consumidor de textos literários.

As atividades serão planejadas a partir da sequência básica, conforme Cosson (2012), a qual é composta pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1. Autor: Lygia Bojunga

Texto: *A bolsa amarela*

Editora: Agir

Ano: 1976

2. Anos indicados: 2º e 3º Ciclo (6º e 7º anos)

3. Duração: 2 aulas

4. Temática a ser debatida a partir da leitura do texto:

A temática escolhida são os conflitos vividos pelas crianças ao tentarem conciliar seu mundo e suas vontades, em que há a liberdade para imaginação, e o mundo real dos adultos.

5. Apresentação do autor:

Lygia Bojunga nasceu em agosto de 1932 na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, onde nasceu e viveu sua primeira infância. Ao completar 8 anos, sua família se mudou para o Rio de Janeiro, "... ao nos mudarmos para o Rio, fomos morar em Copacabana e eu logo me entreguei ao mar, à praia e à vida do bairro de tal maneira que parecia até que o planeta Terra tinha um só nome: Copacabana" (2002, p. 5). Aos 19 anos, é tomada pela paixão do teatro, foi escolhida para estrear a peça inicial do Teatro Duse, criado por Paschoal Carlos Magno (o fundador do Teatro do Estudante no Brasil), Lygia foi contratada para a companhia profissional Os Artistas Unidos. Após abandonar sua carreira de atriz, Lygia passou 10 anos escrevendo para rádio e televisão. Como escritora de livros infantis e juvenis e de peças teatrais a autora recebeu vários prêmios nacionais e internacionais, dentre eles: Prêmio Jabuti (1973), Prêmio Hans Christian Andersen (1982) e Prêmio Memorial Astrid Lindgren (2004).

6. Estrutura textual:

A bolsa amarela é o terceiro livro da autora, nele encontramos o ludismo, mas que aqui atinge um perfeito equilíbrio entre a liberdade do imaginário e as restrições do real, havendo uma indefinição entre a realidade e o sonho/imaginação. O leitor transita, por meio de uma narrativa linear em que as ações se desenvolvem cronológica e espacialmente, na história de uma menina "Raquel", que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) – a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação – por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em que a criança não tem vontade – essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo em que se sucedem episódios reais e fantásticos a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa. A leitura da narrativa permite ao leitor, segundo Held (1980 - *apud* FONSECA, 2012, p.55) a realização de seus sonhos, já que nesse universo ele poderá "compartilhar a vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho [...]". A narrativa é apresentada por um narrador protagonista, que relata a história a partir de seu ponto de vista. O enredo é marcado por situações fantásticas, como a presença dos personagens Afonso e Terrível (dois galos), a guarda-chuva, o alfinete de fralda e muitos pensamentos e histórias inventadas pela narradora, os quais vivem dentro de uma bolsa amarela, que passou a ser o esconderijo ideal para suas invenções e vontades, pois tudo cabia lá dentro.

O livro é dividido em dez capítulos, em que muitas histórias fantásticas

vão acontecendo com a menina Raquel e seus companheiros. Nessa história também são abordadas algumas dificuldades que uma criança encontra no que se refere à sua afirmação como pessoa, suas angústias de criança e sua visão do confuso mundo adulto.

7. Objetivo:

Trabalhar a leitura do texto literário, com práticas significativas de leitura e escrita, considerando os pressupostos do letramento literário, a fim de colaborar para um posicionamento mais crítico e reflexivo.

7.1 Objetivos Específicos

- Compreender, utilizar e interpretar diferentes linguagens para a compreensão do mundo que o rodeia;
- Sensibilizar o aluno sobre a importância da leitura prazerosa, incentivando-os à prática de leitura como fruição literária;
- Refletir acerca do assunto do texto literário por meio da antecipação;
- Possibilitar um processo de interação entre leitor e o texto literário;
- Despertar a sensibilidade, a criatividade e o senso crítico do aluno a partir do texto literário;
- Perceber o uso particular da linguagem literária;
- Contribuir com a formação de leitores literários;
- Produzir um texto de Memórias, observando as condições de produção, recepção e circulação, a fim de que o aluno se posicione como produtor do texto literário.

8. Sequência básica

8.1 Motivação (1 aula)

Nesta etapa há a preparação do aluno para entrar no texto, o que pode favorecer o processo de leitura como um todo. Nesse sentido, cabe ressaltar que quanto mais proximidade essa prática tiver com o texto, mais sucesso obteremos. Segundo Cosson (2012, p. 55) pode-se nesse momento propiciar “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema (...)”.

Para este momento o professor poderá entrar em sala com uma bolsa amarela, confeccionada por ele mesmo. Despertando a curiosidade dos alunos a saberem o que há dentro da mesma. Formando uma roda de conversa indagá-los sobre o que podemos colocar lá dentro. Somente objetos, coisas materiais?

8.2 Introdução (1 aula)

Chamamos de introdução o momento de apresentação da obra e do autor. Estas serão realizadas de forma breve, sem desvelar seu enredo.

Instigar os alunos a realizarem inferências a partir de seus conhecimentos prévios com o título do texto e a capa do livro. A capa do livro poderá ser mostrada em projetor multimídia para que se façam as considerações e o professor poderá ir anotando na lousa os apontamentos dos alunos. Da mesma forma poderá ser realizada a apresentação do autor, apresentando o *site* “Casa Lygia Bojunga” (<http://www.casalugiabojunga.com.br/>) nele encontramos várias informações sobre a vida da autora, suas obras e seus prêmios.

8.3 Leitura (sugestão 12 aulas)

A leitura de uma obra necessita, segundo Cosson (2012) de um acompanhamento por parte do professor, pois essa tem um objetivo a cumprir. Esse acompanhamento pode ser realizado através de intervalos, como com conversas sobre o andamento da leitura, ou com atividades específicas.

A proposta de leitura para essa narrativa baseia-se na pausa protocolada, em que o professor, por meio de uma série de perguntas, provoca o estudante a fazer previsões e checá-las; a articular o repertório prévio – aquilo que já sabe – com as informações do texto; a compreender e refletir sobre o que foi lido. Assim, o jovem leitor atento aos recursos empregados, aos modos de dizer próprios de cada autor, aprende a ler as diversas camadas do texto, ampliando a compreensão do sentido. Cabe ressaltar que a leitura de uma obra literária começa pela leitura da capa e do título. Essa leitura será realizada coletivamente e sob a coordenação do professor. O tempo de duração dependerá do ritmo que cada professor achar necessário trabalhar com a turma, podendo ser um capítulo por aula.

Intervalo 1

Esse primeiro intervalo consiste na escrita de um texto de “Memórias literárias” em que cada aluno produzirá o seu, deixando-o arquivado para posteriormente retomá-lo. Para começar a atividade assistiremos ao vídeo “Memórias de Emília” <https://www.youtube.com/watch?v=E5g9kkVmXxo> (2004). Ou os episódios 1 e 2 de 1978. Informando aos alunos que se trata de uma adaptação da obra literária escrita por Monteiro Lobato, no ano de 1936.

<https://www.youtube.com/watch?v=xoi6c6PbZzU&list=PLEC1162662261A26A&index=1> (episódio 1-1978) <https://www.youtube.com/watch?v=qTd87DEfcF0&index=1&list=PLEC1162662261A26A> (episódio 2-1978)

Os vídeos darão algumas pistas de como podem ser escritas as memórias, da seleção das informações que podem compor o texto, bem como da fusão entre os fatos ocorridos e do momento da escrita, ou seja, o real e o imaginário.

8.4 Interpretação

De acordo com Cosson (2012), a interpretação do texto literário faz parte do processo de leitura, neste momento há o cruzamento dos enunciados “para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012, p. 64). É quando o leitor encontra-se com a obra, sem que o professor faça interferências, é um momento único e exclusivamente individual. Mesmo sendo ela individual, torna-se necessário que ela seja materializada de alguma forma de registro. Nesta última etapa proporciona ao leitor a perceber que a literatura tem a força de construir caminhos para melhor lermos o mundo a nós mesmos. Em relação as atividades propostas, para encerramento e registro a proposta de atividade centrará em registrar em papel A4 três vontades, as quais serão expostas em mural juntamente com a bolsa da primeira atividade. E retomar o texto de memórias a fim de realizar a reescrita, observando se há nele a subjetividade e o caráter literário, após a reescrita os textos poderão compor um ebook e ser publicado nas mídias da escola.

9 Ferramentas tecnológicas a serem utilizadas: livro, data show, computador, caixa de som e impressora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade tem exigido dos jovens e adolescentes um posicionamento firme diante das demandas sociais e midiáticas que os cercam. O trabalho prazeroso com a leitura do texto literário pode auxiliá-los na construção do seu próprio eu enquanto sujeito agente e não passivo de uma contemporaneidade que coloca em choque tudo o que somos, o que temos e o que pretendemos ser ou ter.

O breve registro das memórias ou de uma autobiografia pode auxiliar o aluno nesse processo de autoconhecimento, de crítica em relação à sociedade que nos cerca e sobre si mesmo. Portanto, vale ressaltar que é de fundamental importância, investir nessa fase, em trabalhos que tragam a obra literária para debate, motivação, leitura e sensibilização nas aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

CÂNDIDO, Antônio. O direito a literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil - das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. revista. São Paulo: Amarilys, 2010.

_____. Literatura Infantil: arte literária ou pedagógica. In: **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. - 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, Alex-Sandra A. S. O Gênero Discursivo Conto Fantástico no Processo Sociocognitivo de Leitura e Escrita. Disponível em < http://www.bdtd.unitau.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=605 > Acesso em 29 de abril de 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Revista eletrônica: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, 2010. p. 111-130. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2884/2491>. Acesso em 22 de fevereiro de 2014.

MATO GROSSO/SEDUC. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Área de Linguagens**. Cuiabá: Superintendência de Educação Básica, 2010.

RAMOS, F.B. PANOZZO, N.S.P. Literatura infantil contemporânea: o passado (revestido) bate à porta. **Revista eletrônica: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36, 2010. p. 17-29. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2878/2485>. Acesso em 4 de fevereiro de 2014.

REZENDE, N. L. Gêneros confessionais. GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.) **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

SILVA, L. C. Representação feminina na narrativa infanto-juvenil brasileira contemporânea. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Número 36. 2010. Páginas 77-96.

VENTURA, S. R. Diários e memórias. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.) **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista desenredo**. v. 5. n.1, 2009. p. -20. Disponível: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/924/554>.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lygia_Bojunga

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FigueiredoVanessa.htm

<http://www.casalygiabojunga.com.br/>

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/378/de-olho-na-pratica-ensinar-leitura-lendo>

<https://www.youtube.com/watch?v=E5g9kkVmXxo>

http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=920:literatura-confessional&task=viewlink.

UM CAMINHAR PELAS FÁBULAS E CONTOS DE FADAS: DA TRADIÇÃO HISTÓRICA À PRÁTICA

Maríndia Becker

INTRODUÇÃO

As fábulas e os contos de fadas remontam aos tempos antigos em que a tradição destacava-se através da oralidade. Alguns dos que se referem à autoria desses dois gêneros, sequer escreveram uma palavra dessas histórias, contudo outros que os sucederam e ouviram essas narrativas contadas de geração em geração tiveram o cuidado de registrá-las para que a posteridade pudesse ter acesso a esses belos textos.

Em relação às fábulas, Dezotti (2003, p. 22), afirma que: “sempre haverá diferenças de um povo a outro quanto ao modo de estruturar o texto ou quanto aos temas e figuras selecionadas”. Mas essas diferenças são determinadas por fatores culturais. O modo de funcionamento delas, todavia, permite que sejam vistas como representantes de uma mesma prática discursiva.

Os contos de fadas são histórias difundidas desde a Antiguidade e têm comprovada influência e relevância entre a infância também na contemporaneidade.

O surgimento dos contos de fadas perde-se no tempo. A literatura registra que são histórias transmitidas oralmente de geração a geração e que, mesmo com toda a tecnologia existente, mantêm seu espaço de destaque narrativo junto à infância. Já não se reservam apenas à função de distração ou de acalanto ao sono das crianças, mas seu poder se expressa na magia e na fantasia que despertam. Tornam-se, assim, alvo do estudo científico de diversas ciências do conhecimento e do desenvolvimento infantil, como a Pedagogia, a Psicologia e, em especial, a Psicanálise.

Apresenta-se aqui um breve caminho desses dois gêneros e sua tradição histórica, bem como a relação desses gêneros com meu trabalho de pesquisa: “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita” que foi desenvolvido na Escola Estadual “Antonio Ometto”, localizada no município de Matupá e que atende especificamente uma clientela de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A proposta é um caminhar a partir de uma Sequência Didática, aliando o que já foi produzido pelos alunos em 2014 como as fábulas, os fantoches e os cenários teatrais à fábulas e contos de fadas - leituras e releituras de outros autores que nesse artigo serão evidenciados. E, posterior apresentação dessas histórias em outras escolas do município.

UM PERCURSO PELO MUNDO DAS FÁBULAS

A fábula é uma história narrativa que surgiu no Oriente, mas foi particularmente desenvolvido por um escravo chamado Esopo, que viveu no século VI a.C., na Grécia antiga. Esopo inventava histórias em que os animais eram os personagens. Por meio dos diálogos entre os bichos e das situações que os envolviam, ele procurava transmitir sabedoria de caráter moral ao homem. Assim, os animais, nas fábulas, tornam-se exemplos para o ser humano. Cada bicho simboliza algum aspecto ou qualidade do homem como, por exemplo, o leão representa a força; a raposa, a astúcia; a formiga, o trabalho etc. É uma narrativa inverossímil, com fundo didático. Quando os personagens são seres inanimados, objetos, a fábula recebe o nome de apólogo. A temática é variada e contempla tópicos como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de preguiçosos. São narrativas curtas, na qual os personagens são animais e nelas sempre no final mostra uma lição de moral.

A fábula já era cultivada entre assírios e babilônios, no entanto foi o grego Esopo quem consagrou o gênero. La Fontaine foi outro grande fabulista, imprimindo à fábula grande refinamento.

Dezotti (2003) organizou um estudo minucioso sobre esse gênero que está reunido na obra: *A tradição da fábula – de Esopo a La Fontaine*. Nesse livro estão reunidas duzentas fábulas de diferentes autorias, inclusive com releituras de Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. De alguns pontos que Dezotti aponta na obra destaca-se que a partir do século passado, quando o Ocidente descobriu a cultura indiana, muitos estudos foram feitos para tentar descobrir a pátria das fábulas.

As opiniões se dividiam entre a Grécia e a Índia. No começo deste século, porém, a decifração da escrita cuneiforme possibilitou o conhecimento de textos sumerianos datados, no mínimo, do século XVIII a.C., que veiculavam narrativas com personagens animais antropomorfizados muito parecidas com as fábulas gregas e indianas. Esse fato levou a uma nova conclusão: a fábula grega nem era autóctene, nem originária da Índia; ao contrário, essas duas vertentes derivariam de uma mesma fonte comum não ariana. Contudo, se deixarmos de lado a tradição greco-latina e mesmo a tradição indiana, somos levados a crer que a fábula é um modo universal de construção discursiva. Um exame, por exemplo, das histórias narradas pelos índios tukanos revela que muitas delas se assemelham a fábulas. É o caso de “Corocoró e as Minhocas”, recolhida por Eduardo Lagório na coletânea *100 Kixi (estórias) Tukano* publicada pela Funai (Brasília, 1993, p.43). Dezotti (2003) propõe a seguinte definição para o gênero:

Fábula é um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa. Logo, ela constitui um modo poético de construção discursiva, em que o narrar passa a ser o meio de expressão

do dizer. Na fábula, o narrar está a serviço dos mais variados atos de fala: mostrar, censurar, recomendar, aconselhar, exortar, etc. Essa característica formal, muito simples, aliás, pode ser uma explicação para a popularidade e a resistência desse gênero através dos tempos. É que a maleabilidade de sua forma lhe permite incorporar novos repertórios de narrativas e ajustar-se à expressão de visões de mundo de diferentes épocas. (grifos do autor).

Dizer uma narrativa é um ato linguístico para o qual todo falante tem competência. Para usar uma narrativa como fábula basta que ele se configure como um discurso alegórico, ancorando o “outro” significado ao seu contexto de enunciação. Essa vinculação obriga o ouvinte a não só compreender a narrativa, mas também interpretá-la, buscando pontos de contatos significativos entre ela e a situação discursiva que motivou sua enunciação. Esse trabalho de interpretação pode ser realizado pelo próprio enunciador da fábula, quando ele mesmo fornece uma moral para a narrativa. Mas também faz parte das possibilidades lúdicas do gênero deixar a narrativa sem moral, para que o ouvinte se veja obrigado a desvendá-la, a partir de indícios textuais ou situacionais.

Apresenta-se aqui, um resumo da vida e obra de Esopo, Fedro, e La Fontaine e releituras de Monteiro Lobato e Millôr Fernandes – de acordo com Dezotti (2003, p. 29), o conjunto de textos que a tradição nos legou sob o rótulo de “fábulas de Esopo” constitui-se, na verdade de textos anônimos. Não se sabe se as fábulas atribuídas a Esopo são todas de sua autoria, nem ao menos se ele as teria escrito. Dentre alguns mais conhecidos: “A águia e a raposa”, “A cigarra e as formigas”, “A galinha dos ovos de ouro”, “O leão e o javali”, “A raposa e as uvas” e “A tartaruga e a lebre”.

Os antigos falam de Esopo como *logopoiós*, isto é, um criador ou contador de histórias em prosa, e sempre o consideraram o pai da fábula. De sua vida só nos chegaram informações incertas e vagas, muitas delas de natureza legendária. Devido à escassez de documentos autênticos, chegou-se mesmo a pensar que Esopo nunca teria existido e que não passaria de um nome fictício, inventado pelos gregos para dar conta das origens de uma obra anônima, popular, produto de uma época ou mesmo várias.

Heródoto (século V a.C.) é o primeiro a falar de Esopo como figura histórica. Aliás, ele toma a existência de Esopo como fato indiscutível, de que se serve para fixar a cronologia de uma outra figura famosa da Antiguidade, a cortesã Rodopis, apresentada como contemporânea de Esopo e sua companheira de escravidão. O documento de Heródoto é importante por dois motivos: primeiro, porque ele também viveu em Samos, para onde se acredita que Esopo fora trazido como escravo por Iádmon; além disso, Heródoto seria quase contemporâneo de Esopo, que teria vivido em meados do século VI a.C., segundo o próprio historiador.

Fedro (Phaedrus ou, talvez, Phaeder) era filho de escravos e nasceu num país de língua grega, a Trácia. Não obstante, coube a ele a honra de ter sido o introdutor do gênero fábula na literatura romana. Ignora-se a data de seu nascimento e a de sua morte, mas sabe-se, com certeza, que viveu no século I d.C., sob os principados de Augusto, de Tibério e de Cláudio. Poucas coisas mais se sabem a respeito de sua vida. Pelo título com que se apresentou aos seus leitores, podemos inferir que foi alforriado pelo Imperador Augusto; e pelo que ele próprio nos confirma no prólogo de seu terceiro livro, que foi perseguido pelo todo poderoso ministro de Tibério, Sejano, que vira, em algumas de suas peças, veladas alusões à sua pessoa.

A obra de Fedro que chegou até nós é constituída de um conjunto de cerca de cem fábulas, distribuídas por cinco livros. Todas essas peças são escritas em versos senários jâmbicos, num esquema antigo em que o jambo pode ser substituído por um respondeu em todos os pés, exceto no último, que são transcrições de fábulas de Esopo, e foram compostas com dupla finalidade: entreter e aconselhar. Dentre as fábulas mais conhecidas de Fedro destacamos: “A ovelha, o cão e o lobo”, “Os dois burros e os ladrões” e “As rãs e os touros”.

Jean de La Fontaine nasceu em 1621, em Château-Thierry, França, e ali passou grande parte de sua juventude. Aos vinte anos, foi estudar em Paris, onde frequentou um círculo de jovens poetas. Ao longo de todos esses anos não se descuidou da leitura: leu os romances medievais, os contos italianos e franceses e foi grande admirador dos autores do século XVI e dos antigos, que virão a ser seus modelos. Em 1658, aos 37 anos, instalou-se definitivamente em Paris. Era ainda um desconhecido, autor de poucos versos. Logo, porém, suas poesias se multiplicaram e ele começou a impor-se.

Dez anos mais tarde lançou a primeira coletânea das fábulas que teve um sucesso extraordinário: seis edições em dois anos. Das 124 fábulas que compõem a obra, uma centena segue a tradição de Esopo. O segundo conjunto de Fábulas data de 1678-1679 e difere sensivelmente do primeiro. Apenas um terço das peças provém da tradição esópica. O próprio La Fontaine reconheceu dever a maior parte dos temas ao indiano Pilpay, que viveu no século IV a.C. Um terceiro e último conjunto de Fábulas apareceu em 1694, alguns meses antes da morte do poeta. O sucesso de suas fábulas é comprovado pelas inúmeras edições que foram feitas: 125 no século XVIII e 1.200 no século XIX. Dentre, as fábulas mais conhecidas destaca-se: “A Águia e a Coruja”, “A vendedora e a jarra de leite” e “Conselho feito pelos ratos”.

Abre-se um parêntese para citar algumas releituras feitas pelos escritores Monteiro Lobato e Millôr Fernandes. Lobato fez releituras das seguintes fábulas de Esopo: “A cigarra e as formigas” que ficou com o mesmo título, “O asno que carregava sal” que mudou o título para “Burrice”, “O sol e as rãs” – que deu o título de “A rã sábia – Mal maior; de Fedro: “Os dois burros e os ladrões” por “Os dois burrinhos”, “A ovelha, o cão e o lobo” por

“O julgamento da ovelha,” “As rãs e os touros” por “O “touro e as rãs”; de La Fontaine: “A Águia e a Coruja” por “A coruja e a águia”, “Conselho feito pelos Ratos” por “A assembleia dos ratos”, “A Mosca e a Formiga” por “A mosca e a formiguinha””.

Millôr Fernandes fez releituras das seguintes obras de Esopo: “O leão, o asno e a raposa” que ficou com o título “O leão, o burro e o rato”, “O velho e a morte” – “O miserável e a morte”, “O lobo e o cordeiro” e a “Raposa e as Uvas” – ambas que ficaram com os mesmos títulos e de La Fontaine: “Conselho feito pelos Ratos” – “Na hora de ratificar” e a “e a jarra de leite” – “O menino favelado de espírito empreendedor”.

Vale ressaltar que as fábulas de tradição indiana tem início com os textos sânscritos da coleção *Pañcatantra*, “Cinco tratados”, compilada por volta do século I d. C., e que se expande por meio da versão árabe *Calila e Dimna* (VIII d. C.), de Abdallah Ibn Al-Muuqaffa’, e das inúmeras versões elaboradas a partir desse texto.

NO MÁGICO CAMINHO DO CONTO DE FADAS, UM POUCO DE HISTÓRIA

Muito se escreveu e ainda se escreve sobre essa modalidade de literatura, numa tentativa de abordar as questões pertinentes ao seu entendimento. Há registros bastante antigos sobre os contos e seu uso nas mais diversas culturas. Os contos de fadas, especialmente, têm encantado várias gerações em diferentes países e, antes mesmo de serem registrados pela escrita na forma como os conhecemos, eram responsáveis pela formação coletiva da espiritualidade e da cultura de inúmeros povos (MELLI; GIGLIO, 1999; OLIVEIRA, 1993).

A literatura, embora não seja unânime, aponta para a origem céltica (século II a.C.) dos contos de fadas. Hisada (1998) aborda os escritos de Platão, nos quais mulheres mais velhas empregavam suas histórias recheadas de simbologia na educação de crianças. A autora cita Apuleio, filósofo do século II d.C., e seu romance “O Asno de Ouro”, que, em muito, lembra o conto “A Bela e a Fera”. Também no Egito, refere Hisada (1998), nos papiros dos irmãos Anúbis e Bata, foram encontrados registros de contos de fadas. Ferreira (1991) relata que os povos da Antiguidade conheciam o universo fantástico existente nos contos. Seu enredo é tramado por tecidos de refinadas matrizes do imaginário humano, cuja linguagem, repleta de significados simbólicos e de metáforas, tem a capacidade de interligar o consciente e o inconsciente.

Coelho (2008) destaca algumas questões relacionadas ao nascimento das fadas na obra: O conto de fadas – símbolos, mitos, arquétipos, sendo que no capítulo cinco do livro dá ênfase ao conto de fadas e faz referência também ao nascimento das fadas pertencer ao mundo Celta. Os celtas surgiram na Europa Central - entre o Atlântico e o Mar Negro na era do Bronze (200 a.C.),

provavelmente vindos da Ásia Menor. Falavam uma língua do tronco indo-europeu e eram povos pastores.

No início concentraram-se na região do Alto Danúbio e, ao correr dos séculos, por meio de conquistas territoriais e relações de comércio, espalharam-se por toda a Gália, a Espanha, as Ilhas Britânicas, a Itália, a Bretanha e a Provença. A maior concentração Celta se deu na Irlanda. Dividiam-se em tribos ou clãs (eram simples e leais). Honravam os heróis (Artur, Fionn, Cuchulain). Explicavam os acontecimentos pela vontade dos deuses. Conservaram-se politicamente independentes (governados por uma casta sacerdotal, os *druídas*). Cultuavam à Virgem Maria. Nesse contexto histórico/mítico, avulta uma nova imagem de mulher, que se impõe por sua força interior e poder sobre os homens e a natureza: a mulher com poderes sobrenaturais. A água era reverenciada como a grande geradora da vida. Foi na água que a *figura da fada* surgiu entre os celtas.

O conto de fadas de raízes celtas, gira em torno de uma problemática espiritual/ética/existencial ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor. Dentre esses temos o exemplo de: *Rapunzel, O Pássaro Azul, a Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões e A Bela e a Fera*.

Pertencente ao mundo dos mitos, a *Fada* ocupa um lugar privilegiado na aventura humana. Limitado pela materialidade de seu corpo e do mundo em que vive, é natural que o ser humano tenha precisado sempre de mediadores mágicos.

Não há, contudo, referência a uma data precisa e ponto geográfico em que as fadas teriam nascido. Na Idade Média foram feitas as primeiras referências as *fadas*. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, as *fadas e bruxas* começaram a fazer parte do imaginário das pessoas.

Pesquisas desde o século XVIII até limiar do século XXI têm-se voltado para o imenso acervo formado pelos contos de fadas, mitos, fábulas, lendas, sagas, contos maravilhosos e tantos outros.

No período do Renascimento – surgem as novelas arturianas (sendo presente nessas a figura da fada Morgana). Entre os grandes nomes está Shakespeare. Surgem os *best-sellers*: *História do Cavaleiro Cifar, O Cavaleiro do Cisne e Os Lusíadas*.

Acontece também a substituição das narrativas maravilhosas pelas aventuras sentimentais, patéticas ou pelo heroísmo da paixão. Surge nesse contexto Charles Perrault que entrou para a história, não como poeta e intelectual, mas como o iniciador da literatura infantil. Com a publicação no século XVII dos *Contos da Mãe Gansa* nascia à literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica.

A época de Perrault foi marcada pelo confronto entre o Racionalismo e o Imaginário. Destacam-se, em sua obra, os humildes, como lenhadores,

serviçais, aldeões, damas e cavaleiros. Outro aspecto relevante de seus contos mostra-se na escolha em retratar as lindas paisagens francesas, suas campinas, a atmosfera desses lugares. Sua obra mais famosa, intitulada *Contos da Mamãe Gansa*, veio ao público em meados de 1697 e apresentou uma versão da história de Chapeuzinho Vermelho, ressaltando o fato de o Lobo sair vitorioso ao final. Também integram essa coletânea contos como: “A Bela Adormecida”, “Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “As Fadas”, “Cinderela”, “O Pequeno Polegar”.

Há registros na literatura consultada de que o movimento romântico instaurado na época trouxe aos contos um sentido mais humanitário (GÓES, 1991). Dessa forma, a violência presente nos contos de Perrault concede espaço ao humanismo que, de forma delicada, perpassa as histórias escritas pelos irmãos Grimm, preconizando a solidariedade e o amor ao próximo. Os aspectos mais agressivos ainda se mostram presentes, personificados principalmente na figura do Lobo e da Bruxa, porém, ao final, impera a esperança, a confiança na vida e o indispensável final feliz.

Os contos, em sua essência, não eram destinados ao universo das crianças, uma vez que as histórias eram recheadas de cenas de adultério, canibalismo, incesto, mortes hediondas e outros componentes do imaginário dos adultos. Souza (2005), faz menção aos contos, descrevendo-os como histórias que narravam o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural. Eram relatados por narradores profissionais, os quais herdavam essa função dos antepassados, ou como uma simples tradição transmitida de pessoa para pessoa. Geralmente, as narrações ocorriam em campos de lavouras, reuniões sociais, nas salas de fiar, casas de chá, nas aldeias ou nos demais espaços em que os adultos se reuniam.

Originalmente construídos para o universo adulto, a partir da “descoberta da infância” (ARRIÈS, 1981, p. 11), passam a sofrer adaptações no sentido de contemplarem as necessidades das crianças, bem como de sua vida imaginária.

Os contos se configuravam em artifícios fascinantes à fantasia infantil, narrados pelas mães, governantas e, ou, pelas “cuidadoras” das crianças, que se incumbiam de contar e perpetuar histórias de origem popular, construídas com base na cultura do povo.

Os contos de fadas distinguem-se das demais histórias infantis por características como o uso de magia e encantamentos, um núcleo problemático existencial no qual o herói ou a heroína busca sua realização pessoal e, finalmente, a existência de obstáculos a serem enfrentados pelos heróis.

Para Bettelheim (1980), é característica desses contos a presença de um dilema existencial de forma sucinta e categórica. Cashdan (2000), afirma que o conto de fadas tem quatro etapas: a travessia, a viagem ao mundo mágico; o encontro com o personagem do mal ou o obstáculo a ser vencido; a dificuldade a ser superada; e a conquista (destruição do mal); a celebração da recompensa.

Os contos se caracterizam por serem narrativas, cujos personagens heróis e, ou, heroínas enfrentam grandes desafios para, no final, triunfarem sobre o mal. Permeados por magias e encantamentos, animais falantes, fadas madrinhas, reis e rainhas, ogros, lobos e bruxas personificam o bem e o mal.

No conto de fadas, tapetes voam, galinhas põem ovos de ouro, pés de feijão crescem até o céu, enfim, traz-se à tona o inverossímil, e é essa magia que instiga a mente humana.

Na forma como atualmente são conhecidos, os contos de fadas surgiram na Europa, especialmente na França e na Alemanha, no final do século XVII e XVIII (LUBETSKY, 1989). O momento histórico se configurava com a Inglaterra, que passava pela sua segunda Revolução Industrial e detinha o controle capitalista da época, e a Igreja, que atravessava a Contrarreforma.

Os contos daquele período eram permeados pela “Moral Vitoriana”, de uma sociedade repressiva quanto às questões sexuais, considerando que os conceitos de infância e de educação também não eram vigentes naquela época.

Entre os precursores na coleta dessas narrativas populares, os contos, encontra-se Perrault (1628-1703). Esse autor registrava as histórias com base em narrações populares, adaptava-as e as floreava conforme a necessidade da corte francesa da época, acrescentando proeminências e censurando detalhes da cultura pagã e da sexualidade humana. Seus contos, até mesmo as versões infantis, são recheados de uma mensagem moral explícita, normalmente colocada em apêndices sob forma de versos. A mensagem moral, conforme descreve Perrault, tinha como finalidade servir de orientação e de ensinamento aos que a ouvissem.

Apesar de escrever contos de fadas, em suas histórias, as fadas são personagens poucos presentes. Há registros na literatura consultada de que o movimento romântico instaurado na época trouxe aos contos um sentido mais humanitário (GÓES, 1991). Dessa forma, a violência presente nos contos de Perrault concede espaço ao humanismo que, de forma delicada, perpassa as histórias escritas pelos irmãos Grimm, preconizando a solidariedade e o amor ao próximo. Os aspectos mais agressivos ainda se mostram presentes, personificados principalmente na figura do Lobo e da Bruxa, porém, ao final, impera a esperança, a confiança na vida e o indispensável final feliz.

UMA PRÁTICA A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A escolha do gênero “fábula” como destaque do meu projeto de pesquisa de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) deu-se por tratar de um texto que por mais que remonte a antiguidade continua sendo apreciado pelas crianças e adolescentes por ser um texto dinâmico, com falas de personagens que o tornam mais interessante. Aliado ao recurso didático do

fantoches e espaço do cenário para a contação das histórias ficará mais atrativo ainda. “Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não faltem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim suave e docemente que se despertam consciência”. (JEAN DE LA FONTAINE, SÉCULO XVII).

O fantoche é o recurso didático que será utilizado para a contação das fábulas pelos alunos à comunidade. Ele remonta aos tempos ancestrais e tem executado um papel significativo na história das civilizações. Está especialmente ligado aos primitivos cultos animistas, os quais consideram que tudo no universo é portador de alma e, por extensão, de sentimentos, desejos e até mesmo de inteligência. Assim, determinados objetos eram considerados sagrados, entre eles as máscaras e os fantoches.

Como recurso didático significativo, o fantoche ao ser utilizado no ambiente escolar, é um excelente auxiliar na tarefa de contar histórias, facilitando para o educador, que encontra no boneco um meio físico, real e envolvente para as crianças, de forma mágica e lúdica. Pois, o fantoche é mais que um simples boneco, é a “personificação” do personagem que se torna algo real e concreto, que expressa emoções e sentimento através dos gestos e da voz de quem o manipula.

A construção da história pessoal que vai sendo medida e ampliada pelo outro. Para a criança que ouve é extremamente envolvente e mágico, já que este personagem parece realmente existir. Ela, então, entra no jogo da imaginação, rapidamente, acreditando que o fantoche tem vida própria, capaz de manter até um diálogo com o boneco por muito tempo, sem perceber ou dar importância para quem o manipula, ou seja, fica completamente absorvida pelo boneco, que em sua imaginação tem vida, é um ser.

Segundo Santos (2006, p.73), o fantoche é um objeto que transita entre o mundo interno e o externo da criança. Ele é um símbolo da intimidade de seu ser expresso em brincadeira. Assim, o fantoche tem alto valor pedagógico, criativo e terapêutico, pois, a criança tanto pode assistir a história, como pode manipulá-lo e dar vida àquilo que toca. A oralidade, nesse momento, tem fundamental importância e é com certeza desenvolvida em sua plenitude, pois é ela que garante a expressão de valores, sentimentos, emoções e criatividade de quem o manipula, seja o educador ou a criança.

Assim, o fantoche é um personagem criado pelo seu manipulador e todo personagem carrega uma história. Allesandrini (1996, p.15), explica que “a transposição para a linguagem verbal ocorre na perspectiva de ‘ressignificar’ o processo em que a imagem interna sugere a criação de uma mensagem oral”. O que confirma a afirmação de Matos (2006), que cada vez que “uma história é contada, mesmo que por várias vezes, é única, pois o contador e a plateia nunca são os mesmos”.

Sequências didáticas – fábulas e conto de fadas

Dolz *et. al.* (2004) preocupam-se em fornecer meios de interesse para o ensino da oralidade e escrita em sala de aula, e todo o esforço volta-se para a consecução desse objetivo. Para tanto, desenvolvem uma noção de gênero, concebido como um “instrumento de comunicação” e de aprendizagem, que se realiza empiricamente em textos.

A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.

É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 78). De acordo com estes autores (op. cit.), os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mas ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

As atividades dessa proposta foram organizadas de forma curricular de uma sequência didática.

Quando nos comunicamos adaptamo-nos à situação de comunicação. Não é possível escrevermos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Ou seja, como os textos escritos ou orais serão produzidos, dependerá do contexto em que se inserem e são produzidos em condições diferentes. Isto envolve um posicionamento no momento da situação de comunicação: quem é este leitor? Este interlocutor? Então, nos adaptamos a situação, para que possamos, digamos ter práticas de comunicação mais coerentes.

Apresento a seguir a forma como pretendo desenvolver essa proposta com alunos das turmas dos 8º anos “B” e “C” da Escola Estadual “Antonio Ometto” localizada em Matupá - MT.

Sequência didática 01 – gênero: fábula

Objetivo geral:

Socializar junto à comunidade as produções do gênero fábula de autoria dos alunos do 7º ano “D” em 2014 e que fazem parte de meu Projeto de Pesquisa: “Processo de autoria: um percurso de oralidade e escrita”.

Objetivos específicos:

- Valorizar a leitura como fonte de informação, via acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.
- Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- Identificar o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos linguísticos;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua a fim de expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.
- Planejar o discurso oral levando em consideração as condições de produção, circulação e recepção;
 - Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos, interesses e gêneros;
- Perceber-se e situar-se como leitor/ produtor de linguagens;
- Entender os gêneros literários como uma manifestação artística do ser humano.

Materiais:

- Textos do gênero fábula produzidos pelos alunos do 7º ano “D” em 2014: “Vacainda e Ouro-Sol” - autoria de Emerson Neves Ferreira, Matheus Rocha Souza e Thayane Campanholo Lima, “A cobra traíçoeira” - Lucas Camargo da Silva, Mateus Henrique da Silva Gelinski e Neidivam Davi Martins, “Timão, Pumba e o Gari Simbá” - Andrieli Lohaine da Silva Campos, Magali Bonassi e Stephany Cristina da Silva Defraini, “A antiga cidade do lixo” - Yasmin Inocêncio de Oliveira e Sabrina Pessoa Gonçalves, “O monstro do lago” - Erika Damasceno e Sarah Fernanda de Lara Silva, “Os monstros do lago: Migo e Négo” - Washington Luís Vieira da Silva, William da Conceição de Oliveira e Wiliam Fuerbringer de Abreu, “Um dia na floresta” - Anatália Rodrigues da Silva e Thayane Campanholo Lima, “Vampoca e Florisbela” - Nathaly Eloize dos Santos Moura e Rayssa Ribeiro da Silva, “Pânico na toca” - Evanilton de Oliveira dos Santos, Rudicleiton Pereira Morais e Samuel Alves de Medeiros,

“Dino e Max” - Monize Lemuni e Rayane Antunes Verão.

- Textos impressos das fábulas: “A cigarra e a formiga” de Esopo e a “Águia e a coruja” de La Fontaine;
- Vídeos das fábulas: “A cigarra e a formiga” de Esopo e a “Águia e a coruja” de La Fontaine e breve história de La Fontaine;
- Os Fantoches produzidos por eles em 2014;
- Os cenários teatrais produzidos por eles em 2014;
- 01 projetor multimídia.

Módulo 01 (tempo previsto: 220 minutos) - Eu aluno, eu autor do gênero fábula

- Mostrar no Projetor Multimídia como eles construíram os textos desse gênero relacionando-os com os textos impressos das fábulas de Esopo e La Fontaine. Em seguida apresentar vídeos das fábulas “A cigarra e a formiga”, de Esopo e a “Águia e a coruja” de La Fontaine para eles observarem se há diferenças entre os textos impressos e os audiovisuais, ou se foi feita uma releitura no audiovisual (discutir sobre a importância do visual nesse tipo de narrativa). Apresentar em vídeo um breve histórico da vida e obra de Esopo e La Fontaine.

Módulo 02 (tempo previsto: 220 minutos) - A oralidade presente nas fábulas

- Ensaiar as duplas autoras das fábulas produzidas em 2014 com os fantoches e cenários teatrais também produzidos por eles em 2014 e agendar datas para apresentações às turmas da 1ª fase da Escola Estadual “Antonio Ometto”.

Módulo 03 - (200 minutos) - Socializando minha produção com a comunidade escolar

- Preparar uma mesa grande para colocar os cenários teatrais dos alunos e em seguida propor que apresentem as fábulas produzidas por eles às 1ª fases da Escola, conforme ensaios. Sendo que o primeiro momento será para as turmas do período matutino e o 2º momento para a turma do período vespertino.

4.3. Sequência didática 02 - gênero: conto de fadas

Objetivo geral:

Conhecer os Contos de Fadas “A Bela Adormecida, Barba Azul, O Gato

de Botas, As Fadas, Cinderela, O Pequeno Polegar” de Perrault escolher um com a turma, adaptá-lo à realidade, ensaiar a história em pequenos grupos e após apresentá-lo na Escola Municipal “Mundo Encantado da Criança”.

Objetivos específicos:

- Valorizar a leitura como fonte de informação, via acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- Identificar o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos linguísticos;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua a fim de expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- Planejar o discurso oral levando em consideração as condições de produção, circulação e recepção;
- Refletir sobre o emprego dos recursos linguístico-gramaticais adequados à produção dos gêneros solicitados;
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos, interesses e gêneros;
- Perceber-se e situar-se como leitor/ produtor de linguagens;
- Entender uma proposta de produção textual, atendendo à temática na construção de seu texto;
- Aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas no discurso do outro;
- Entender os gêneros literários como uma manifestação artística do ser humano;
- Selecionar textos segundo seu interesse e necessidade.

Material necessário

- Textos impressos e vídeos dos contos de fadas “A Bela Adormecida, Barba Azul, O Gato de botas, As Fadas, Cinderela, O Pequeno Polegar” de Perrault;
- Vídeo sobre breve história de vida e obra de Perrault;
- Filme Shrek III;
- 01 projetor multimídia;
- E.V. A e TNT para cenários e roupas das personagens dos contos de fadas.

Módulo 01 (tempo previsto 440 minutos) – Contos de Fadas x Fábulas

- Instigar os alunos a falarem das diferenças essenciais globais dos dois gêneros.

A impressão geral tanto dos títulos dos contos, como das fabulas de Esopo e La Fontaine – quais as diferenças essenciais entre ambos, qual o impacto que as obras proporcionaram sobre a sensibilidade dos alunos, quais as figuras de linguagem mais presentes – no que elas inferem para a produção de sentidos, a presença da fada e da bruxa – quem atrapalha e quem ajuda para a realização dos sonhos, ideias, aspirações dos personagens nos contos. Solicitar atividade oral (coletiva – com registro das impressões no Programa *Microsoft Power Point* 2010 solicitando que um aluno as registre por escrito). Expor estes registros no *blog* e mural da Escola.

Módulo 02 (tempo previsto 220 minutos) – Conhecendo alguns Contos de Fadas

- Apresentar vídeos dos contos de fadas de *Perrault* que foram no módulo anterior destacados e breve história da vida e obra do autor e após passar o filme *Shrek III* que faz um percurso pelo mundo maravilhoso de alguns contos de fadas e contos maravilhosos para que os alunos façam releituras dos vídeos dos contos de fadas e do filme relacionando diferenças e semelhanças.

Módulo 03 (tempo previsto: 420 minutos) – Quais Contos de fadas?

- Escolher entre os Contos de Fadas apresentados um com o grupo de alunos. Sendo que cada turma poderá escolher um conto diferente. Em seguida adaptá-lo a atualidade, ensaiar esses contos adaptados com os grupos de alunos das turmas e agendar datas para as apresentações na E.M. Mundo Encantado da Criança.

Módulo 04 – (tempo previsto 420 minutos) – Socializando Contos de fadas, de Perrault, com a comunidade escolar da E.M. Mundo Encantado da Criança.

- Preparar um cenário juntamente com os alunos para as apresentações dos Contos de Fadas e apresentá-los de forma dramatizada aos alunos da E.M. “Mundo Encantado da Criança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à proposta das Sequências Didáticas espera-se que os alunos participem com registros orais e escritos, inferindo opiniões do que

entenderam, que diferenças essenciais quanto à problemática que lhes serve de fundamento nas Fábulas e nos Contos de fadas, enfim, que façam uma leitura crítica reflexiva das Fábulas, dos Contos e dos demais textos.

Vale salientar que esse percurso pelo mundo maravilhoso das Fábulas e Contos de Fadas foi breve, todavia nada impede que em outra oportunidade possa ampliar esse estudo, ou outra pessoa faça, pois há vários textos escritos sobre os gêneros que merecem especial atenção e que podem ser estudados, sintetizados e compilados em outros trabalhos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CASHDAN, S. **Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos podem influenciar nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas - símbolos, mitos, arquétipos**. 1. Ed. - São Paulo: Paulinas, 2008.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

DOLLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele & SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização**. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

HISADA, S. **A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

LUBETSKY, M.J. **The magic of fairy tales: psychodynamic and developmental perspectives**. *Child psychiatry and human development*. 19 (4), 245-255, 1989.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 126 p.

MELLI, R. & GIGLIO, J. **Enquanto o seu lobo não vem... Contos de fadas na escola? Relato de uma experiência**. Psico-USF, 4 (1), 13-23, 1989

SANTOS, Dilaina Paula dos. **Psicopedagogia dos Fantoches - Jogo de imaginar, construir e narrar**. São Paulo: Vetor, 2006.

SOUZA, M. T. C. C. (2005). **Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano**. Boletim de Psicologia, 55 (123), 1-22, 2005.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

BETTIO, Maíra Altoff. **Adaptação de fábulas por Monteiro Lobato**. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/literatura/adaptacao-de-fabulas-por-monteiro-lobato/>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

NADIA e Nilcemara. **Confabulando**. Disponível em: <<http://confabulando.naalphabetizacao.blogspot.com.br/p/de-onde-surgiram-as-fabulas.html>>. Acesso em: 22/05/2014.

RICARDO, Sergio. **A fábula – Estudos literários**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2170264>>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

SANTANA, Ana Lúcia. **Teatro de fantoches**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes-cenicas/teatro-de-fantoches/>>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

_____. **Teatro de bonecos**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/teatro-de-bonecos/>>. Acesso em: 22 de maio de 2014.

AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS PARA OS QUADRINHOS

Miguel Rodrigues de Oliveira

PRINCIPAIS FUNÇÕES DA ESCOLA

Dentre as responsabilidades da escola a competência em leitura e escrita por parte dos alunos são aquelas que mais ganham importância na grade de conhecimentos. Isto se deve ao destaque da leitura e da escrita, articuladas com os conhecimentos científicos, culturais, éticos, entre outros, sendo que estas se apresentam na história da humanidade como ferramenta necessária para exercer a cidadania em uma sociedade primordialmente grafocêntrica. Desta forma, saber ler e escrever além de favorecer o aluno na resolução de problemas no caso da leitura para tal finalidade é também uma fonte de entretenimento e fruição em se tratando dos textos literários, os quais fazem parte da ficção, do imaginário, mas que também apresentam conhecimentos necessários para a vida, uma vez que tomam temas da realidade e os transfiguram na perspectiva de se promover a multiplicidade de sentidos, validados conforme a coerência com a obra em questão.

Nas últimas décadas tem-se constatado por meio de pesquisas na área de linguagem que a escola não vem cumprindo a sua principal tarefa de tornar os educandos proficientes no uso da leitura e da escrita. Em consequência disto ampliou-se a quantidade de pesquisas no intuito de amenizar a problemática do baixo nível de leitura e escrita dos alunos.

Os pesquisadores vêm denotando a necessidade da reflexão sobre as práticas de linguagem adotadas ao longo dos tempos, as quais estariam ligadas às propostas de ensino e aprendizagens adotadas pelos educandos, determinando a qualidade das mesmas. Neste sentido a prática dos professores é permeada por determinadas concepções de linguagens, mesmo que não tenha consciência disto. Assim, para potencializar a forma de ensinar no sentido de obter maiores resultados é necessário que os educadores reflitam sobre tais concepções para identificar quais são os procedimentos utilizados que não surtem mais efeitos de acordo com a sua clientela e aqueles mais adequados para o momento. Nesse sentido é fundamental que o professor seja um pesquisador contínuo de sua própria prática de trabalho.

Segundo Koch e Elias (2013), as práticas de ensino provenientes da concepção de linguagem como representação do pensamento estariam relacionadas aos exercícios gramaticais desarticulados, o texto visto como produto acabado. Para Koch e Elias (2013, p.10):

A leitura, assim é entendida como atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os

conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Na concepção de língua como código, o texto é visto como algo sagrado, sem falhas, cabendo ao leitor apenas decodificá-lo, sem qualquer possibilidade de interação como o mesmo. Koch e Elias (2013, p. 10):

Nesta concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Para as autoras, neste tipo de concepção exige-se o foco no texto para que se assimile o sentido tal qual o autor quis apresentar, cabendo ao leitor “o reconhecimento das palavras e estruturas do texto”. Sendo que em ambas as concepções “o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.”

A concepção de linguagem presente nos discursos atuais é a sociointeracionista. Em tal concepção, autor e leitor agem como parceiros na construção dos sentidos, o texto é visto como um processo de construção entre o produtor e o leitor, a língua é tida como atividade social, histórica e lugar de interação, na compreensão dos textos são considerados os elementos internos e externos. Tal concepção é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em conformidade com a concepção sociointeracionista da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem o trabalho com a diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade, entre esses as histórias em quadrinhos. Acredita-se que esta postura de se trabalhar com a diversidade discursiva é de fundamental importância, uma vez que o aluno faz parte de uma sociedade em que circula distintas formas de comunicações ligadas às práticas sociais, assim é essencial que a escola amplie o leque de diversidades linguísticas trabalhadas em sala de aula, para que o aluno possa apropriar-se do sistema de escrita articulado com a realidade em que vive.

Com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a temática deste artigo, a seguir será realizada uma breve explanação a respeito das histórias em quadrinhos, desde o seu surgimento até as propostas de ensino e aprendizagem envolvendo as adaptações literárias para os quadrinhos.

BREVE HISTÓRICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Há controvérsias sobre o surgimento da primeira história em quadrinhos entre os pesquisadores do assunto, a data mais aceita é representada pelo personagem Yellow Kid, obra do americano Richard Outcault, datada de 1896. A referida obra apresentava o personagem principal com escritas em forma de narrativa que faziam críticas sociais. Posteriormente, foram aparecendo uma grande quantidade de HQs destinadas a diferentes públicos, editadas nos mais diversos países, envolvendo temas distintos.

Com o crescimento do público leitor das HQs, logo as autoridades passaram a suspeitar dos efeitos produzidos por elas nos leitores, não tardando a taxá-las como nocivas ao desenvolvimento saudável das crianças e jovens. Assim, na década de 40, houve uma censura às HQs nos Estados Unidos, sendo acusadas de incentivar a delinquência dos jovens americanos, diante disto, só poderiam ser comercializadas mediante um selo de liberação. Esse movimento também foi aderido pelo Brasil, com atitudes similares aos Estados Unidos, tendo como exemplos alunos que não podiam trazer suas HQs para a escola sob pena de serem recolhidas pelos professores. Com o passar dos anos essas posturas vem sendo mudadas, sendo que atualmente essas são bem aceitas no ambiente escolar, vindo a fazer parte da diversidade de gêneros a ser abordados nas aulas de Língua Portuguesa, inclusive com a abertura dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora ainda haja aqueles que não as veem com bons olhos.

Diante do quadro positivo em relação à aceitação da HQs no ambiente escolar como ferramenta didática e paradidática tem crescido o número de pesquisas envolvendo o tema em questão, desta forma são vários os autores que se dedicam aos estudos relacionados à linguagem das HQs no intuito de dar encaminhamento sobre como trabalhar essa nova linguagem no ambiente escolar.

Elementos característicos das HQs

As Histórias em quadrinhos apresentam uma linguagem híbrida, composta do texto verbal e de imagens, sendo que é necessário estar atento a esses dois elementos para que haja a compreensão dos enunciados presentes. Diferentemente da literatura que é constituída essencialmente pela palavra, as figuras das HQs facilitam no processo de compreensão das mensagens veiculadas, de forma a ampliar os sentidos.

A tipologia textual dos quadrinhos é a narrativa sequenciada, retratada na continuidade dos quadros, os quais denotam a noção de tempo e espaço. A presença do narrador é bastante restrita, constando nas legendas por meio de expressões como: Logo depois, no dia seguinte, entre outros.

Os quadrinhos apresentam um diálogo constante com outras linguagens como a literatura, o cinema e o teatro, entre outros, porém ainda que haja tais relações, trata-se de uma linguagem independente. Assim, em conformidade com Ramos (2010, p.10):

Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens.

Nesta perspectiva, entende-se que as diferentes formas de artes se comunicam entre si, tendo assim características comuns, bem como apresentam elementos específicos, como requadros e balões no caso dos quadrinhos, os quais os identificam como arte autônoma.

Ainda com referência aos elementos característicos as HQs são compostas de balões que adquirem diferentes significados de acordo com seu formato, balão com traço regular para representar a fala normal, em forma de nuvem representam sonhos, com o rabicho em formato de bolinhas, representam o pensamento, entre outros.

As onomatopeias são os sons naturais ou artificiais representados pela escrita, como: toc, toc, toc, batida na porta, tic, tac, som do relógio.

As cores nas HQs são utilizadas para expressar sentimentos, identificação de personagens, estilo do autor, ou simplesmente por questões econômicas, como a utilização das cores preto e branco.

UTILIZAÇÃO DAS HQS NO AMBIENTE ESCOLAR

Com a boa aceitação das HQs no espaço escolar, impulsionadas pelo PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola, programa do governo responsável pela distribuição de livros nas escolas o qual consta em suas listas de livros obras de adaptações literárias para os quadrinhos, houve um grande investimento de editoras, interessadas em negociar com o governo, passando assim a adaptação de diferentes obras literárias para os quadrinhos.

Assim foram adaptados para os quadrinhos obras como: *Os Lusíadas*, *A Cartomante*, *O Guarani*, *Jubiabá*, *O pagador de promessas*, *A relíquia*, entre outros.

Há que se fazer uma explanação sobre as adaptações de obras literárias para os quadrinhos no sentido de que haja melhor entendimento do estudo em questão. Assim é comum a adaptação de qualquer obra de arte para outro meio, quer seja para o cinema, teatro, musical, entre outros. Segundo Waldomiro Vergueiro (2013, p.129):

Adaptação é um tipo de obra que tem por finalidade reapresentar outra obra preexistente. Vamos esmiuçar isso: entenda-se por obra qualquer realização a partir da criatividade humana. Não vamos nos aprofundar em uma definição de arte, pois o mais interessante aqui é entender as atividades criativas e incentivá-las nos alunos. Como exemplo disso, pensemos no filme *Memórias póstumas de Brás Cubas*, uma adaptação da obra de mesmo nome de Machado de Assis; na minissérie televisiva *A pedra do reino*, adaptada do romance de Ariano Suassuna; no filme *Moça com brinco de pérola*, adaptado de um livro homônimo, de autoria de Tracy Chavelier, que, por sua vez, foi inspirado na tela *Moça com brinco de pérola*, do pintor holandês Johannes Vermeer.

Tais procedimentos têm gerado diferentes opiniões envolvendo os diversos formatos para os quais são adaptados, com julgamentos valorativos. Como exemplos há quem diga que uma boa adaptação deve ter um alto grau de proximidade com a obra original. Outros veem como aspectos positivos a criatividade do adaptador da obra, ou seja, que elementos foram incorporados e que contribuição foi trazida para a ampliação das possibilidades de leitura da obra, no caso dos quadrinhos podem ser tomados os aspectos relacionados às imagens, traços, requadros, cores que permitem ao leitor aumentar o leque de significações da obra, postura esta defendida pelo presente estudo.

Os quadrinhos podem ser trabalhados em sala de aula de diferentes formas, entre estas, por exemplo, seleção de HQs envolvendo uma determinada temática como trânsito, alimentação, meio ambiente, entre outros. Permitem assim que sejam elaboradas propostas de ensino e aprendizagem relacionadas a distintas disciplinas, bem como leitura, interpretação, análise linguística e produção textual de forma contextualizada.

ADAPTAÇÃO PARA OS QUADRINHOS DA OBRA O ALIENISTA, DE MACHADO DE ASSIS

Dado o ambiente motivador para as adaptações literárias para os quadrinhos, tais publicações vêm crescendo no acervo de materiais produzidos pelas editoras, tendo como exemplo a obra de Machado de Assis “*O Alienista*” que nos últimos anos foi adaptada quatro vezes.

Quanto aos aspectos positivos das adaptações, neste caso dos quadrinhos, o que há de relevante em relação à leitura é que esta tem a função de incentivar os alunos, pois dada a importância do ato de ler, tal hábito e porque não dizer gosto, precisa ser inculcado nos alunos por meio de um processo dinâmico, acolhedor, tendo o professor com modelo de leitor ideal, partindo do interesse do educando, em outras palavras deve-se conquistar o educando para o mundo das palavras. Neste sentido, as HQs são indicadas, pois apresentam uma linguagem mista, capaz de sensibilizá-los para a leitura. Outro ponto a se

considerar é que a adaptação pode levar o aluno a ler a obra original, caso isso não aconteça, o mesmo teve um encontro, um certo contato com a obra mesmo sendo em outro meio.

A seguir é tratado da adaptação para os quadrinhos da obra *O Alienista*, de Machado de Assis. O enredo do conto narra a história de um médico que veio para Itaguaí, cidade do interior do Rio de Janeiro, para exercer a sua profissão. No início não há nada de incomum nas atitudes do médico. Depois de algum tempo naquele lugar, ele pede autorização à Câmara para construção de um hospício, denominado Casa Verde, com o objetivo de tratar das doenças da alma (loucura) que até aqueles tempos não havia qualquer preocupação do Estado com tal problema. Tendo recebido o aval da Câmara o Dr. Bacamarte, constrói um ambiente muito moderno para aquela época, com vários espaços para tratar dos diferentes modalidades de loucuras. As primeiras pessoas a serem internadas na Casa Verde eram aquelas que possuíam desvios de condutas morais, assim qualquer que fosse o indivíduo flagrado cometendo qualquer delito era recolhido para tratamento. Depois de algum tempo eram tantas as pessoas recolhidas, e por simples motivos que a população começou a se revoltar. Esse descontentamento causou uma rebelião das pessoas daquela cidade, lideradas pelo barbeiro Porfírio. O movimento foi ganhando força até decidirem destruir a Casa Verde e libertar os detentos, como os vereadores não apoiaram a causa dos revoltosos, eles em conjunto com a força militar destituíram-lhes de seus cargos, além de ficarem presos nas celas, passando o barbeiro Porfírio a ser o único representante do reinado na cidade. Porém a população se revolta com o Porfírio ao saber que este faz acordo com o Dr. Bacamarte, para usar de bom senso e ir soltando as pessoas tidas como loucos aos poucos. Assim com a participação de outro barbeiro, como líder, o Porfírio é destituído do poder. Enquanto o Dr. Bacamarte conclui por meio de suas pesquisas que os verdadeiros loucos são aqueles que não apresentam qualquer desvio de conduta, libertando todos os detidos e passando a recolher as pessoas que eram pegadas praticando boas ações. Finalmente o Dr. Bacamarte tem uma suspeita decisiva, mas para isso convida um grupo de amigos para ouvir seus conselhos, acabando por concluir que ele é o único caso que não apresenta qualquer desvio de conduta, trancando-se, assim na Casa Verde para pesquisar a si mesmo, vindo a falecer depois de algum tempo sem obter sucesso em seu empreendimento.

Dentre as quatro adaptações para os quadrinhos da obra *O Alienista*, de Machado de Assis, será feita uma análise da adaptação com as ilustrações de Cesar Lobo e Roteiro de Luíz Antonio Aguiar. Tendo em vista que são características das adaptações, as ligações com a obra original, recriação, reinvenção e atualização para novas mídias, destaca-se que na página de apresentação analisada, tendo como título: Uma história muito louca, fazendo uso de cores amareladas que transmitem a ideia de envelhecimento, ou seja, faz o leitor viajar para o tempo em que tal conto foi escrito. Com articulação entre o texto verbal, visualiza-se o desenho de um homem magro de aspecto sombrio,

assustador e com ar de mistério. O texto do balão compõe-se do seguinte enunciado: “E se o alienista for o alienado? Mas que ideia insana! Sendo que tais palavras se remetem à temática da loucura. O rosto do personagem de cor cinza e preto, amplia a visão do leitor prevendo o ambiente misterioso que irá se manifestar durante a leitura da obra. A expressão “Não perca!” localizada no final da página funciona como uma forma de cativar o aluno para que leia a obra. A articulação do texto verbal com a imagem contribui na ampliação das possibilidades de se estabelecer diferentes impressões no processo da leitura. Desta forma ao longo de toda a narrativa percebe-se que o humor corrosivo de Machado de Assis funde-se na articulação da linguagem híbrida, dando a impressão ao leitor de estar participando da história ou assistindo as cenas como se fosse na vida real.

Acredita-se que as adaptações literárias para os quadrinhos têm muito a oferecer aos novos leitores, por apresentarem uma linguagem mista, com uma relação bem aproximada do que eles estão acostumados a ver na televisão, na internet, celulares, entre outros. Porém tal tipo de leitura não exclui a leitura da obra original, vindo à adaptação a constituir em mais um elemento de incentivo, bem como outras possibilidades de leituras.

Desta maneira a presença das HQs no ambiente escolar, como diferentes modalidades de linguagens, seja por meio do gênero adaptação literária para os quadrinhos ou de outras formas é um fator positivo para o sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São bem vindos todos os esforços no sentido de aprimorar as práticas escolares, entre estas aquelas relacionadas à leitura e a escrita. Entre os avanços nos estudos de linguagem destaca-se a postura defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à necessidade de se trabalhar leitura, interpretação e análise linguística de forma contextualizada, elegendo os diferentes gêneros textuais devido a esses cristalizarem as práticas sociais.

Em se tratando da presença das HQs no ambiente escolar, os alunos só têm a ganhar, pois quando se ensina algo por meio de uma linguagem bem conhecida o desempenho alcançado é bem maior. Quanto às adaptações literárias para os quadrinhos é inegável a sua eficácia, permitindo que o educando tenha um encontro dinâmico, que talvez não tivesse interesse em tais leituras, porém por meio das HQs poderá interessar pela leitura da obra original, caso contrário, houve também um ganho, pois de uma outra forma o educando acabou por ter um encontro com a obra.

Finalizando, destaca-se a importância de que as marcas características das HQs, bem como das adaptações literárias para os quadrinhos sejam estudadas nas formações continuadas para que os educadores venham a apropriar-se desta linguagem híbrida de uma forma mais abrangente e assim possam elaborar propostas de ensino e aprendizagem mais significativas.

REFERÊNCIAS

KOCH, I.V., ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**.1.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A OBRA *O PEQUENO PRÍNCIPE*

Sérgio Cervieri

INTRODUÇÃO

A proposta de leitura apresentada neste artigo é fruto de trabalho desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, campus de Sinop, ao longo do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, durante as aulas da disciplina de Literatura infantil e Juvenil. A proposta nasce sobretudo motivada por uma inquietação existente no universo escolar no que se refere às práticas de leitura existentes no contexto escolar.

Ler é, talvez, a mais valorizada competência do ser humano na nossa sociedade. A presença da leitura está sempre associada a algo positivo e sua ausência é vista de maneira negativa. Certamente, a prática proficiente do ato de ler traz vastos benefícios, pois é lendo que se obtém grande parte da informação considerada imprescindível para o cumprimento das funções sociais e para a atividade profissional. Some-se a isso, ainda a importância da leitura nas atividades práticas do dia-a-dia, como fonte de entretenimento e como portal de acesso aos conhecimentos científicos, históricos e culturais sistematizados pela humanidade.

De acordo com a 3ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-livro, publicada em Março de 2012, o brasileiro lê em média 04 livros por ano. De acordo com outro estudo da UNESCO realizado em 52 países, essa média é de 10 obras lidas por ano nos países desenvolvidos, sendo que na França são 25 livros. Segundo o mesmo estudo, o Brasil ocupou a 47ª posição em relação ao número de livros lidos

No Brasil, o principal acesso ao mundo da leitura realiza-se através da escola, como mostra um estudo da UNESCO (União das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que 20% do que as pessoas leem no Brasil são livros literários ou livros outros, lidos por lazer, e que 80% de nossas leituras são feitas na escola e fora dela para aprender algo específico.

A escola mostra-se como o espaço propício para atividades de leitura, bem como é o local onde se podem formar leitores proficientes. Ela é também o único local onde alguns alunos terão contato com obras da literatura brasileira ou mundial. Esse contato é importante durante todo o processo de escolarização dos nossos estudantes e o modo como a leitura será trabalhada em sala pode apresentar bons ou maus resultados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p.70).

Faz-se, portanto necessário buscar alternativas diferenciadas de trabalho com o texto literário na escola. Há algum tempo, nas nossas escolas surgiu o termo letramento para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, ou seja, esse termo designa os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. A leitura literária também perpassa toda a nossa existência. Assim como há a necessidade de tornar letrados e não somente alfabetizados nossos educandos, não há como trabalhar a leitura literária sem levar em conta o uso social da leitura em nossas vidas. O letramento literário é especial porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura: “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2012, p. 17).

Embasados por esses pressupostos, neste trabalho apresentamos uma sequência expandida de letramento literário, conforme proposto por Cosson (2012) para trabalho com o livro *O Pequeno Príncipe* (1943) do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry.

O público alvo a que se destina a proposta são alunos da 2ª fase do 3º ciclo/6º ano do ensino fundamental, nada impede, no entanto, que a aplicação seja realizada também em outras turmas, o que vai demandar apenas do direcionamento e grau de profundidade para a abordagem da questão.

LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo *Letramento* nasce para explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade humana. Esse termo foi desenvolvido por cientistas sociais e devido a sua grande relação com o contexto educacional, o conceito foi utilizado no ambiente escolar, chegando, nos dias atuais a fazer parte dos documentos oficiais como os PCNs e OCNs. O termo letramento faz referência ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita (SOARES, 2006), e essas práticas sociais são diversas e muitos são os usos da escrita na sociedade moderna.

Pesquisadores como Brian Street, sentindo que o termo letramento não era suficiente para nomear todos os processos ocorridos na sociedade, começaram a usar o termo no plural: “letramentos”. Kleiman (2007) usa outro

termo: “múltiplos letramentos” em artigo intitulado “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Usando o conceito de letramento podemos considerar então o letramento literário “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (OCNs, 2006, p.55). Além disso, o letramento através de textos literários propicia um modo privilegiado de se inserir no mundo da escrita, uma vez que leva ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Nesse sentido, Cosson afirma que:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...], promovendo o letramento literário. (COSSON, 2012, p.17).

A maioria dos estudos do letramento literário têm estado atrelados ao ambiente escolar. Isso se deve ao fato de ser a escola a grande promotora da leitura de literatura, ou talvez a única, uma vez que em nosso país o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado.

O letramento literário precisa da escola para acontecer, pois ele demanda um processo educativo específico a simples prática de leitura de textos literários não consegue sozinho realizar.

Nessa perspectiva, propomos aqui uma proposta de trabalho com estratégias de leitura e escrita com textos literários, através do letramento literário, na tentativa colaborar na inserção dos educandos no mundo da literatura, para ajudar a formar possíveis futuros sujeitos leitores.

O LIVRO

Le Petit Prince, no Brasil, *O Pequeno Príncipe* é a mais importante obra do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, publicada em 1943, nos Estados

Unidos. É o livro em língua francesa mais vendido no mundo, com cerca de 143 milhões de exemplares, oito milhões somente no Brasil, tem entre 400 a 500 edições. Também se trata da terceira obra literária mais traduzida no mundo, tendo sido publicado em 160 idiomas e dialetos.

Tratado preconceituosamente como “livro de cabeceira de candidata a miss”, ou leitura para crianças, a obra de Saint-Exupéry um grande teor poético e filosófico. Outra falsa asserção popular é a de que é um livro que trata somente da amizade. Pelo contrário, a obra traz uma profunda reflexão sobre as relações interpessoais como um todo, além de questionar assuntos como materialismo e espiritualidade, aborda de forma genial o universo imaginário das crianças.

O personagem principal, o Pequeno Príncipe, é um dos personagens mais famosos e queridos de todos os tempos, que empolga crianças e adultos com ensinamentos inesquecíveis. Sua história deixa marcas pela forma simples de suas mensagens de otimismo, simplicidade e amor ao nosso planeta.

Em 1940, em Nova York Antoine de Saint-Exupéry, o autor, começou a desenhar, na frente aos editores, o recorrente menino de cabelos rebeldes. Quando lhe perguntavam, respondia: “Não é nada demais, é apenas o garoto que existe no meu coração.”

Saint-Exupéry foi também autor das ilustrações originais. Ilustrações, por sinal, muito expressivas e importantes para o conjunto da obra. A combinação entre imagem e texto, no livro, é de excelente qualidade, não somente pelo fato de terem o mesmo idealizador, mas também pelas imagens retratarem exatamente a atmosfera presente no livro.

A primeira edição do *Pequeno Príncipe* apareceu em abril de 1943. O autor recebeu um dos primeiros exemplares alguns dias antes do seu embarque para a África do Norte. Atravessou o Atlântico a bordo de um navio com tropas americanas para lutar pela França ocupada pelo exército alemão. No dia 31 de Julho de 1944 não retornou da sua última missão. Deixou como legado uma das mais belas obras da literatura universal.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Tornar o ensino e a aprendizagem da literatura uma prática significativa e não impositiva é necessária e urgente, para isso há que se repensar o conceito, o valor e a função sociais desempenhados pela literatura. Estudos recentes apontam para uma nova forma trabalho com a literatura: o letramento literário – uma configuração especial de letramento- em que a literatura é vista de modo mais amplo.

Na perspectiva do letramento literário, o objetivo não é somente adquirir habilidades de leitura de gêneros literários, mas aprender a compreender e ressignificar esses textos. O letramento literário é uma estratégia metodológica que fortalece, direciona e amplia a educação literária oferecida aos educandos a

fim de que eles se tornem leitores proficientes dentro e fora dos muros escolares, enfim configura-se aí o uso social da literatura.

Para o trabalho dentro da perspectiva do letramento literário buscar-se-á trabalhar com o livro *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry. A escolha dessa obra foi baseada, além do reconhecimento do seu valor na literatura universal, no fato dela ser uma narrativa de aventura, o que seria, possivelmente, apreciado por estudantes do 6º ano do ensino fundamental. O livro encontra-se disponível em meio digital na internet, no seguinte endereço: <http://minhateca.com.br/Rosiramos/Arquivos+blog/Antoine+De+Saint-Exupery+-+O+Pequeno+Principe+%28Ilustrado%29,374829.pdf>, acesso em 20/08/2015.

A metodologia do trabalho tomará como eixo norteador o livro *Letramento Literário, Teoria e Prática*, de Rildo Cosson. Nessa obra, o autor assim define o termo letramento literário:

Neste livro vamos tratar do letramento literário no que se refere a processo de escolarização da literatura. A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2012, p.12).

Cosson apresenta duas propostas de letramento literário: a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica é composta pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste na preparação do aluno para que ele “entre” no texto. A Introdução é feita a apresentação do autor e da obra, primeira e segunda etapas. A terceira etapa é a leitura do texto em si que deve ter um acompanhamento do professor. O autor chama esse acompanhamento de “intervalos”. A última etapa é a interpretação.

A sequência expandida tem as mesmas etapas que a sequência básica, no entanto, na expandida há dois momentos de interpretação. Uma é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais e o segundo momento da interpretação é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor. Na expansão é possível fazer relações de intertextualidade, explorando os diálogos possíveis com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que lhe são posteriores.

Seguiremos, nesta proposta de letramento, a sequência expandida. A escolha se justifica, porque a sequência expandida permite um trabalho mais aprofundado, além do que, permitirá, através da expansão, fazer novas

sequências de letramento literário com os novos títulos que surgirão no processo de diálogo ou intertextualidade com a obra trabalhada, no caso *O pequeno príncipe*.

Ou, de outra forma, como afirma o autor:

Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção de sentido de mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2012, p.76).

Essa proposta de letramento literário - sequência expandida- conterá as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualizações teórica, histórica, geográfica, presentificadora, temática, e expansão.

A motivação é um fator primordial para o trabalho com o texto literário. Essa etapa normalmente se apresenta de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto, com o objetivo de incitar, promover a curiosidade pela leitura. Cosson (2012, p. 54-5) assim define essa etapa:

Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir.

Como motivação para o projeto, será trabalhado o conto infantil *Ami-Ami* (amigo- amigo), do escritor francês Rascal, disponível no seguinte endereço: <http://ekladata.com/rwrGQvUqJMilclYxGR8NoQJClCQ.pdf>, acesso em 27/05/2014. A obra tem como uma das temáticas a amizade. O livro de Rascal, aparentemente, uma história infantil, com uma leitura simples, é cheia de ambiguidades, onde um coelho inocente procura por um amigo parecido com ele. O lobo, a outra personagem da história também procura um amigo, mas os adjetivos usados para caracterizar o amigo que ele gostaria de ter podem remeter sempre ao mundo da gastronomia. Ademais, a própria caracterização dos personagens é repleta de elementos que podem revelar as intenções de ambos: a casa do lobo é caracterizada como escura e grande, e suas falas são proferidas sempre no período da noite; ao passo que as ações e

falas do coelho se passam durante o dia, pela manhã, sempre num ambiente agradável. A leitura desatenta do livro sugere uma história de amizade mesmo entre dois animais tão diferentes, porém as ilustrações de Stéphane Girel que acompanham o texto escrito sugerem o contrário. A história termina com o encontro dos dois “amigos” e a pergunta: A amizade entre um coelho e um lobo é provável? Talvez não se deva confiar apenas em aparências, ou numa primeira leitura.

Depois de motivado o aluno para uma boa leitura, faz-se necessário tomar contato com o autor e a obra que será lida. A essa etapa é dado o nome de introdução, em que será feito um breve relato da biografia do autor, bem como uma rápida contextualização da obra *O Pequeno Príncipe*. Essa etapa poderá ser realizada com uma pesquisa no laboratório de informática da escola e pode ter o seguinte endereço como fonte de pesquisa: <http://www.opequenoprincipe.com/historia.html>, acesso em 20/03/2015. Essa é a etapa, também, do contato físico com a obra, onde poderá ser entregue a obra para os educandos.

A leitura da obra poderá ser feita, em sua maior parte, no período extraclasse, mas com um assessoramento do professor, os chamados “intervalos”. Nesses intervalos há a possibilidade de acompanhamento da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. Tal estratégia é de fundamental importância para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura. Como afirma Cosson:

Nesse sentido, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por um determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2012, p. 62).

Os chamados “intervalos” de leitura do projeto poderão ser realizados na forma de leitura coletiva de trechos da narrativa, e de outros textos que possam ter alguma ligação com a obra. Também poderá ser usado o áudio book da história para reprodução de trechos do livro, que se encontra disponível no seguinte endereço digital: http://minhateca.com.br/PASTOR.JORDAO/Audiobooks*2c+Livros+em+c3*81udio*2c+Livros+em+MP3/book++Antoine+de+Saint++Exup*c3*a9ry++O+Pequeno+Principe,93245768.rar%28archive%29, acesso em 20/03/2015.

Após o término da leitura, a próxima etapa é a interpretação e segundo Cosson (2012), ela se dá em dois momentos, um interior – primeira interpretação - e outro exterior – segunda interpretação. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser

de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. De acordo com Cosson (2012, p. 83): “a primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor”.

Sendo assim, o trabalho resultante dessa primeira interpretação poderá ser sobre as impressões dos alunos a respeito da obra. Esses depoimentos poderão ser escritos, gravados em áudio ou vídeo, com posterior postagem em blogs ou outros veículos da escola.

O contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor, de acordo com o que afirma Cosson (2012). Dessa maneira, além da primeira interpretação, haverá o momento da segunda interpretação, o momento exterior, a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2012, p.65). Essas duas contextualizações não necessariamente devem ocorrer na ordem que seus numerais ordinais indicam, pelo contrário, é aconselhável que durante os intervalos de leitura já sejam feitas as contextualizações.

Poderão ser feitas as seguintes contextualizações:

Contextualização histórica

Segundo Cosson (2012), essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe abordar internamente.

Nessa etapa os alunos poderão pesquisar de maneira mais aprofundada sobre a biografia de Saint-Exupéry e traçar um paralelo comparativo entre a biografia e a obra do escritor francês.

Contextualização poética

“Na contextualização poética, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais são os princípios de sua organização”. (COSSON, 2012, p. 88).

São vários aspectos a serem trabalhados isoladamente em cada intervalo, mas cabe uma análise do processo de metafórico dos personagens, das suas ações e falas ao longo de toda a obra, assim como o foco narrativo do livro, as ilustrações, entre outros.

Contextualização temática

Para Cosson, a contextualização temática, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra.

Poderão ser trabalhados vários temas, pois o livro trata não somente

da amizade, mas também de todas as relações interpessoais. Há aspectos como maldade, dissimulação, manipulação, orgulho, imaginação infantil, e alienação entre outros que merecem atenção.

Contextualização presentificadora

“A presentificação é a contextualização que busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2012, p.89).

Como processo de presentificação poderá ser feita a discussão sobre as relações interpessoais nos dias de hoje, e as mudanças introduzidas pelas redes sociais.

Produção escrita:

Cosson (2012) afirma que a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade. Por fim, o autor ainda expõe que a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final.

Portanto, como registro final, propõe-se a produção de um capítulo a mais, um epílogo à obra lida. Esse capítulo poderá ser digitado no laboratório de informática, impresso e anexado ao livro lido pelos alunos, no caso do livro ter sido impresso, ou poderá ainda compor uma coletânea de textos a ser disponibilizada na biblioteca da escola, entre outras tantas possibilidades.

Expansão

“A expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2012, p.86).

Dentro da temática “viagens para outros mundos”, podem-se prosseguir com atividades de letramento literário com os livros da série *A casa da Árvore Mágica*, da escritora Mary Pope Osborne, existentes na biblioteca da escola, ou outro que tiver algo que possa ser relacionado ao livro lido.

Cosson (2012) afirma que a segunda interpretação, ao contrário da primeira, que busca uma apreensão global da obra, tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos seus aspectos. Desse modo, na segunda interpretação, será trabalhado o gênero textual narrativa de viagem.

Há ainda a possibilidade de atualizar a história de Saint-Exupéry, disponibilizado um episódio da série *O pequeno Príncipe* do canal Discovery Kids, que traz novas histórias vividas pelo príncipezinho, a raposa e todos

os personagens. O episódio está disponível no canal You tube, no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=sAMl8zj5RJo>, acesso em 20/03/2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dessa sequência surgiu necessidade em se buscar alternativas que visem melhorar as práticas usualmente utilizadas em de sala de aula no tangente à leitura literária. As etapas sugeridas dentro da sequência expandida visam auxiliar na fruição, na interpretação, na apropriação e posterior produção de texto, configurando um processo de letramento.

Temos consciência que não temos aqui a fórmula da pólvora, mas acima de tudo, é uma tentativa, uma possibilidade, que pode ser experimentada, testada, aprimorada, modificada e adequada às necessidades daquele que melhor entende o sujeito leitor da escola, o professor da classe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KLEIMAN, Angela. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ip1/publier4.0/texto.asp?id=48>. Acesso em 23-09 -2013.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Excesso de livros ou escassez de leitores?** Dis-

ponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,excesso-de-livros-ou-escassez-de-leitores-,807294,0.htm>. Acesso em 23-09-2013.

RASCAL; GIREL, Stéphane. **Ami-Ami**. Disponível em <http://ekldata.com/rwrGQvUqJMlclYxGR8NoQJCICQ.pdf>. Acesso em 27/05/2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Disponível em <http://minhateca.com.br/Rosiramos/Arquivos+blog/Antoine+De+Saint-Exupery+-+O+Pequeno+Principe+%28Ilustrado%29,374829.pdf>. Acesso em 27/05/2014.

_____. **O pequeno príncipe** - áudio book. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Yl9N-eiQdeE>. Acesso em 11/07/2014.

AS MUITAS FACES DE MARIA

Sidnei Alves da Rocha

INTRODUÇÃO

A década de 70 assistiu ao adorável retorno da contação de histórias em diversos países, fato que surpreenderia o mundo de hoje, praticamente sem fronteiras e quase que totalmente tecnológico, de cujos atrativos, principalmente voltados às redes sociais, inundam os celulares das pessoas no decorrer do seu dia a dia, chegando a atrapalhar os estudos, outras leituras, que já são escassas e comprometendo inclusive o trabalho. Retornando, porém, cerca de 35 anos atrás, tal ocorrência não chega a surpreender, visto que os avanços tecnológicos na época estavam apenas engatinhando e a opção melhor que havia era a leitura em livros que não chegavam a toda a população. A boa notícia é que, mesmo nos dias de hoje, os contadores de histórias ainda estão por aí, com suas fábulas, seus mitos, seus contos, seus enredos, contando e encantando pessoas que abandonam, nem que seja por alguns minutos ou horas, seus afazeres e seus contatos para se deliciarem com tantas narrativas surpreendentes.

A grande maioria, no entanto, não tem paciência para escutar calada tantas narrativas de vilões, de príncipes, de gênios, de bruxas, de donzelas, de animais encantados e que falam e agem como nós, simplesmente porque não tem “tempo a perder” com historinhas que contam esses “guardiões de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos”. Pessoas que “semeiam sonhos e esperança”. Essa “gente das maravilhas”, nas palavras dos árabes (MATOS, 2014, p. 1).

Nos dias de hoje sabemos que, pelo menos a nossa volta, é difícil encontrar alguém contando histórias e pessoas dispostas a ouvi-las, talvez por conta da nossa falta de tempo, da ansiedade que toma conta da maciça maioria da população. Quase tudo passa a ser mais importante e urgente que a paciência de sentar e ouvir histórias maravilhosas e fantásticas: é a necessidade de acessar a rede social e ficar por dentro do último “babado”; é a necessidade urgente de saber da vida do último eliminado do reality show ou como o líder conquistou tal “privilégio”; é conhecer e acompanhar os capítulos das novelas com seus enredos repetitivos, óbvios e pouco criativos para não correr o risco de estar “alienado”, de estar fora do grupo social, de não fazer parte do mundo globalizado e conectado em que vivemos em nossa sociedade frenética e conectada.

Assim, deixamos de conhecer “a palavra do contador de histórias”,

essa palavra poderosa, comovente, capaz de fazer enxergar, palavra nutritiva, insubstituível, alimento substancial, imediatamente assimilável e reparador, carregada de significado, de entusiasmo; é uma palavra profunda, poderosa e mágica nas falas de contadores e pesquisadores da área.

Resquícios dessa palavra tão poderosa são encontradas atualmente em outros formatos e mídias diversas como em livros e programas de TV, preservando, em muitos casos, as características da linguagem oral, mas que perde muito no quesito criação, já que o leitor ou telespectador deixa de ser coautor das histórias, deixa de contribuir com seu desenvolvimento, de questionar, instigar, até de influenciar no seu enredo e adquire a passividade de um telespectador de novelas.

Perdemos a noção de que ouvir o outro, e com isso buscar o conhecimento pelo pensamento alheio, motiva e provoca fruição, pois, “somente pela arte [...] podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua.” (PROUST, 2002 apud COMPAGNON, 2009, p. 21).

O presente artigo tem por objetivo discutir a importância da contação de histórias ainda nos dias de hoje, bem como propor projeto com base em sequência didática para a exploração da microssérie “Hoje é dia de Maria”, primeira temporada e dos contos de tradição oral presentes em seu desenvolvimento e tessitura.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UMA ARTE

“Contar é uma Arte da Palavra, da mesma forma que a Poesia. Mas trata-se de uma palavra particular. A ‘palavra contadora’ é uma palavra carregada de élan, de entusiasmo. É uma palavra profunda, poderosa, mágica.” (Michel Hindenoch, 2001).

Unindo a potencialidade das narrativas orais com a potencialidade da TV, a Rede Globo produziu uma microssérie como poucas vistas nesse meio de comunicação que tem por princípio valorizar bem pouco a literatura, *a priori* veiculando produtos voltados a uma cultura de massa que tem por função entreter sem muito esforço e com pouca profundidade. No entanto, há que aplaudir o criador da obra, o escritor Carlos Alberto Soffredini e os produtores do programa Luís Alberto de Abreu e Luiz Fernando de Carvalho que adaptaram o livro para a televisão. Pode-se prever a imensa pesquisa e o enorme esforço que um teve para produzir algo voltado aos contos orais e os outros dois para converterem tal

texto em linguagem televisiva.

O esqueleto da obra e da microssérie *Hoje é dia de Maria* – jornada um (2005), tem por base os contos da literatura oral *A menina enterrada viva*, *Maria Borradeira*, *O Papagaio do Limo Verde* e *Como a noite apareceu*, que se transformaram em uma adaptação criativa, interessante e que conseguiu grande sucesso da crítica especializada e do público, com 34 pontos de audiência em sua estreia. Os contos da tradição oral em questão foram compilados pelos autores e estudiosos da literatura brasileira Sílvio Romero (1851 – 1914) e Luís da Câmara Cascudo (1898 – 1986).

O esforço para criar um ambiente maravilhoso e poético, acompanhado de personagens humanos, fantásticos e animais com características humanas possibilita ao telespectador uma assimilação melhor aos contos orais, já que a quase totalidade deles só teria contato com esses contos na forma escrita e como a microssérie trabalha com a linguagem muito próxima à fala dos contadores tradicionais e das pessoas que aparentemente têm pouco ou nenhum contato com a escrita e a leitura, só fica faltando mesmo a fogueira para se ter um ambiente propício parecido com aqueles das tradições da contação de histórias ao longo dos tempos. Aliás, como outrora, quem narra as aventuras de Maria em sua peregrinação por uma terra árida e repleta de elementos mágicos e maravilhosos é a sua avó, como acontecia em outros tempos, cuja educação e narrativas dos contos, dos mitos, das fábulas e das histórias de ensinamentos ficavam a cargo das mulheres da casa.

Tanto a narrativa televisiva – bem produzida, como é o caso da microssérie em questão – quanto a narrativa oral dos contos escolhidos, possibilitam a quem assiste e a quem ouve viajar, conhecer culturas, lugares, povos, costumes, entre outros. Nesse sentido, o que aproxima o cinema da literatura e, por extensão, as minisséries? Para Sarmiento (2012, p. 6):

A arte cinematográfica tem como segunda natureza a vertente literária. Traz, a princípio, embutido o processo narrativo da literatura, mesmo que no sentido oposto, numa lógica contrária, posto que aquilo que na literatura é visado como efeito (a imagem); no cinema é dado como matéria narrativa. Relações, aproximações e influências são historicamente comprovadas.

Algo impossível de negar é o alcance da TV e do cinema, muito maior que o da literatura nos dias de hoje, já que eles popularizaram a arte, democratizando o acesso a esse tipo de entretenimento. Pelo preço do livro e pela tão falada falta de tempo, opta-se pelos filmes, pelos programas televisivos, séries e minisséries que duram cerca de 2, 3 horas em detrimento à boa leitura de uma obra literária, que demanda tempo, concentração e silêncio. Segundo

Sarmiento (2012, p. 7), “o cinema dominou e potencializou os efeitos da literatura na construção do imaginário coletivo do séc. XX, com recursos tecnológicos que cativaram massas de espectadores transpondo tempos e espaços”.

Portanto, a intenção é a de se trabalhar com a primeira temporada da microssérie “Hoje é dia de Maria” em forma de sequência didática exposta no próximo capítulo desse artigo e a leitura das histórias orais que a preenchem em turma(s) do 1º Ano do Ensino Médio no primeiro bimestre letivo, momento em que geralmente se trabalha com os alunos definições das várias linguagens, conceitos de literatura, linguagem oral e escrita, gêneros textuais, entre outros, mesclando leitura e movimento, esperando-se assim propiciar leituras e debates criativos e esclarecedores em sala de aula, tendo em vista a aproximação dessas artes. O que se busca é a motivação que a microssérie possa dar ao desenvolvimento das outras atividades da SD, pois, baseando-se ainda em Sarmiento (2012, p. 7),

Ao contrário do que geralmente se pensa, o filme não matou a literatura, a transformou em aliada, fazendo dela sua principal fonte de inspiração, tendo assim, de forma inexorável, construído um devir entre essas duas linguagens numa dialética na qual transformações e construções estruturais foram mútuas e provocadas justamente por esta dialética.

Mesmo que a autora cite filmes, acredito que o recorte acima sirva como uma luva para a Microssérie, pois através dela muitos adultos lembraram e, talvez, emocionaram-se ao assistirem, na televisão, personagens mágicos e de carne e osso cantarolando cantigas de roda dos tempos dos avós e encenando histórias antigas que ouviam, quem sabe no quintal de casa, quem sabe ao redor da fogueira ou ao pé da cama como tradicionalmente sabemos que aconteciam tais eventos.

Na adaptação do texto para a microssérie aparece a literatura oral da cultura brasileira, influenciada pela cultura e tradição europeia, especialmente portuguesa, indígena e africana. Os africanos, inclusive, consideram que a palavra é divina e ao mesmo tempo sagrada, pois tudo começou com o verbo, assim, o contador de histórias tem o dom da palavra e esta tem o poder de religar o profano ao sagrado. “Além da singularidade de sua palavra, a poética dos contadores de histórias – própria do estilo oral – é constituída pela *performance* que, ao mesmo tempo que é um elemento, é também o principal fator constitutivo dessa poética”. (MATOS, 2014, p. 53).

O termo contação de histórias é recente, mas a atividade é antiga, conforme menciona Jung (2008, p. 90), quando fala da origem dos mitos, menciona também os contadores de histórias nestes termos:

A origem dos mitos remonta ao primitivo contador de histórias, aos seus sonhos e às emoções que a sua imaginação

provocava nos ouvintes. Estes contadores não foram gente muito diferente daquelas a quem gerações posteriores chamaram poetas ou filósofos. Não os preocupava a origem das suas fantasias; só muito mais tarde é que as pessoas passaram a interrogar de onde vinha uma determinada história. No entanto, no que hoje chamamos a Grécia “antiga” já havia espíritos bastante evoluídos para conjeturar que as histórias a respeito dos deuses nada mais eram que tradições arcaicas e bastante exageradas de reis e chefes há muito sepultados. Os homens daquela época já tinham percebido que o mito era inverossímil demais para significar exatamente aquilo que parecia dizer. E tentaram, então, reduzi-lo a uma forma mais acessível a todos.

Essa arte tão antiga, que antecede à linguagem e à cognição, apareceu em um cenário desprovido de recursos midiáticos e, por isso, sua importância era fundamental para a formação do sujeito, para o desenvolvimento da imaginação, para as transmissões de valores e ensinamentos ou para a pura fruição.

Se o ato de sonhar não é uma exclusividade dos humanos, contar histórias é uma arte milenar exclusiva das sociedades humanas. Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra. Tudo começou em uma caverna, quando os primeiros caçadores e coletores se reuniram em volta das chamas da fogueira para contar histórias uns aos outros, sobre suas aventuras na luta pela sobrevivência, para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim, entrar em conformidade com a ordem social e cósmica. Algumas dessas histórias ficaram registradas nas paredes das cavernas e ainda resistem às intempéries acontecidas durante os milhares de anos (FARIAS, 2011, p. 19).

Esse contador de histórias “recebeu vários nomes através dos tempos: era o *rapsodo* para os gregos; o *griot* para os africanos; o *bardo* para os celtas; ou simplesmente o *contador de histórias*, o “portador da voz poética” nas palavras de Paul Zumthor” (1993, apud BUSATTO, 2013, p. 18). Independente do nome que recebia, ele era concebido como “um sujeito que se valia da narração oral como via para organizar o caos, perpetuar e propagar os mitos fundacionais das suas culturas. Um sujeito que mantinha vivo o pensamento do seu povo por meio da memória prodigiosa e que o divulga por meio da arte. (BUSATTO, 2013, p. 18).

Hoje, porém, nos poucos lugares onde a arte da narração de histórias ainda tem forte influência ou tem sua prática mantida por algumas poucas pessoas que dominam essa importante arte, tem sua ação bastante modificada, pois

Paradoxalmente, a arte, que pedia um tempo e corpo presente para se desenvolver e envolver, se integrou à velocidade da virtualidade, assumindo novas feições, como as histórias mediadas pelo digital. Esta arte já não tem como característica apenas uma provável despreensão dos antigos contadores, que se reuniam ao redor do fogo, ao pé da cama. Por outro lado, imprimiu-se nela uma sofisticação técnica, com detalhes que fazem diferença, como um texto mais elaborado sintaticamente, imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito-contador com domínio dos recursos vocais e corporais. Muda a forma, muitas vezes o texto e o contexto. Também muda a intenção do contar, mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências. (BUSATTO, 2013, p. 9-10).

Busatto vislumbra “o contar história como um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva.” (2013, p. 13). Em meio digital, essa narração, no entanto, foge e muito de sua origem, do olho no olho, da afetividade que a proximidade provoca, das diversas formas de chamar a atenção face a face com o ouvinte, porém, qualquer que seja a forma ou o suporte em que ela aparece, a autora vê “a ‘contação de história’ como um instrumento capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de ‘estar com’”. (BUSATTO, 2013, p. 12)

Tendo em vista tamanha importância dos contadores de histórias e das histórias tradicionais, a microssérie “Hoje é dia de Maria” apresenta elementos oriundos dessa tradição, principalmente no que tange às vestimentas, à performance, à oralidade e a simplicidade, constratando com nosso mundo altamente tecnológico e frenético em cujo ambiente a essência humana quase se perdeu e isso mexe com sentimentos, emoções e sensibilidade de se ligar novamente à religiosidade, como na época dos mitos, tornando-se quase desumanos numa terra em que predomina o vale tudo.

A LITERATURA ORAL EM HOJE É DIA DE MARIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

“Ocê quer guiá seus passo lá pras franja do mar?”
Longe, num lugar ainda sem nome, havia uma pobre família desfeita e era uma vez uma menina chamada Maria. Antão...

A proposta é levar para desenvolvimento de trabalho com os alunos do primeiro ano do ensino médio, em forma de Sequência Didática, a leitura,

a interpretação e a análise dos contos populares e da microssérie “Hoje é dia de Maria” em todo o primeiro bimestre letivo, em que geralmente se trabalha na referida turma os conceitos de literatura, as figuras de linguagem, a comunicação, os tipos de linguagem, entre outros, com atividades que deem conta de toda essa diversidade de conteúdos.

Vale destacar que o presente artigo não traz a SD esmiuçada, ele apenas apresenta uma ideia de intervenção e de contato com a literatura oral e a microssérie, cabendo ao professor sua sequenciação, a elaboração de perguntas pertinentes, as intervenções pedagógicas, os intervalos, as introduções e as atividades, conforme Cosson (2012), em seu livro *Letramento Literária: Teoria e prática* e conforme o livro didático escolhido pelo professor para o trabalho com o Ensino Médio.

Sobre a Sequência Didática, vale salientar que ela é considerada “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B., 2004, p. 97). Portanto, o desenvolvimento da Sequência Didática nesse trabalho ocorreu a partir de uma proposta planejada em módulos e orientada em cada passo pelo professor, apresentando desafios cada vez mais complexos a partir da leitura e da escrita envolvendo o gênero textual fábula, além da utilização de mídias com suportes diversos como vídeos, slides, textos, teatros de fantoches, que compreendeu também em seu processo de assimilação e desenvolvimento a oralidade, o que propiciou aos alunos o contato com diversos tipos e gêneros de textos que tratam do mesmo assunto, em suportes e tecnologias diversas.

A primeira jornada de “Hoje é dia de Maria”, sucesso de público e de crítica, alcançou, em sua estreia, 34 pontos no IBOPE. A microssérie foi baseada na obra de Carlos Alberto Soffredini e adaptada por Luís Alberto de Abreu e Luiz Fernando Carvalho e era repleta de simbolismo e estruturada por meio de contos populares e orais do Brasil, muitos de origem e influência portuguesa, africana e indígena, trazendo para a tela, tal qual aparece nos contos e mitos, a fantasia, o fantástico, o maravilhoso, numa produção dotada de qualidade e zelo ímpares, coisas difíceis de se encontrar na TV aberta do Brasil.

Hoje é dia de Maria, primeira jornada, com média de duração de 40 minutos cada episódio, foi ao ar no dia 11 de janeiro de 2005 e contava com oito episódios: Ep 01. No sol levante; Ep 02. No país do sol a pino; Ep 03. Em busca da sombra; Ep 04. Maria perde a infância; Ep 05. Os saltimbancos; Ep 06. O reencontro; Ep 07. Neva no coração; Ep 08. Onde o fim nunca termina. Os contos populares que formam seu esqueleto são: *Maria Boralheira*, versão brasileira do conto *Cinderela*, *A menina enterrada viva*, *O papagaio do Limo Verde*, além de *Dona Labismina*, que mantém fortes laços de origem com *Pele de asno* que, por sua vez, faz referência à *Cinderela*. Além da lenda Tupi *Como a noite apareceu* e da lenda urbana *O demônio das sombras*.

Pela possibilidade de fruição literária e potencialidade de pesquisa que oferecem tanto a microssérie quanto a literatura oral que serviu de base para a sua construção, fica a sugestão de uma sequência didática para ser desenvolvida no primeiro bimestre de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, já que é nela que geralmente se iniciam, nessa etapa de ensino, os estudos e aprofundamento da linguagem, da literatura e da comunicação, entre outros, que costumam aparecer em forma de conteúdo no início dos livros didáticos adotados pelo professor. Ressalto ser esta uma sugestão de trabalho realizada em 9 etapas que devem ser recheadas pelo professor com os conteúdos “obrigatórios” que devem ser repassados e trabalhados com os alunos.

4 SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Toda a sequência didática proposta visa mesclar os oito capítulos de *Hoje é dia de Maria*, com leitura, interpretação e análise dos contos de origem popular que são o esqueleto da microssérie, com pesquisas de contos populares e de cantigas de roda junto a familiares, uma vez que essas cantigas também ajudam a emoldurar e a caracterizar a obra como pertencente e originária da tradição oral brasileira. É fundamental também que o professor, levando em conta todos os itens que devem fazer parte dessa SD mencionados acima, elabore perguntas pertinentes a respeito do vídeo, dos contos que o compõem, das cantigas de roda que o circundam e dos conteúdos programáticos que trabalhará com os estudantes, propiciando maior entendimento dos conteúdos e das leituras realizadas.

1ª etapa - Introdução: expor aos alunos os objetivos do trabalho pedagógico com o qual eles se ocuparão no transcorrer do primeiro bimestre letivo – cerca de 30 aulas –, apresentando-lhes a estrutura da microssérie, as metodologias de trabalho e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como sua origem e seus produtores;

2ª etapa - Início da microssérie - Hoje é dia de Maria - Primeira Jornada: Assistir ao primeiro episódio: No sol levante, sugerindo aos alunos que prestem atenção aos detalhes, à predominância da linguagem popular oral presente no vídeo, às cantigas de roda cantaroladas por Maria, pois esses detalhes serão importantes para o desenvolvimento dos conteúdos típicos dos livros didáticos do 1º Ano e para atividades posteriores. Logo após uma breve discussão, com algumas questões orais elaboradas pelo professor ou mesmo pelos alunos (que deverão ser retomadas e postas no papel em momento posterior), o professor entregará para leitura, interpretação e análise o conto A madrasta, coletada da tradição oral por Sílvio Romero (2007, p. 72-74) e por Câmara Cascudo (2006, p. 350-350). Nessa versão, no entanto, o viúvo que se casa novamente tem duas filhas, ao contrário da microssérie em que ele só tem uma, sendo, portanto, a versão mais correta para leitura o conto A menina enterrada viva,

disponível em: <http://silvio.correa.nom.br/home/mlc/a-menina-enterrada-viva/#more-652>, acesso em 5/2/2015. Outra leitura interessante é a de textos jornalísticos que se relacionem com o tema, como o caso da menina paquistanesa, estuprada e enterrada viva e que também sobreviveu, disponível em <http://oglobo.globo.com/mundo/menina-sobrevive-apos-ser-estuprada-enterrada-viva-no-paquistao-10600320>, acesso em 5/2/2015, momento em que se pode discutir a situação da criança aqui e em outros países.

Faz-se necessário, a partir desse ponto, a inserção dos conteúdos programáticos do livro didático, procurando sempre relacioná-los ou estudá-los a partir das falas, passagens, fragmentos, recortes... do vídeo, das cantigas e do(s) conto(s) lidos/ouvidos. Ele não será posto como intervalo, cabendo ao professor encontrar as melhores formas e os momentos ideias para que eles aconteçam.

3ª etapa - Ep02: Assistir ao segundo episódio da microssérie: *No país do sol a pino*, solicitando aos alunos, novamente, muita atenção aos detalhes e às ideias suscitadas no vídeo, pois, na sequência, os alunos são convidados a ler o mito *tupi Como a noite apareceu*, do livro de Sílvio Romero (2007, p. 12-13) ou disponível em: <http://tantettaus.blogspot.com.br/2014/02/como-noite-apareceu-lenda-tupi.html>. Ou <http://historianovest.blogspot.com.br/2010/01/o-mito-tupide-como-noite-apareceu.html>. Acessado em: 06/02/2015. Também é possível assistir ao filme que retrata o mito, com informações disponíveis em: <http://comoanoiteapareceu.blogspot.com.br/>.

1º Intervalo: Pesquisa, junto aos pais e/ou familiares ou a pessoas mais velhas da comunidade a respeito de contos populares ouvidos por eles no seio de sua família ou de sua comunidade quando de sua infância ou juventude, pedindo aos que afirmarem ter ouvido histórias que as conte para ser coletadas (escritas ou gravadas) pelos alunos para posterior apresentação, em sala, em momento propício a ser agendado pelo professor.

4ª etapa - Ep03: Assistir ao terceiro episódio da microssérie: *Em busca da sombra*, episódio também bastante interessante, pois retrata uma lenda urbana a respeito de um demônio que rouba aquilo que pertence às pessoas, mas que, aparentemente não lhes tem serventia, no caso, a própria sombra. Após as primeiras discussões a respeito do episódio, os alunos devem ser convidados a ler o texto *Sexta-feira 13 - O demônio das sombras*, disponível em: <https://www.facebook.com/lendasurbanashistorias/posts/395773667216025>. Acessado em: 5/2/2015.

5ª etapa - Ep04: Assistir ao quarto episódio da microssérie: *Maria perde a infância*, outro momento da presença do maravilhoso, tão presente nos vídeos, em que Maria se torna adulta, perseguida sempre por um pássaro misterioso, encontrando momento propício para se revelar a ela. Este momento pede a leitura de dois contos de fadas, um bastante conhecido: *Cinderela* ou *A gata borralheira*, disponível em: <http://www.grimmstories.com/pt/>

grimm_contos/a_gata_borracheira_cinderela, acessado em: 6/2/2015 e de seu correspondente na literatura oral brasileira: “*Maria Borracheira*”, coletado por Sílvio Romero (2007, p. 67-72). Também disponível em: http://www.jorgeteles.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=82:maria-borracheira&catid=37:conta-outra-vo&Itemid=2. Acessado em: 6/2/2015.

6ª etapa - Ep05: Assistir ao quinto episódio da microssérie: *Os saltimbancos*, em que Maria se junta à trupe e teatraliza com Rosa e Cirilo (os dois irmãos da Companhia de teatro *Vai-e-Volta*). Percebe-se aqui a *performance* dos contadores tradicionais, as indumentárias, os trejeitos, a fala, os gestos... O episódio deverá ser interpretado, porém neste não haverá conto para leitura e interpretação, mas somente apresentação de cantigas de roda presentes na microssérie, abrindo caminho para um novo intervalo logo na sequência.

2º Intervalo: Pesquisa, junto aos pais e/ou familiares ou a pessoas mais velhas da comunidade a respeito das cantigas populares que fizeram parte da infância de cada um deles, em que ocasião ouviam, por qual motivo, quem cantava, pedindo a eles que as cantem, gravando-as e/ copiando-as para futuras apresentações ao término dessa SD.

7ª etapa - Ep06: Assistir ao sexto episódio da microssérie: *O reencontro*, em que continuam a se desenvolver a história de Maria com os saltimbancos e seu relacionamento amoroso com o homem-pássaro, o que provoca o ciúme do saltimbanco Cirilo, apaixonado pela bela Maria. Fazendo um intertexto com o conto lido e analisado na etapa antecedente, ler os contos *Dona Labismina*, coletado por Sílvio Romero (2007, p. 47-50). podendo ser acessado em: http://pt.wikisource.org/wiki/Contos_Populares_do_Brazil/Dona_Labismina ou ilustrado por Miguel Bezerra em: http://documents.pageflip-flap.com/XCNsRWDMMOWMML1yy#.VnlPH_nF_fs=&p=0, acessado em: 7/2/2015, sendo esta a versão brasileira do conto “*Pele de asno*”, disponível em: <http://mundodaluha.blogspot.com.br/2010/07/pele-de-asno-peau-dane-orginal-e-em.html>, que também pode ser lido pelos alunos e discutidos juntos por meio de perguntas criativas feitas elaboradas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Um cuidado todo especial deve ter o professor, já que ambos, mesmo sendo parentes próximos de Cinderela, apresentam conotação sexual e incestuosa. A referência aos contos, na microssérie, aparece já no primeiro episódio, quando o pai, bêbado, tenta agarrar Maria à força e esta foge. Existem, óbvio, outras referências mais sutis ao longo dos oito episódios de *Hoje é dia de Maria*, podendo ser explorado pelo professor e pelos alunos.

8ª etapa - Ep07: Assistir ao sétimo episódio da microssérie: “*Neva no coração*”, que faz referência a dois contos: “*A formiga e a neve*”, coletada por Sílvio Romero (2007, p. 127-128) e classificada por ele como um conto popular do Brasil, e por Câmara Cascudo (2006, p. 356-358). Disponível em: <http://universodasfabulas.blogspot.com.br/2013/03/a-formiga-e-neve.html>, classificado aqui como fábula, no entanto. Acesso em 6/2/2015 e ao conto “O

Papagaio de Limo Verde”, cujo enredo narra a história em tom maravilhoso do príncipe encantado em pássaro, liberto por uma bela moça, coletada por Sílvio Romero (2007, p. 74-79). Podendo ser acessado também em: <http://lpdantasdesousa.blogspot.com.br/p/liiteratura-folclorica-o-papagaio-do.html>. Acesso em: 7/2/2015.

9ª etapa - Ep08: Assistir ao oitavo episódio da microssérie: “Onde o fim nunca termina” que, como nos contos de fadas, apresenta um final feliz e em que Maria finalmente leva seu coração até “as franja do mar”. Realizar o fechamento da SD com as últimas análises, incluindo questões de retomada de toda a história a fim de fechá-la, contextualizando agora início, meio e fim. Deve-se fazer uma análise do material coletado pelos alunos (contos e cantigas de roda ou populares), correção e digitação do material para exposição aos colegas da sala e, posteriormente, às demais turmas da escola e aos pais, professores e funcionários.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Os pensadores**. Textos escolhidos/Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Tradução: José Lino Grünnewald... [et al.]. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BUSATTO Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FARIAS, Carlos Aldemir. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. In: PIETRO, Benita (Org.). **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: Pietro Produções Artísticas, 2011.

MATOS, Gyslaine Avelar. **A palavra do contador de histórias**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROMERO, Sílvio. **Contos populares do Brasil**. Coligidos por Sílvio Romero. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007 – (Raízes).

SARMENTO, Rosimari. A narrativa na literatura e no cinema. 14. ed. In: Revista Travessias V. 6, Nº 1, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/422>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2015.

HOJE é dia de Maria, jornada um. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Produção: César Lino. Intérpretes: Carolina Oliveira, Fernanda Montenegro, Rodrigo Santoro, Letícia Sabatella, Stênio Garcia, Daniel de Oliveira, Osmar Prado e outros. Roteiro: Carlos Alberto Soffredini. Rio de Janeiro: Central Globo de Produções, 2005. Microsérie de TV.

PARTE III

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA DAS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES

Elenir Fátima Fanin

INTRODUÇÃO

Na medida em que a escola concebe o ensino da linguagem como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco de subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. (GERALDI, 2012 p. 24).

O ensino da língua materna nas escolas tem sido o reflexo de dois grandes polos de discussão e de fundamentação teórica sobre o estudo da língua. O primeiro, ainda muito presente nas escolas, é constituído por práticas pedagógicas que enfatizam, aceitam e inculcam uma língua única, normatizada, hegemônica, com regras gramaticais que a tornam abstrata, desligada do contexto social de sua produção. O segundo polo tem base no trabalho docente fundado na diversidade linguística, reconhecendo que a língua é um trabalho social e como tal, constrói e é construída a partir dos sujeitos produzindo sentidos, por meio de processos interativos de comunicação, “[...] localizados no tempo e no espaço da vida dos homens” (GERALDI 2012, p. 14).

Ao refletirmos sobre essas duas grandes tendências presentes no interior da escola, é preciso partir de determinadas questões que certamente ajudarão na construção e implementação de estratégias pedagógicas emancipadoras. Uma questão mais abrangente diz respeito a como implementar de fato um processo que transite num percurso conceitual e de práticas pedagógicas que vai desde a compreensão e prática de uma língua homogênea, alicerçada num conjunto de regras, para a compreensão e práticas fundamentadas na diversidade linguística? Nessa mesma direção, cabem-nos outros questionamentos: É importante ensinar apenas a “norma culta” ou ensinar o aluno a perceber os diferentes usos da língua materna? Como organizar um trabalho que valorize as variações linguísticas de modo que forme a consciência da relevância dessas variedades linguísticas? Como aperfeiçoar o ensino da língua materna a alunos que trazem consigo uma diversidade de experiências de uso da língua,

construídas nas mais variadas situações do seu cotidiano?

O primeiro aspecto a se destacar é o fato de que a língua não é homogênea e que, portanto, uma norma padrão exclui, desvaloriza e desprivilegia a variedade linguística, numa forma de isolamento do seu contexto de produção, isto é, as condições de produção dos interlocutores, suas histórias, a cultura, lugares sociais, que são elementos fundamentais da geração das diversidades linguísticas.

Outro aspecto a se tratar é que, apesar da norma padrão privilegiar uma variedade da língua ligada à urbanização, às classes privilegiadas, existem regras que não são padronizadas no interior de cada variedade linguística, mas que são regulares têm a sua lógica de comunicar construída a partir do respectivo contexto. Tal fato precisa ser estudado, reconhecido e praticado no interior da escola, levando alunos e professores a perceber que essas formas de expressão verbal têm sua gramática.

O terceiro aspecto a se considerar é o papel do educador na formação da consciência dos alunos, através de estratégias pedagógicas que instiguem reflexões tanto sobre a língua materna quanto ao seu uso, sem esquecer da sua interação com as diferentes formas de viver, de comunicar das pessoas, individual ou coletivamente. Para Rangel,

(...) uma das principais tarefas da educação linguística é exercitar o olhar do aluno e a sua capacidade de refletir a respeito, levando-o a perceber o quanto o lugar em que ele se situa (muitas vezes sem saber) lhe permite descortinar uma determinada paisagem, mas o cega para outras. (RANGEL, in BAGNO, 2007, p. 14-15).

Por último, destacamos que nossa opção pela formação da consciência das variações linguísticas, como unidade de ensino e de aprendizagem focadas na produção de textos escritos, teve por base o conceito de texto como unidade de sentido construído por meio de processos interativos que envolvem autores e leitores contextualizados e que trazem consigo diferenças linguísticas. É, portanto, um lugar de interação, entre interlocutores, o autor, o leitor real com suas respectivas historicidades, culturas, ideologias, seus lugares sociais geradores desses sentidos que interagem, comunicam, mudam e são mudados pelos sujeitos produzindo linguagem e sendo produzidos por ela, constituindo-se, por isso, em um espaço privilegiado de comunicação, de manifestações e de exteriorização das variedades linguísticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre o conceito e prática da língua estão, conforme os pressupostos teóricos da sociolinguística, sempre relacionados com a história

social da humanidade. Dentre esses estudos, Bagno (2007, p. 60-61) aponta duas ordens de discurso: de um lado, o “discurso científico”, que toma como referência as teorias da linguística moderna, e, de outro, o “discurso do senso comum”, que reforça o preconceito social com base na noção de “erro”.

O discurso do senso comum privilegia a noção de “erro” numa visão da língua em si, sem relação com o contexto de sua produção, ou seja, utiliza predominantemente a noção de “certo” e “errado”, valorizando o que está “certo” apenas pelas regras relacionadas à norma-padrão e tudo o que está em desacordo com estas é considerado “erro”.

O ensino, sob esta visão, assume a concepção de língua como um sistema homogêneo, descontextualizada e que não considera seus usuários. A gramática é vista como “um repositório de regras de bem escrever e falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico.” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 74). As atividades didáticas são, com isso, classificatórias, sem relação com o uso contextualizado da língua, e tomam como base as noções de “certo” e de “errado”, em que “certo” é associado diretamente ao sistema de regras gramaticais preestabelecidas e o “erro” é tudo aquilo que está em desacordo com esse sistema de regras e precisa ser corrigido.

O discurso científico, por sua vez, toma por base as noções de variação e mudança e traz nos respectivos discursos o conceito de língua compreendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente com o objetivo de possibilitar a interação entre as pessoas, cumprindo com a função de comunicar. Assim, não existe “erro” na língua.

Sabemos que é praticamente impossível pensarmos em uma língua que seja regular, estática, encaixada em modelos pré-estabelecidos por um grupo seleto de pesquisadores e assim seja difundida como a “correta”. Bagno, nesse sentido, destaca que:

(...) a variação e a mudança linguísticas é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecem estáveis e homogêneas. (BAGNO, 2007, p. 37).

Por essa concepção, a ciência da linguagem não pode e não deve definir o que é “certo” ou “errado” na produção dos discursos, posto que a língua se organiza em sistemas de sons e significados construídos em contextos interativos de comunicação entre seres humanos, nos quais contam: as condições de produção dos discursos, os interesses e objetivos dos usuários, os efeitos de sentido, a historicidade, a cultura e o lugar, todos constituintes da heterogeneidade da língua.

O ensino da língua, nessa visão, deve priorizar a formação crítica dos alunos, buscando a compreensão de que existem variedades linguísticas e que os ditos “erros linguísticos” são diferenças linguísticas. Assim, “[...] o que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez da outra, mas no uso de uma variedade em vez da outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala.” (GERALDI, 2012, p. 52).

Dessa no trabalho pedagógico, é necessário que o professor de português trabalhe “[...] o hiato que existe entre a variedade trazida pelo aluno de casa (que nunca deve ser taxada de “erro”) e a norma culta, no sentido da inclusão social do aluno e não no sentido da discriminação ou da exclusão.” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p.84).

Um fato que acentuou e tornou mais premente a necessidade trabalho tem a ver com as mudanças nos últimos 50 anos no perfil dos alunos que vêm para escola trazendo consigo variedades linguísticas que demandam um trabalho docente que valorize, respeite e que seja, de fato, fundamentado na variação linguística e na sua relação com o ensino da língua materna na escola e na vida social, isto é, a escola já não mais pode trabalhar somente com uma variedade da língua, a língua “cultura”, dedicada às camadas sociais privilegiadas.

Esse contexto requer um questionamento sobre qual posicionamento o professor deve assumir no ensino da língua materna, dado o fato de que há, ainda, trabalhos docentes que separam a forma de fala de seus alunos e a variedade linguística considerada padrão ensinada nas escolas. Para Görski e Coelho, as

Características linguísticas da fala de pessoas de classes sociais menos prestigiadas e de pessoas menos escolarizadas são, em geral, estigmatizadas e desvalorizadas. Isso porque muitas pessoas acham que falar uma variedade diferente da variedade padrão é um problema sério para a sociedade, uma manifestação de inferioridade. Sempre que isso acontece a língua se torna um veículo de preconceitos e exclusões. Ao apontar o “erro” da fala do outro estamos reforçando a desigualdade social, marcando a variação usada pelo outro como um estereótipo, um problema que deve ser resolvido (melhor dizendo, extirpado) pela escola. (GÖRSKI; COELHO, 2009, 82).

Esses conceitos defendidos por Görski e Coelho estão fundamentados nos estudos da sociolinguística, cuja concepção toma como primordial a heterogeneidade e a instabilidade, a variabilidade da língua, uma vez que esta é vista como atividade social, portanto, construída e reconstruída conforme os seus falantes que interagem através da fala e da escrita. Para Bagno,

O objetivo central da sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influencia a outra. Para a sociolinguística, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que esta língua é falada (...) (BAGNO, 2007, p. 38).

Assim, para a sociolinguística, a variedade linguística é a maneira de falar a língua característica de determinados grupos sociais ou de determinadas regiões geográficas. É estruturada, organizada e sua produção é condicionada por diferentes níveis linguísticos: variações fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, estilístico-pragmática e por diferentes fatores extralinguísticos, tais como, origem geográfica, socioeconômica, escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais.

Como o preconceito linguístico ainda perdura nas escolas, ao professor compete desenvolver as capacidades dos alunos, tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de seu uso crítico, para que percebam que língua e linguagem fazem parte da forma de ser e de viver das pessoas, da história que constroem, tanto individual quanto coletiva. Mas, para isso, o trabalho do professor deve estar voltado para o exercício de produção de falas e escritas pelos alunos, em que apareçam a maior diversidade possível de situações e de contextos.

Portanto, para desenvolver um trabalho voltado para a compreensão e produção de textos feitos pelos alunos com resultados satisfatórios e consistentes, precisamos ter conhecimento da complexidade dos elementos que constituem o texto. Os inúmeros desafios de professores e alunos no trabalho de leitura e produção de textos têm relação direta com a necessidade de levar em conta fatores linguísticos e extralinguísticos que contribuem para a produção dos sentidos e fazem com que um texto seja de fato um texto.

Cavalcante (2013) nos apresenta possibilidades que nos ajudam a compreender tais desafios, relacionando texto, contexto e coerência, o que pode acontecer na medida em que os diversos tipos de conhecimento envolvidos na significação de um texto estiverem organizados na construção de sentidos e referenciais de um processo cognitivo social, além disso, a coerência se institui pela interação dos interlocutores.

METODOLOGIA E RELATO DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa, de cunho qualitativo, durante o mês de novembro de 2015, com uma turma de vinte e cinco alunos, de faixa etária dos 13 aos 15 anos, da 1ª fase do 3º ciclo (7ª série), da Escola Estadual 12 de Abril, a maioria residente na área urbana do município de Terra Nova do Norte, Mato Grosso.

Organizamos e aplicamos atividades durante oito aulas de cinquenta minutos cada, seguindo a proposta metodológica sugerida pelos autores Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática, um aporte voltado para o ensino da língua, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada, numa dada situação de comunicação.

Definimos o conteúdo para o desenvolvimento da sequência intitulada “Variedades linguísticas: uso e valorização”. Os objetivos propostos foram os de fomentar discussões sobre a língua, seu uso e suas variações, identificando-as, considerando as diversas regiões do país; buscando desenvolver as habilidades de reflexão crítica, sensibilidade, consciência para a valorização da diversidade cultural presente na língua e produção de textos do gênero crônica pelos alunos.

Iniciamos as atividades conversando com os alunos sobre o uso de nossa língua e suas variações na fala e na escrita, bem como, as causas e as consequências do preconceito linguístico. Para isso, levantamos vários questionamentos: quando nos comunicamos, falamos ou escrevemos da mesma maneira? Usamos as mesmas regras? As mesmas palavras? Essas mudam de uma pessoa para a outra? A construção das frases é diferente ou não? O sotaque (timbre da voz) muda? A cultura, os gostos, conhecimentos de uma pessoa ou de um grupo são iguais a de todos? As discussões geraram muita polêmica e euforia, com relatos de piadas, fatos corriqueiros vividos por eles, observações e risos acerca de palavras e sotaque que os colegas, pais e avós usam, conforme a região de onde vieram.

Após as colocações diversas, entregamos aos alunos a crônica *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof, e os orientamos para a leitura silenciosa e individual. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta para que se atentassem para a história, para as construções frasais e palavras usadas que aparecem no texto, ao mesmo tempo em que, as palavras que não fossem conhecidas, já iam sendo pesquisadas no dicionário e ou discutidas entre todos, sobre seu significado. Ampliando as informações, apresentamos brevemente a biografia com foto e bibliografia da autora, para que os alunos a conhecessem e entendessem sua produção. A discussão sobre a temática tratada no texto foi muito interessante, levando os alunos a refletirem sobre como tratam de forma preconceituosa os idosos, por suas atitudes, suas falas, sua cultura, que são diferentes das dos jovens. Isso os levou a perceberem que a realidade vivida pelos idosos foi e é diferente das gerações mais novas.

Seguindo com as atividades, iniciamos, com os alunos, uma rodada de perguntas: Em qual gênero está escrito o texto? O que conta a história? Quem é o narrador? Está em primeira ou terceira pessoa? Como ele se porta ao contar a história? Os personagens são importantes para o desenrolar da narrativa? Quem são? Qual o conflito existente? Qual o desfecho? Qual a temática tratada no texto? Quais os tipos textuais que aparecem na crônica: diálogo, narração,

descrição, argumentação? Isso tudo discutimos para prepará-los para a produção textual que fizeram depois, bem como para a compreensão sobre o gênero que usaram na produção.

Como tarefa de casa, os alunos trouxeram anotadas no caderno palavras que os pais usam/usavam e textos diversos em que encontrassem alguma variedade linguística, leram os textos que conseguiram pesquisar e as palavras que eram de uso comum na família com muita euforia e algazarra. Isso serviu para pontuarmos questões importantes, como o respeito aos diferentes falares, esclarecendo que nunca seria possível todos falarem da mesma forma, dada a realidade que cada família vive, sua origem, o acesso às informações, às leituras e o convívio com outras pessoas. Complementamos as discussões dispondo aos alunos cópia da música “*Asa Branca*”, de Luiz Gonzaga, fazendo leitura oral e depois ouvindo a música no aparelho de som e cantando juntos. Foram identificadas as palavras desconhecidas, o tema tratado e a origem da variedade linguística do Nordeste.

Para a produção de textos organizamos os alunos em duplas, orientando-os na definição de temas de seu cotidiano ou de algum assunto de interesse veiculado pelos diversos meios de comunicação a que tinham acesso. Durante a produção pelas duplas, acompanhamos a reescrita feita pelos alunos, orientando-os e estimulando-os positivamente na retomada dos textos, ajudando-os na organização das ideias, na estrutura do gênero, bem como, no uso da ortografia, acentuação de palavras, concordâncias verbal e nominal e de outros detalhes de formatação, possibilitando a reescrita imediata do texto. Após o término das produções, a dupla fez a leitura oral da crônica na sala de aula e juntos organizamos um mural no corredor da escola para a exposição dos textos e também publicamos no *blog* da escola.

As atividades de produção de texto empolgaram muito os alunos. As crônicas produzidas trataram de temáticas diversas que enfocaram os distintos falares das regiões do Brasil. As discussões e reflexões sobre o uso e respeito às variações linguísticas, que cada um traz nos seus falares e na forma de escrever, foi muito importante para que passassem a olhar diferente para os colegas que apresentavam algum sotaque, palavras sinônimas diferentes das usadas por eles, respeitando e acolhendo essa diversidade de variedades de falares e escritas como a riqueza de nossa língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa acima descrita tomamos por base o uso da metodologia da sequência didática para desenvolvermos um trabalho focado nos objetivos de fomentar discussões sobre a língua, seu uso e suas variações, identificando-as, considerando as diversas regiões do país; buscando desenvolver as habilidades de reflexão crítica, sensibilidade, consciência para a valorização da diversidade

cultural presente na língua e, como produto final, a produção de textos do gênero crônica pelos alunos.

Os resultados do processo realizado juntamente com os alunos oportunizaram a todos nós, os envolvidos, boas reflexões sobre como a língua é viva, rica de sentidos, instável, sujeita a mudanças, conforme o tempo, o espaço e as relações que as pessoas estabelecem entre si. E, como diz Bagno (2007), essas variações são o “estado natural” das línguas, pois vivemos em uma sociedade imersa em conflitos e mudanças constantes, e seria impossível que com a língua fosse diferente, ela também é heterogênea e sujeita a todas as mudanças possíveis.

Assim posto, é inaceitável, por sua vez, que ainda haja a disseminação do preconceito linguístico entre as pessoas acerca do uso da língua, elemento tão particular de identificação de um indivíduo ao se relacionar com os outros, na fala e/ou na escrita. Por trás das manifestações de expressão das pessoas estão principalmente, a cultura, as crenças, a história de vida, que, ao serem desvalorizadas, ignoramos e desrespeitamos o meio social onde estas vivem e tudo o que trazem consigo ao se manifestarem no uso da língua.

Portanto, cabe a nós professores o grande papel, o de oportunizar e possibilitar situações pedagógicas para que os alunos reflitam sobre as diversas formas de preconceito linguístico, levando-os a conscientizarem-se da valorização e respeito às várias maneiras de manifestação da língua e linguagens pelas pessoas na comunidade em que vivem, o que poderá levar, também, à diminuição dos preconceitos sociais.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAVALCANTE, M.M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

GERALDI, J. W. **O texto na Sala de aula**. (org.) São Paulo: Anglo, 2012.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**.

Florianópolis, Work. Pap. Linguíst., 2009.

SILVA, N.I. Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na sala de aula de português. Recife, 2009.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Eliana Aparecida dos Santos

INTRODUÇÃO

A crise que a educação brasileira vivencia nas últimas décadas é decorrente de uma série de fatores que envolvem o fazer pedagógico, em especial o embasamento teórico na formação dos profissionais envolvidos com o ensino de língua materna. Falta-nos a compreensão de que tudo passa por evoluções, e, conseqüentemente, a forma como usamos a língua para nos comunicarmos também é passível de mudança, essas mudanças ocorrem somente por meio do uso, ou seja, a língua apresenta mudanças no momento em que a usamos, entretanto, na escola insistimos em ensinar uma língua estática e imutável. Preenchemos as aulas com o ensino de regras, e, quando não atingimos o modelo padrão, somos taxados como “aquele que não sabe bem a língua portuguesa”. No entanto, fora da escola utilizamos a língua para tudo, usamos na informalidade entre amigos e familiares, monitoramos quando mudamos de contexto social, e, ainda, adequamos o nosso falar considerando o nosso interlocutor.

A escola é um dos ambientes que deve aperfeiçoar o processo de manipulação da língua de acordo com a intenção do locutor,

entretanto, o ambiente escolar nos oferece um ensino de língua engessado e imutável, desconsiderando as suas mudanças e variações.

Conhecer e saber usar a língua materna de forma adequada aos contextos de uso deveria ser uma das prioridades da educação escolar, situação que se apresenta falha e ineficaz em virtude de pautar-se em um ensino tradicional e não considerar as situações mais corriqueiras que acontecem com toda e qualquer língua materna: a variação linguística.

Pautados nos estudos de Antunes (2003), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004) e Zilles (2015), sobre variação linguística e o ensino de língua materna, o objetivo desse texto é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental sobre a influência das variações da língua portuguesa no momento da produção textual, bem como analisar o grau de monitoramento que os alunos utilizam quando têm o interlocutor definido no momento da produção de textos.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Nas últimas décadas o panorama da educação brasileira apresenta

situações preocupantes: falha na formação dos profissionais da educação, políticas públicas inadequadas, ensino de língua materna ineficaz. Tudo isso resulta em índices alarmantes que colocam o Brasil entre um dos últimos classificados no ranking da educação, mais especificamente ocupando a 60ª colocação numa lista com 76 países, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O ensino de língua materna tornou-se o “calcanhar de Aquiles” no processo pedagógico, uma ação que aos olhos da sociedade é muito simples de ser desenvolvida, pois a escola só precisaria aprimorar aquilo que o aluno já sabe: comunicar-se em língua materna. Entretanto, presenciamos diariamente a tentativa de se ensinar uma língua engessada com regras e nomenclaturas frente a uma língua viva, dinâmica e repleta de variações.

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (BAGNO, 2000, p. 18).

Diante dessa situação, os estudos da Sociolinguística têm contribuído para a compreensão das variações linguísticas, situação comum nas comunidades falantes, mas a grande vilã nos ambientes escolares. Contudo, vale salientar que a interpretação equivocada dos pressupostos da Sociolinguística concretiza-se em uma ação pedagógica anárquica.

[...] muitos professores, fazendo uma leitura aligeirada de textos teóricos de sociolinguística, se convenceram de que, se a variação não é um erro, é apenas uma forma diferente nos modos de falar, não se justificava mais corrigir os alunos que usassem regras não padrão na fala ou na escrita (BORTONIRICARDO, 2013, p. 51).

Marcos Bagno (2007) alerta para o fato de muitos considerarem a variação linguística como um problema que necessita de solução, no entanto, o verdadeiro problema no ensino de língua está em considerarmos que existe uma língua perfeita e acabada que deve ser ensinada aos nossos alunos.

Dessa forma, presenciamos diariamente aulas de língua portuguesa vazias de conteúdos e repletas de listas de regras a serem memorizadas, mas sem uso prático algum, e alunos reproduzindo um discurso escolar inócua.

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los

a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (ZILLES, 2015, p. 31).

Compreender a dimensão das variações linguísticas e a sua influência nas comunidades falantes é, portanto, um dos pressupostos para a formação dos profissionais responsáveis pelo ensino de língua, além de perceber que a noção de “certo” ou “errado” tem as suas fronteiras bem estabelecidas pela Sociolinguística.

Tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na visão da sociolinguística é tido como uma inadequação, ou seja, um evento ou ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais de um e outro. O que a sociedade chama de erro é, então, um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social onde a interação se processa. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 48).

A escola necessita dessa percepção, ou seja, compreender que a língua varia de acordo com os contextos de interação, e deveria ser sua função proporcionar aos alunos as condições necessárias para que façam uso da variante que melhor se adequa ao processo de comunicação.

Aos alunos não se podem sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham que desempenhar. Aprender na escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias, é um passo importante na formação de nossos jovens. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 53).

Ao considerar e aceitar que a língua possui variações, não se tira a responsabilidade da escola de ensinar a norma-padrão. Entretanto, deve-se ter o cuidado para que o ensino dessa não seja apresentado ao aluno como a “correta” e que a sua forma de falar seja “errada”, “é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, suas mais distintas tarefas linguísticas.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

Vale ressaltar, ainda, que quando falamos em variação linguística há, muitas vezes, interpretações conceituais equivocadas por parte dos professores,

pois muitos concebem variação, por exemplo, somente entre o urbano e o rural, e automaticamente as aulas de língua portuguesa são recheadas de exemplos do falar caipira e o falar da cidade. Para acabar com tais equívocos, Marcos Bagno (2007) apresenta algumas das classificações que as variações linguísticas recebem e que achamos relevante apresentá-las.

- **Variação diatópica** - comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades. Nota-se que essa classificação já quebra o conceito de variação pautado somente na comparação entre o rural e o urbano.
- **Variação diastrática** - comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais. Muitas pessoas de classes de menor prestígio social buscam o falar das classes mais prestigiadas, orientadas pela falsa ideia de que o seu falar não é o “correto”.
- **Variação diamésica** - comparação entre a língua falada e a língua escrita.
- **Variação diafásica** - uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal.
- **Variação diacrônica** - comparação entre as diferentes etapas da história de uma língua.

De acordo com a classificação apresentada, fica evidente que a variação linguística ocorre em função da língua ser heterogênea e fruto de uma atividade social, logo a variação existe porque fazemos uso de uma língua viva e dinâmica. Contudo, na tentativa de mostrar as variações que a língua sofre, muitas vezes, o professor acaba cometendo o deslize em abordar as situações de variação pautadas ainda nos conceitos de “certo” e “errado”, concebendo a língua como algo estático e orientada pela norma-padrão.

É impossível manter um padrão diante de tanta diversidade, porém a escola insiste em ensinar uma língua artificial criada para servir de modelo, e as aulas de língua portuguesa continuam presas ao ensino de regras e nomenclaturas que pouco ajudam no processo comunicativo.

METODOLOGIA

A coleta dos dados foi realizada na escola estadual André Antônio Maggi, localizada no município de Feliz Natal - MT, que atende alunos do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental. Com dez salas de aulas, biblioteca, sala de informática e demais dependências necessárias para um atendimento adequado à comunidade, a escola atende em média 700 alunos

distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). A maioria dos profissionais é efetiva, compreendendo um percentual de 80%, situação bem cômoda em relação às outras instituições escolares.

Para obtermos os dados, desenvolvemos uma sequência didática com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), com uma turma de 9º ano, no período vespertino, com 21 alunos. Como a escola está organizada pelo ciclo de formação humana, os sujeitos da pesquisa não apresentam defasagem de idade ou série, sendo assim, todos estão entre 14 e 15 anos de idade. A escolha por essa turma deu-se pelo fato de ser uma das turmas que apresenta maior diversidade nos falares, pois há alunos de várias regiões do país, com destaque para a região sul e nordeste, além da turma estar dividida entre alunos que residem na zona rural e urbana. A diversidade de classe social também se faz presente, diferente dos alunos do turno matutino, que apresentam certa homogeneidade.

Os alunos realizaram uma primeira produção escrita, de forma livre, e, a partir das discussões que foram realizadas no decorrer das atividades, eles foram reescrevendo o texto, fazendo, então, uso da monitoração em função do contexto em que estava inserida a proposta de produção textual.

No início coletamos 19 textos, pois dois alunos faltaram no primeiro dia da atividade, entretanto, ao retornarem na aula seguinte, os faltosos realizaram a atividade que tínhamos proposto, logo, analisamos 21 textos. No momento da reescrita, as alterações de ordem ortográfica não fizeram parte da nossa análise, pois o nosso objetivo era analisar se os alunos percebiam a influência da oralidade na produção escrita (variação diamésica) e se os mesmos faziam uso do monitoramento da língua (variação diafásica) considerando o contexto e o seu interlocutor.

O gênero textual escolhido foi a carta. Os alunos tinham como proposta produzir uma carta aconselhando uma mãe que pedia ajuda, pois o seu filho estava sofrendo *bullying* na escola e ninguém tomava as providências necessárias; a escola alegava que o agressor era menor de idade, portanto a instituição não podia fazer nada, e a polícia acreditava que era apenas mais uma “briguinha” entre adolescentes, no entanto, a mãe temia pela vida do filho e pedia ajuda a uma revista especializada.

Para identificação dos autores dos textos analisados faremos uso das iniciais dos nomes dos alunos, e, para uma visualização mais “limpa”, não apresentaremos os textos na íntegra, somente os trechos que exemplificam as análises.

DADOS E ANÁLISE

Ao iniciarmos a análise da primeira versão dos textos dos alunos, o que nos chamou a atenção foi o grau de informalidade que os alunos utilizavam para dialogar com a mãe.

Exemplo 1. Primeira versão do texto.

R. G. L. - 14 anos - 9º ano "C"

A aluna demonstra dúvidas quanto ao uso do imperativo para o verbo "perder", utiliza a expressão "não perda a cabeça", para pedir calma para a mãe que está desesperada. Ao solicitar a reescrita, a aluna faz a correção da conjugação do verbo de forma adequada, mas a expressão que para ela é normal no dia a dia permanece, logo, "perder a cabeça" já é comum na oralidade, e está se tornando comum também na escrita, principalmente pelo público jovem que a cada dia está agregando novas expressões à língua escrita.

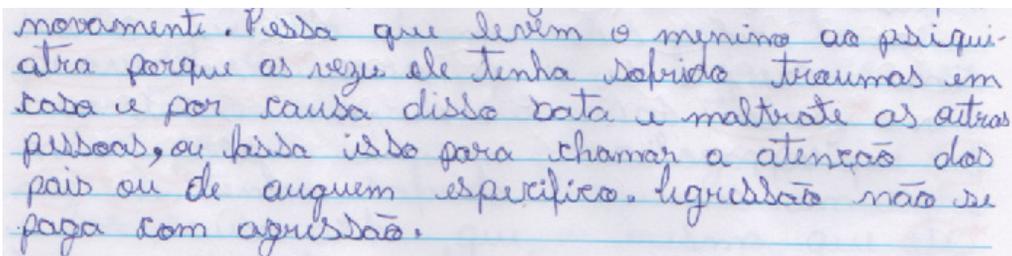
Exemplo 2 - Segunda versão do texto.

R. G. L. - 14 anos - 9º ano "C"

Vale destacar, ainda, que a maioria dos alunos utilizou o termo "querida" ao dirigir-se à mãe, demonstrando carinho e, ao mesmo tempo, cuidado para amenizar a situação, na tentativa de acalmar a mãe.

Exemplo 3 - Primeira versão do texto.

R. G. L. - 14 anos - 9º ano "C"



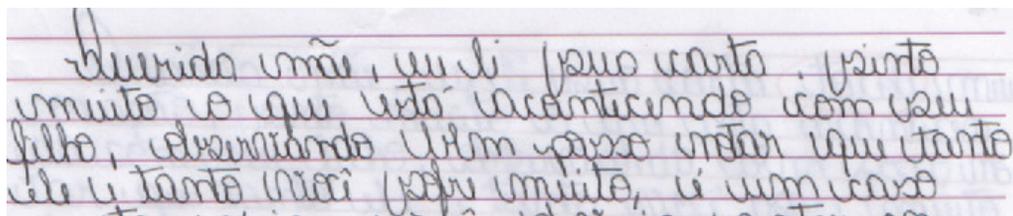
R. G. L. - 14 anos - 9º ano "C"

No exemplo 4, a aluna foi alertada que a carta chegaria até a mãe através de uma revista de circulação nacional, logo o monitoramento da escrita era imprescindível, observe que a organização textual apresenta mudanças significativas, o uso do pronome demonstrativo "disso", como elemento anafórico, e uso de conectores. Salientamos que as questões ortográficas não foram o foco da nossa pesquisa, entretanto, quando os alunos apresentavam muitas dificuldades, orientamos para que os mesmos fizessem uso do dicionário.

Marcos Bagno (2007) discute a importância da seleção de alguns fatores que são imprescindíveis para um trabalho de investigação sobre a variação linguística, dentre eles, destacamos o fator sexo, no qual homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos linguísticos. Na pesquisa realizada, como supracitado, tivemos 21 sujeitos pesquisados, quinze meninas e seis meninos. Todos os textos das meninas iniciavam com "Querida mãe,...", e a produção textual dos meninos iniciava-se com "Você pode...". Essa é uma das marcas que evidencia a postura sociocultural dos sujeitos, assim, as meninas demonstram ser mais sensíveis, sentem-se próximas da mãe, há uma relação de proximidade muito grande que se pode apreender das marcas linguísticas nos textos das meninas.

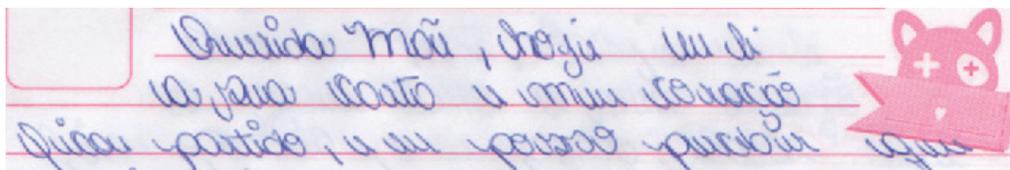
Essa situação evidencia o que Bagno (2007) caracteriza como *Variação diafásica*, em que as situações diferentes de interação social são marcadas pelo grau de formalidade e intimidade maior ou menor entre os interlocutores. Os exemplos 5 e 6 representam todos os outros textos redigidos pelas meninas, que praticamente possuem o mesmo teor de intimidade e sensibilidade com o problema relatado pela mãe.

Exemplo 5



E. G. V. - 14 anos - 9º ano "C"

Exemplo 6

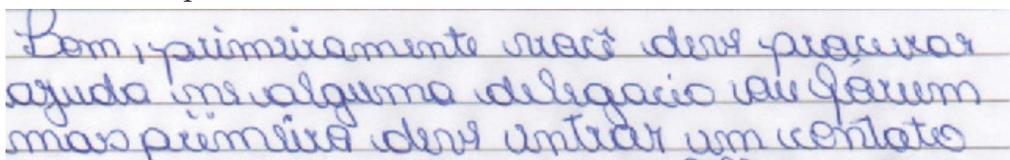


Quero mãe, desejo um di-
a para contato e uma conexão
para pedir, e um pouco melhor
que

P. V. M. N. - 14 anos - 9º ano "C"

Os meninos, por sua vez, dialogam com a mãe através da carta de uma forma mais distante, não há demonstração de carinho ou sensibilização com o problema apresentado. Os exemplos 7 e 8 demonstram o quanto os meninos buscam manterem-se distantes e só emitir a sua opinião quanto ao que a mãe precisa fazer.

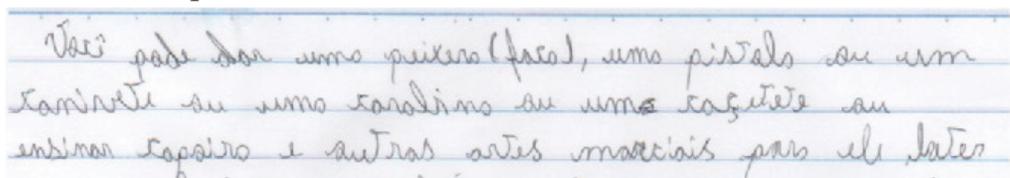
Exemplo 7



Bom, primeiramente você deve procurar
ajuda em alguma delegacia ou fazerem
mas primeiro deve tentar um contato

G. S. - 15 anos - 9º ano "C"

Exemplo 8



Você pode dar uma peixeira (facal), uma pistola ou um
canivete ou uma carabina ou uma cassetete ou
ensinar capoeira e outras artes marciais para ele lutar

M. B. R. - 14 anos - 9º ano "C"

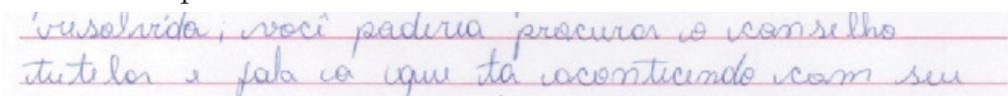
O exemplo 8 demonstra nitidamente o discurso "machista", desprovido de qualquer resquício de sensibilidade, o aluno sugere, inclusive, inúmeros tipos de armas, peixeira, pistola, canivete, carabina ou cassetete. Salientamos que o trecho exemplificado é o início do texto, e não há partes da produção que evidenciem um monitoramento mais apurado por parte do aluno.

A palavra "peixeira" demonstra a variação lexical, ou seja, um objeto recebe diferentes nomes de acordo com a comunidade falante, no caso exemplificado evidencia as marcas do falar maranhense, é comum para eles, por exemplo, utilizarem a palavra "peixeira" para "facão". Como a turma é composta por muitos alunos oriundos do Maranhão e boa parte do estado de Santa Catarina, o aluno percebe a necessidade de esclarecer alguns termos, pois já está ciente que no grupo em que ele interage algumas situações de

comunicação precisam de esclarecimentos de algumas palavras utilizadas. Observe que quanto à palavra “carabina”, presente na segunda linha, o aluno não se preocupou em esclarecer o termo, pois ele pressupõe que a palavra não seja comum só na região maranhense, ao contrário da palavra “peixeira”, à qual o aluno fez questão de colocar um sinônimo entre parênteses para ajudar o leitor na compreensão do termo. Esta situação evidencia que o aluno faz uso de algumas variedades, ele tem noção de que a variação linguística existe e que em determinadas situações há a necessidade de orientar o interlocutor para que o processo comunicativo aconteça de forma adequada.

No exemplo 9, apresentamos uma das situações que vem ocorrendo principalmente na produção escrita do público jovem, além das abreviações que já estamos acostumados a ver nos usos das redes sociais, algumas palavras têm sofrido alterações em função da necessidade da comunicação acontecer de forma mais rápida.

Exemplo 9

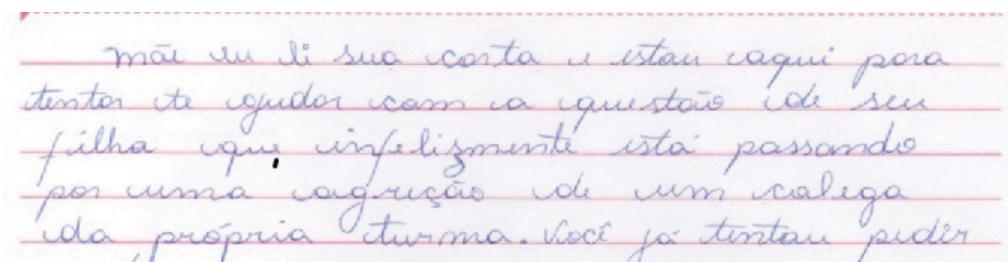


busolvida, você poderia procurar o conselho tutelar e fala o que tá acontecendo com seu

J. M. - 14 anos - 9º ano “C”

A palavra “está” passou por um processo de redução e hoje grande parte dos falantes utiliza a forma “tá”, é comum percebermos essa situação em contextos de fala, porém recentemente está ocorrendo na escrita também. O apagamento da variável (r) na palavra “falar” (fala) evidencia traços da oralidade presentes no momento da escrita. O exemplo apresentado é a parte final do texto, visivelmente sem monitoramento, a aluna demonstra aqui um grau de intimidade maior com a interlocutora, situação bem diferente do início do texto que apresentaremos, abaixo, no exemplo 10.

Exemplo 10



mãe eu li sua carta e estão aqui para tentar te ajudar com a questão de seu filha que infelizmente está passando por uma situação de um colega da própria turma. Você já tentou pedir

J. M. - 14 anos - 9º ano “C”

Esse trecho apresentado faz parte do início do texto, observem que a aluna apresenta um discurso mais formal, as variações que se apresentam no final do texto “tá” e “fala”, encontram-se, nesta parte inicial, de acordo

com a norma-padrão. As palavras “tentar” e “ajudar”, igualmente, foram grafadas de acordo com os preceitos da norma-padrão, assim, se a aluna não conhecesse a norma-padrão, logicamente ela iria grafar “tenta” e “ajuda”, o mesmo aconteceria com a palavra “está”, que no início do texto foi grafada de acordo com a norma e no final a aluna grafou “tá”, representando os traços da oralidade.

Os textos analisados evidenciam que os alunos conhecem as variações que a língua apresenta, e sabem o momento adequado de monitorar ou não o seu discurso de acordo com o contexto de interação e o seu interlocutor.

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua. (ANTUNES, 2007, p. 104).

O que Antunes (2007) afirma é um dos pressupostos que necessitamos apreender para o nosso fazer pedagógico, para que possamos compreender as variações linguísticas como formas de evolução da língua em um processo comunicativo, e não como desvios que deturpam a língua de acordo com o que a norma-padrão preceitua.

CONCLUSÃO

A análise dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental permitiu-nos perceber na concretude que as variações linguísticas, que são comuns na oralidade, estão fazendo parte também da escrita, e que essa transposição da oralidade para a escrita ocorre normalmente, sem prejudicar o processo de comunicação.

Alunos do ensino fundamental, como vimos, conhecem as variações que utilizam e sabem usar o monitoramento do discurso no momento adequado, ou seja, o domínio das variedades da língua é maior do que imaginamos, e os educandos sabem o momento exato em que devem usar as variedades cultas para que a cooperação entre os interlocutores não seja prejudicada.

O estudo demonstrou que há diferenças entre os discursos masculinos e femininos, dependendo do contexto de interação, nos casos analisados, a sensibilidade feminina tornou-se mais evidente nas produções textuais das alunas, ao contrário dos meninos que evitaram apresentar um discurso afetivo.

Em síntese, as variações linguísticas ocorrem de inúmeras maneiras, logo, há a necessidade de um estudo sério dos pressupostos da Sociolinguística para a compreensão desses fenômenos comuns na língua, mas ignorados pelo saber escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 4ª ed. 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. & MACHADO, V. R. (Orgs). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

ZILLES, A. M. S. *et al.* [Org]. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. – 1ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VARIAÇÃO REGIONAL E ENSINO: PELO DIREITO À IDENTIDADE CULTURAL

Ilcilene Silva

INTRODUÇÃO

O trabalho com a gramática é um dos grandes desafios do trabalho didático com a língua materna. O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990 representou um avanço ao tentar sistematizar o ensino e apresentar proposta de abordagem que fugisse de atividades pautadas em regras e categorias gramaticais que eram comuns nas aulas de língua portuguesa. Apontando o texto como unidade de ensino, os PCN reconhecem a relação entre o domínio da língua e a participação social e, portanto, o caráter social da linguagem, aduzindo como objetivo fundamental do ensino de língua portuguesa o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz, focando em três eixos: leitura, escrita e análise linguística.

Outro ponto importante é o fato dos PCN reconhecerem o aspecto heterogêneo da língua e, por isso, considerarem que a organização do ensino de língua materna deveria promover, dentre outras coisas, a capacidade de “[...] utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam”, bem como “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” (BRASIL, 2001, p. 41), ideias que coadunam com os estudos sociolinguísticos que já vinham se desenvolvendo desde a década de 1960 até o Século XX com trabalhos de pioneiros como, por exemplo, do estudioso William Labov.

Inserida na disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Curso Mestrado Profissional em Letras – Profletras, esta pesquisa, desenvolvida na perspectiva de intervenção, visava à sensibilização de alunos para a questão da variação linguística de modo que se eliminasse ou se minimizasse o preconceito linguístico latente em sala de aula, conduzida por situações que favorecessem a reflexão sobre o uso da língua portuguesa, considerando a questão da adequação. Tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos do Ensino Fundamental (EF), tomamos para investigação uma turma de 7º ano do EF na qual foi aplicada uma sequência didática que descreveremos neste trabalho.

Partindo do princípio da heterogeneidade inerente a qualquer língua e do fato de que toda língua é mutável e variável, posto ser produto social, interessa-nos destacar neste trabalho a importância dos estudos sociolinguísticos para o trabalho didático com relação ao ensino de língua portuguesa (LP).

Destacamos algumas referências bibliográficas utilizadas nesta

pesquisa: Bortoni-Ricardo (2004), que conduz o leitor à reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e suas variações, discutindo sobre como a escola deve tratar o “erro” linguístico e sobre a adequação linguística, além de propor um instrumento de análise das variedades do português brasileiro, que ela denominou “contínuo”, e introduzir os conceitos de competência linguística e competência comunicativa e suas implicações para a educação; Bagno (2007), para compreender os conceitos de variação e mudança, norma-padrão e norma culta, estigma e prestígio, letramento e oralidade; Travaglia (2007), que defende o ensino de língua voltado para a educação linguística que visa o desenvolvimento da competência comunicativa e, nesse contexto, orienta sobre como trabalhar a gramática numa perspectiva textual e funcional, ou seja, a gramática da língua em funcionamento; Faraco (2008), que procura caracterizar as noções de normas, esclarecendo a diferença entre norma culta (comum/standard) e norma curta, além de traçar um percurso histórico do surgimento das gramáticas e propor uma pedagogia da variação linguística; Bortoni-Ricardo (2005), que trata da Sociolinguística aplicada à educação, abordando, entre outras temáticas, a questão da heterogeneidade e variação linguística.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua portuguesa ainda encontra-se marcado por um trabalho centrado no ensino da gramática normativa como única forma de bem falar o português, entretanto o objetivo maior das aulas de LP deveria ser instrumentalizar o aluno para que se aproprie de mecanismos linguísticos de modo que possa usar efetivamente sua língua nas diversas situações comunicativas nas quais está inserido.

Não queremos dizer que o estudo da gramática normativa deva ser extinto das aulas de LP, mas entendemos que um ensino voltado para o respeito e valorização da diversidade (BRASIL, 2001) deva considerar, além da norma gramatical (NG), a norma linguística (NL). Enquanto aquela trata da prescrição de regras a serem seguidas; esta se refere ao conjunto de usos e atitudes comuns a determinados grupos. Neste último caso, as regras são formuladas a partir do uso linguístico (FARACO, 2008). Como diz Bortoni-Ricardo (2005):

A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala. (p. 26)

Em outras palavras, a norma culta deve ser ensinada na escola como uma entre as muitas possibilidades de usar a língua portuguesa, sem relacioná-

la à ideia de que é a única forma “correta” de usar a LP e sem tomar sua difusão como único objetivo das aulas. Para que isso seja possível, Bortoni-Ricardo (2005) defende uma educação bidialetal baseada numa “pedagogia culturalmente sensível”, e acredita que para que isso ocorra se faz necessário focar em cursos de Sociolinguística educacional voltados para o professor que atua em espaços permeados por “dialetos estigmatizados”.

A Sociolinguística é definida como área da Linguística que estuda a relação entre as línguas e as sociedades que delas se utilizam como sistema de comunicação. Essa relação entre sociedade e língua não é casual, visto que o indivíduo, desde seu nascimento, é cercado de eventos comunicativos que ocorrem nas diversas situações sociais em que atua até mesmo antes da aquisição da linguagem.

Essa ciência tem na língua falada seu objeto de estudo e nas comunidades linguísticas seu espaço de pesquisa, ocupando-se de investigar as possíveis incidências das forças sociais sobre os fenômenos linguísticos, propondo uma abordagem da língua como um sistema heterogêneo que, enquanto entidade heterogênea, tem a variação como aspecto inerente à sua natureza.

Embora os estudos sociolinguísticos já venham se desenvolvendo desde a década de 60, do Século XX, é somente em fins dos anos 80 que as discussões começam a chegar ao espaço escolar e ganhar força no início dos anos 90 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os famosos PCN, como ficaram conhecidos entre os professores.

No entanto, não se tem visto um trabalho efetivo em sala de aula calcado nos princípios da Sociolinguística, pois um trabalho dessa natureza carece de uma preparação do terreno antes de a semente ser lançada, coisa que não aconteceu. Bagno (2007) aponta pelo menos dois entraves para essa não efetivação: concepções tradicionais de ensino enraizadas; e a falta de formação adequada dos professores para lidar com questões como a variação linguística. Os professores daquele momento, em que as discussões sobre a Sociolinguística iniciaram, assim como muitos de nós que atuamos hoje, haviam sido formados com a concepção de que o papel da escola é ensinar o português “correto”, a gramática normativa, e repassaram isso para suas turmas, construindo-se, então, um círculo vicioso que precisa ser rompido.

Mais recentemente, a sociolinguista Bortoni-Ricardo alavancou um movimento em favor do campo de ação que ela chama de *Sociolinguística educacional*. Atuando na formação de professores através da pesquisa etnográfica, essa pesquisadora tem contribuído proficuamente para o ensino de LP na perspectiva da variação linguística, afirmando que

a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos. Não basta, por exemplo, escrever uma gramática variacionista e entregá-la ao professor, pois estaríamos simplesmente substituindo a gramática normativa que ele já usa por

outra, onde os fenômenos da língua não são tratados como categóricos, mas vêm acompanhados das probabilidades de sua ocorrência de acordo com os fatores que os desencadeiam ou os inibem. É uma falácia acreditar que com uma gramática de cunho variacionista, o ensino e a aprendizagem da língua materna vão automaticamente melhorar. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura na escola [...] (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130).

Na mesma linha, Travaglia (2007) também chama a atenção para a necessidade de um ensino de gramática na perspectiva da heterogeneidade linguística, propondo o que ele chama de *educação linguística*, cuja finalidade “deve ser a discussão de como cada tipo de recurso da língua e como cada recurso em particular pode significar dentro de um texto” (p.28-29). Além dessa questão da significação, a educação linguística também deve abordar três aspectos: a questão das variedades linguísticas, aquisição da variedade escrita da língua e a possibilidade de escolhas linguísticas que os usuários têm dentro de uma variedade (p. 28 - 29). O autor afirma que

é necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade [...] mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para o uso em grande número de situações. (TRAVAGLIA, 2007, p. 29).

Bagno (2007), baluarte da Sociolinguística no Brasil, defensor de uma “democracia linguística”, aponta, para o contexto educacional, uma pedagogia da variação linguística, chamando a atenção para “o conjunto de consequências sociais, culturais e ideológicas” (p.59), advindo da variação linguística e que, geralmente, conduz ao preconceito e à exclusão social. Como forma de combater os efeitos nefastos do não reconhecimento das variedades linguísticas diferentes da norma-padrão, o estudioso propõe, como objetivo da pedagogia da variação linguística, uma reeducação sociolinguística no sentido de

valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. (BAGNO, 2007, p. 82).

É nesse sentido que as atividades envolvendo a língua deveriam ser organizadas, pensando numa formação que ultrapasse a memorização de

regras que estabelecem o que é “certo” ou “errado”, que julgue a fala baseada na escrita e, pior, levando à crença de que há uma única forma de usar a língua materna, ou seja, uma formação que reforça a noção de língua como um instrumento de exclusão.

Por isso estamos falando de uma **reeducação**, de uma educação nova, de uma **reorganização** dos saberes linguísticos que não tem nada que ver com “correção” nem com substituição de um modo de falar por outro – ao contrário, a reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência. E é uma reeducação **sociolinguística** porque é através dela que o aprendiz conhecerá os **juízos de valor sociais** que pesam sobre cada uso da língua. (BAGNO, 2007, p. 84-85, grifos do autor).

O autor entende ainda que uma reeducação sociolinguística não deve ser unilateral, posto que o professor de língua (e demais áreas) deve passar por esse processo para que, enquanto educador, desenvolva a capacidade de “reconhecer a competência linguística e comunicativa dos alunos e das alunas e, ao mesmo tempo, de ampliar e expandir essa competência” (BAGNO, 2007, p. 85).

Faraco (2008) também defende um olhar baseado na pedagogia da variação linguística, reiterando que

nosso grande desafio neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (FARACO, 2008, p. 180).

O estudioso chama a atenção para a perversidade de algumas atividades desenvolvidas na sala de aula: a anedota e o estereótipo usado para ridicularizar algumas variedades e, desse modo, fortalecer os preconceitos linguísticos que imperam no meio social, ressaltando que a pedagogia da variação linguística é,

antes de tudo, uma pedagogia da sensibilização para a variação do aluno e do professor também.

Observa-se que nenhum dos pesquisadores sociolinguistas aqui citados proíbem o ensino da variedade culta, o que se defende é que esta não seja a única variedade a ser ensinada e valorizada nas aulas de LP e que o aluno sinta-se seguro para falar, sabendo que não será alvo de chacota do professor e dos demais colegas.

Nesse sentido, nossa proposta de intervenção fundou-se teoricamente nos estudos da Sociolinguística educacional, procurando um lugar seguro para um ensino de LP a partir da pedagogia da variação linguística. Para tanto, a metodologia proposta e descrita neste trabalho foi desenvolvida à maneira de uma sequência didática, tomando como base a ideia de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), para os quais sequência didática (SD) é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Em nosso trabalho, focamos em torno de uma temática: a viação linguística.

METODOLOGIA ADOTADA

A investigação aqui proposta se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, fazendo uso do método Pesquisa-Ação, visto que partimos de um problema observado em sala de aula cuja intervenção era necessária e os participantes vivenciaram o espaço de pesquisa, envolvidos em atividades rotineiras de sala de aula. Esta abordagem tem um forte vínculo com as pesquisas sociolinguísticas, visto que

O objetivo da pesquisa etnográfica é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam [...] têm dificuldade de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz esta que a condiciona, mas é também por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

Os colaboradores desta pesquisa foram alunos e professor de uma turma de 7º ano de uma escola da rede pública estadual de ensino, da cidade de Santarém – Pará. Esta escola caracteriza-se pela grande quantidade de alunos que recebe todos os anos oriundos de comunidades rurais. Essas comunidades, na região do Tapajós⁷, geralmente são constituídas de dois grupos: os colonos

⁷ Denominação dada à região do Baixo Amazonas e sudoeste do estado do Pará, que compreende 28 municípios, desde fins da década de 1990, as lideranças e moradores desses municípios lutam pelo desmembramento desta região e criação do Estado Tapajós. Santarém, local dessa pesquisa, seria a capital deste novo estado.

do planalto (área de terra firme) e os ribeirinhos (área de rios e várzeas⁸). Geograficamente, a escola encontra-se na área urbana, limite com antigas áreas rurais (terra firme) que, com o crescimento da cidade, tornaram-se bairros periféricos para onde a maioria dos ribeirinhos migra cansada das cheias dos rios Amazonas e Tapajós. Porém o maior grupo é formado por alunos citadinos e, dentro desse grande grupo, há as “tribos” urbanas (skatista, emo, hip-hop etc.) tão características da cultura juvenil, por isso os alunos oriundos de outras áreas não-urbanas buscam fazer parte, talvez por necessidade de pertencimento e entrosamento, no entanto esbarram na questão linguística.

Esse projeto de intervenção surgiu de uma situação conflituosa observada nessa turma, envolvendo a questão da diferença linguística entre alunos de origem rural e de origem urbana. Acompanhá-vamos a turma havia uma semana e observávamos um jovem que vivia calado num canto da sala, pouco interação e quando falava era baixinho, quase inaudível. Em uma das aulas de Língua Portuguesa, a atividade proposta envolvia uma fábula que a turma estava lendo, cada criança deveria expor seu ponto de vista sobre uma questão envolvendo a temática extraída da leitura: “Amizade e lealdade devem caminhar juntas?”. Quando chegou a vez do rapaz, ele falou como de costume: baixinho. A professora pediu que falasse mais alto e a turma falou por ele: “Ele tem vergonha, fala tudo errado!”, “Num liga não, fessôra, ele num gosta de falar”, “É porque fala que nem cabôcu do sítio!”. E por aí afora. A professora então conversou com a turma, pediu que respeitassem o colega e parassem com aquela “brincadeira”. A turma ficou silenciosa e a aula continuou, no entanto as “brincadeiras” não desapareceram por completo. Longe dos olhos e dos ouvidos da professora a perseguição continuava.

Estava lançado o desafio. Em novembro de 2015, implementamos nesta turma um projeto de intervenção (PI), voltado para a educação linguística, com a duração de 22 aulas de 45 minutos. Ao longo das quais foram propostas atividades voltadas para a educação linguística e para a reflexão a respeito da língua e suas variações, discutindo questões como o preconceito linguístico e o “falar certo”. Registramos as aulas ministradas pela própria pesquisadora, as quais foram elaboradas como parte de uma sequência didática proposta como metodologia dentro do PI, e que procuraram trabalhar com a prática de análise linguística.

Os dados de nossa pesquisa foram gerados através de instrumentos tais como: anotações de campo (permitem análise e interpretação dos fatos ocorridos em sala de aula); gravação em áudio de textos orais; atividades didáticas. O cruzamento dos diferentes dados de pesquisa encontrados durante a investigação proporcionou uma maior compreensão do objeto de pesquisa e apresentação dos resultados finais. As atividades didáticas aqui analisadas

8 Extensas áreas de terra que ficam às margens dos rios e que, por isso, alagam durante as cheias e secam nas vazantes. Na região do município de Santarém, os moradores das várzeas, que vivem nas comunidades rurais às margens dos rios Amazonas ou Tapajós, são chamados de ribeirinhos.

foram efetivadas pela pesquisadora com o intuito de verificar a viabilidade de uma proposta didática para o ensino de língua materna embasada pelos pressupostos sociolinguísticos.

A Sequência Didática (SD) proposta no projeto de intervenção envolvia a produção textual oral e escrita, além da escuta e leitura de textos orais, poesias e narrativas. Ressaltamos que a SD elaborada toma como base a proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), mas, em virtude de não termos como foco o estudo de um gênero textual, não seguiremos à risca as etapas sugeridas pelos estudiosos. No entanto, denominaremos de sequência didática por tratar-se de atividades didáticas propostas em modo sequencial, com o propósito de ampliar o conhecimento dos alunos a respeito da temática variação linguística.

Não a apresentaremos em sua integralidade, mas procuraremos resumir cada uma das sete etapas que a constituem. A descrição aqui feita refere-se à proposta implementada, por isso ressaltamos que, ao longo do percurso, alguns pontos foram modificados da proposta inicial para atender às necessidades do grupo em questão. Essas modificações serão explicitadas e tratadas à medida que surgirem.

1ª etapa: Motivação e apresentação da proposta (4 aulas)

Iniciamos essa etapa com uma atividade de sensibilização e motivação para a proposta que apresentaríamos em seguida. Solicitamos que os alunos se dispusessem em círculo para que pudessem olhar uns para os outros. Colocamos uma música de fundo e lemos o conto *Nóis mudemu*, cuja autoria é atribuída a Fidêncio Bogo (Disponível em <http://jornalggn.com.br/noticia/nois-mudemo-por-fidencia-bogo>). No final, pedimos que fechassem os olhos e pensassem em algo que os magoava profundamente na convivência com os colegas em sala de aula e em algo que os deixava felizes quando estavam juntos. Em seguida, entregamos uma folha de papel sulfite e um marcador permanente, pedimos que dobrassem o papel ao meio e num lado escrevessem a mágoa e no outro a alegria sobre as quais pensaram.

Então, solicitamos que cada um falasse a respeito dos fatos que despertaram cada um dos sentimentos apontados. Encerrada a motivação conversamos a respeito, pedimos que opinassem sobre essa atividade inicial e, depois, foi apresentada a proposta de atividade que tínhamos para o projeto, enfatizando os objetivos que almejávamos alcançar no final do mês de novembro. Para encerrar, pedimos que observassem o cotidiano que os cercava e, quando encontrassem algo interessante, relatassem o fato de forma oral, gravando no celular que deveriam trazer na próxima aula, com fones de ouvido.

2ª etapa: Audição de produção oral e transcrição (4 aulas)

Levamos o poema *Ai se sêsse*, do poeta Zé da Luz, narrado pelo grupo Cordel do Fogo Encantado (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7BmvygOD1E0>). Antes da audição do poema, abrimos uma roda de conversa, pedindo que se posicionassem sobre a seguinte pergunta: Existe um “português correto” para tratar de alguns assuntos?

A partir desse questionamento, ouvimos a opinião deles e anotamos em cartaz que ficou fixado na sala para consulta futura. Encerrada a conversa inicial, partimos para a audição. Depois, perguntamos se, a partir da leitura realizada, é possível descobrir a resposta do poeta e o que achavam dessa resposta. Nessa oportunidade, salientamos o aspecto heterogêneo da língua, explicando que há muitas formas de usarmos a língua e que a escolha desta ou daquela maneira depende, geralmente, de nosso propósito comunicativo.

Em seguida, passamos para a audição das gravações que solicitamos na aula anterior. Pedimos que, fazendo uso dos fones de ouvidos, escutassem com atenção cada gravação e transcrevessem-na tal qual estava no áudio. Para exemplificar, também levamos uma gravação que colocamos para todos ouvirem e depois a transcrevemos no quadro para que vissem como fazer. Eles ocuparam em torno de duas aulas para fazer essa atividade. Tivemos, então, que esticar o tempo que havíamos planejado inicialmente para três aulas.

3ª etapa: Leitura de jornal e audição de textos orais

Iniciamos essa etapa pedindo aos alunos que falassem sobre a atividade de transcrição dos textos orais. Queríamos saber se perceberam que a variedade que usam também é diferente, acreditávamos que isso seria algo de fácil percepção. No entanto, foi necessário retomarmos a gravação e transcrição que havíamos feito para que analisassem os dois momentos de nossa fala: ministrando aula e relatando descontraidamente um fato. Logo perceberam algumas diferenças: ritmo, supressão de alguns fonemas, reduções, alguns vícios (né, aí, tipo), ausência de concordância em alguns momentos etc.

Depois desse momento, os convidamos para a leitura de uma coluna de um jornal local chamado *O Impacto*, levamos para a sala várias edições de 2015. Nesse jornal, o colunista Nelson Vinenci⁹ apresenta algumas “cutucadas” sobre diversos assuntos em evidência na região. Alguns desses assuntos também são tratados na *Caçarola da Pritioca*¹⁰. Vejamos:

9 Nelson Vinenci mora em Oriximinã – PA, cidade localizada às margens do rio Amazonas, local de onde o colunista fala/escreve sua coluna no Jornal *O Impacto* editado em Santarém – PA.

10 A *Caçarola da Pritioca* é um espaço criado dentro da coluna de Vinenci no qual ele dialoga com Pritioca, uma cabocla fictícia que compreende tudo que acontece ao seu redor e tem opinião formada acerca da política de sua região, mostrando que, ao contrário do julgamento externo preconceituoso, o ribeirinho não é bobo.

<p>PMDB e PSDB – Estes dois partidos devem formar o embate para 2016 – Outros certamente vão participar da eleição, mas o protagonista da disputa eleitoral de 2016, certamente serão PMDB e PSDB – pelo andar da carruagem, o Gongga vai jogar as fichas dele no Leôncio.</p> <p>MONTE ALEGRE MIRA NO JARDEL – Pense num povo que gosta de sofrer, o nosso Blog fez uma incursão virtual com os nomes do ex-prefeito de Monte Alegre, Jardel Vasconcelos PMDB, e o atual prefeito Zé Costa PT [...] o povo tá doidinho para o peste do Jardel volta r, putitanga! É que esse ‘tar’ de Zé Costa se amigou com uma pragueira, não faz nada de nada e é enjoado...</p>	<p>-- Manazinha a pragueira se apossou do Gongga, depois que ele armaço, que dá aquela murrinha, se falá pra ele em trabalho ele manda prendê o caboco. Pense numa muleza, numa farta de vontade, só num farta no peste é apititi, é ele sentá na frente dum prato de boia e a peia canta. O caboco é bom de garfo... -- Ele tá de dieta sua linguaruda... [...]</p> <p>E aquelizinho de Alenquer, tem será algum remédio, reza forte, galinha preta de incruzilhada que salve o peste?</p> <p>-- Olha piquena, o Dr. Osmando tem se isforçado pra ajudá o caboco, mas ele é pissiquento, tudo dá errado pra ele, Alenquer é uma lisura da peste...</p>
--	---

Quadro 01: Textos retirados do Jornal *O Impacto* (2015, p. 27).

Depois da leitura silenciosa, perguntamos se gostariam de ler em voz alta algo que lhes chamara a atenção, três alunos leram textos da coluna e dez da *Caçarola da Pritioca*. Já havíamos escolhido alguns textos para a conversa dirigida planejada, essa escolha baseou-se no critério de que a temática abordada, tanto no texto da coluna quanto no da *Caçarola*, deveria ser a mesma. Leituras encerradas, iniciamos a conversa dirigida, cujo foco era apreender as diferentes formas que o colunista usara para apresentar os fatos para o leitor e verificar a relação entre a variedade usada e a identidade cultural. Queríamos que percebessem que quando falamos podemos fazer escolhas linguísticas que são baseadas em nosso propósito comunicativo e que, em algumas situações, sentimos necessidade de marcarmos nossos traços culturais através da língua que usamos e que isso, dependendo da finalidade do texto, também pode acontecer na escrita. Para encerrar esse primeiro momento, solicitamos que identificassem “traços linguísticos que caracterizem a variedade local” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 145) e pedimos que ouvissem novamente o áudio gravado e verificassem se tinham traços linguísticos semelhantes aos dos textos da coluna lida.

4ª etapa: Escrita de texto para o jornal da escola (4 aulas)

A escola tem um informativo criado recentemente para circulação interna, os textos desse jornal escolar são produzidos pelos alunos sob a orientação de um professor de língua portuguesa, coordenador do projeto

Jornal Escolar. Havíamos conversado com ele sobre uma parceria entre nosso projeto e o dele para a criação de uma coluna com proposta semelhante àquela lida no jornal, ideia muito bem aceita, visto que ele também é jornalista. Então, pedimos que os alunos escrevessem para a coluna o relato que haviam gravado e transcrito no início de nossos encontros. Antes, conversamos sobre as variedades que usaríamos e sobre o título da coluna que seria assinada por vários autores.

Então, retomamos alguns pontos da conversa que tivemos quando da leitura do jornal: a variedade é utilizada em função do público leitor; o caráter da coluna permite esse uso; de certo modo o público identifica-se com essa variedade. Em seguida, decidiram usar a variedade culta e a variedade regional cabocla ribeirinha. Essa atividade deveria ser individual, porém, como aconteceu de um mesmo episódio ser narrado por mais de uma pessoa, demos a opção de agruparem-se em, no máximo, três autores. A programação inicial para esse momento da sequência previa o desenvolvimento em três aulas: esse momento inicial de escolha e o momento da escrita. No entanto, precisamos de mais uma aula.

5ª etapa: Texto escrito e oralizado: a música (três aulas)

Selecionamos para esse momento do trabalho três músicas: a) *Mo Deuso*, cantada por Gino e Geno; b) *Nada se compara*, música da região cantada por Jana Figarella; c) *Sotaque caboclês*, canto da terra entoado por Eduardo Dias.

Inicialmente, propusemos a audição das músicas, uma delas era bem conhecida deles (*Nada se compara*), pois se tornou uma espécie de hino para os habitantes da cidade, tamanho o grau de identificação dos oriundos da terra com a letra dessa música. As outras duas, embora não fossem conhecidas por eles, foram muito bem aceitas, gostaram de ouvi-las. No entanto, alguns comentários se fizeram ressoantes quando ouviram *Mo Deuso*: “Eles cantam tudo errado”. Esse foi o mote da conversa iniciada depois da audição das três músicas.

Em seguida, pedimos que formassem grupos com cinco alunos para os quais distribuímos as letras das músicas ouvidas e de outras músicas que apresentam traços de uma variedade linguística. Solicitamos que as lessem e destacassem os traços linguísticos mais evidentes em cada uma, depois deveriam anotar no papel pardo os dados correspondentes aos seguintes itens: variedade linguística e traços linguísticos. Encerrada a produção, socializaram as descobertas.

Depois, chamamos a atenção para o fato de que os traços linguísticos presentes em nossa fala nos identificam com essa ou com aquela variedade. Para finalizar, solicitamos que fizessem uma lista coletiva com todos os traços linguísticos de nossa região e, em seguida, identificassem quais estão presentes

em suas falas. A lista foi escrita no papel pardo e fixada na parede da sala para eventuais consultas.

6ª etapa: 2ª produção - Traços linguísticos (2 aulas)

Essa etapa foi reservada para a segunda produção, na qual os alunos deram um tratamento mais regional para a nota que seria publicada no jornal. Enfatizamos que essa escrita é possível de ser realizada dessa forma em virtude do propósito comunicativo do texto. Se, no entanto, fosse uma carta de solicitação enviada ao prefeito, por exemplo, não seria possível escolher essa variedade, pois o propósito comunicativo e o interlocutor exigiriam outro tratamento linguístico. Então, eles voltaram aos grupos de produção e deram início à produção do texto para acompanhar a primeira nota dos fatos observados.

7ª etapa: Reescrita do texto (4 aulas)

Como os textos eram curtos, reservamos quatro aulas para a reescrita. Nas duas primeiras, fizemos a reescrita da primeira nota e, nas duas aulas seguintes, fizemos a revisão da nota que traz marcas linguísticas da identidade regional. Encerradas a revisão e reescrita, as encaminhamos para o editor do jornal. Infelizmente, não haviam publicado as produções até a data de conclusão deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto mostrou-nos que ainda há um imenso caminho a ser percorrido por esta pesquisadora no que tange, principalmente, ao conhecimento necessário para lidar com as questões do trabalho pedagógico no âmbito da Sociolinguística. As dúvidas que surgiram inquietaram-nos e motivaram-nos a uma pesquisa maior, no entanto nos falta solidez diante dos eventos que demandam uma postura mais ferrenha, mais madura. Alguns fatos nos pareceram merecer destaque quando da análise dos dados e, por isso, os enfatizaremos na análise que será discorrida a partir de agora.

A ausência de material adequado para o trabalho com a variação linguística constituiu a primeira dificuldade encontrada. Embora a maioria dos livros didáticos traga como abordagem do assunto atividades voltadas para a variação regional, não julgamos as atividades “adequadas” ao nosso propósito. Em virtude disso, tentamos produzir uma proposta que se adequasse à situação vivenciada em sala de aula e já explicitada nesse trabalho. Naquele momento carecíamos de atividades que permitissem a reflexão acerca da questão da heterogeneidade da língua, no entanto, pensávamos que deveria ser um material que pudesse ser adequado ao tratamento de nossa variedade linguística, sem deixarmos de bordar outras.

A seleção de textos também pareceu-nos complexa, visto que exigia

uma postura calcada no respeito à diversidade. Havia o receio de cairmos na mesma problemática apontada por Bagno (2007), no sentido de haver realmente uma “vontade sincera” de combate ao preconceito linguístico, no entanto receávamos que a “falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos” (BAGNO, 2007, p. 119) atrapalhassem o desenvolvimento dessa proposta.

Havia, então, a preocupação de não cometermos os mesmos erros que se cometem quando do uso de textos do Chico Bento, Patativa do Assaré e Adoniran Barbosa, pois **“não são representantes fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam”** (BAGNO, 2007, p.120, grifo do autor). Ainda conforme Bagno (2007, p. 120), o problema não está no texto em si, mas no “uso inadequado que se faz dos trabalhos criativos dessas pessoas”, ou seja, houve muito cuidado em não se apresentar os textos (da *Caçarola da Pritioca*, da coluna do Nelson Vinenci e das músicas) como anedotas que satirizam o falar caboclo, ridicularizando aqueles que se utilizam dessa maneira bem regional de usar a língua.

Outro ponto complexo foi o combate ao preconceito linguístico, visto que o conceito de “certo” e “errado” no uso que se faz da língua já estava muito arraigado tanto nos jovens aprendizes quanto nos professores das demais disciplinas. Circulava a ideia de que estávamos ensinando aos alunos que “falar errado era certo”, no entanto tivemos o cuidado, ao longo das atividades, de reforçar que o uso desta ou daquela variedade depende da situação comunicativa na qual estamos envolvidos e que as variedades estão à disposição para adequarmos ao contexto de uso.

Com relação ao espaço de sala de aula, descobrimos que, além do jovem ao qual nos referimos, existiam outras crianças em situação semelhante, mudas, com medo de serem ridicularizadas (crianças oriundas ou não de comunidades rurais). A atividade inicial de sensibilização foi extremamente emocionante, pois os colegas perceberam o quanto esses jovens sentiam-se agredidos em sua identidade linguística. Cremos que a postura que começaram a desenvolver trouxe algumas mudanças, mas a maior de todas foi, sem dúvida, a liberdade para falar. Além disso, os participantes de grupos urbanos (hip-hop, skatista, roqueiros, emos) compartilharam termos específicos de seus grupos.

Para finalizar, enfatizamos que, embora não seja fácil, um ensino baseado na perspectiva da variação linguística é viável e bastante produtivo, seus resultados percebem-se principalmente no que diz respeito à mudança de postura do educador e do educando. No entanto, não é possível desenvolver um trabalho de natureza sociolinguística sem um bom embasamento teórico que oriente para uma abordagem livre dos antigos vícios. Temos consciência que a proposta aqui apresentada ainda está aquém do ideal formulado pela Sociolinguística, mas acreditamos que é uma possibilidade que precisa ser bem discutida e aprimorada para que possa servir como proposta de ensino que vise ao uso democrático da língua para que o falante tenha a liberdade de realizar escolhas linguísticas mediante seu propósito comunicativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. de; JUSTINA, T. D. Variação linguística: ensino e livro didático. In: SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. [Orgs.]. **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. [Orgs.]. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escola: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. [Orgs.]. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

JORNAL O IMPACTO. Edição 1054. Santarém, 14 de agosto de 2015 (6ª feira).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. [Orgs.]. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

UMA EXPERIÊNCIA COM A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA ESCOLA

Luciney Rosa Sur Romão

INTRODUÇÃO

Os estudos da Sociolinguística têm nos mostrado que a língua não é homogênea e está em constante transformação. Se assim não fosse, estaríamos ainda falando o português seiscentista trazido pelos nossos colonizadores quando aqui aportaram. Ocorre que a língua é um instrumento humano e, como tal, sujeito a movimentos, transformações e mudanças, próprias das adaptações do ser humano ao mundo a sua volta. As incontáveis possibilidades de uso que qualquer língua oferece à comunidade que a usa são a melhor prova de que ela é um sistema aberto, porém em construção.

A crença do senso comum de que existem “falares melhores e piores”, uma “língua certa” e outras “erradas”, criou e tem contribuído para a manutenção do preconceito linguístico. Todos, e principalmente nas escolas, devem lutar contra o preconceito linguístico existente em nosso país e no mundo, pois as mudanças que acontecem na fala e, muitas vezes, na escrita são provenientes de uma norma internalizada que o falante traz, aprendida na sua comunidade de falantes que, embora não siga as regras do modelo padrão, tem regras próprias e uma lógica. A língua apresenta regularidades que todo falante deve seguir, sob pena de não criar um enunciado reconhecido e não ser compreendido.

Para uma democratização das diversas variedades, deve-se aceitar que existem diferenças no modo de falar, ou seja, as diferentes variantes. É conhecendo, aceitando e respeitando as diferenças, que esse paradigma, de que existe um português comum a todos os brasileiros, poderá ser finalmente banido de nossa sociedade.

Segundo Seara *et. al.* (2015), discutir com os alunos a variedade, sem um olhar avaliativo, pode ajudar na percepção das regras usadas nos diferentes níveis de língua e pelas diferentes comunidades de fala. É preciso mostrar-lhes que tais fenômenos têm explicações sócio-históricas e não são resultado de incapacidade cognitiva dos falantes. Assim, haverá maior tolerância às diferenças e desenvolvimento da capacidade de reflexões metalingüísticas.

É preciso criar uma consciência de que a norma-padrão é apenas uma das variedades da língua e levar o aluno a entender que essa norma-padrão deve ser ensinada e aprendida para que haja uma maior uniformização na escrita formal e para que saiba se comunicar em eventos formais de fala. Mas também necessita entender que a “língua” que utiliza em casa, ao tratar com seus familiares e amigos, é outra variedade e não uma “sequência de erros” que precisa ser corrigida.

O trabalho aqui apresentado faz parte das atividades da disciplina de *Gramática, variação e ensino*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras-Profletras, da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, *Campus* de Sinop. O mesmo tem por objetivo apresentar o relato e análise da aplicação de uma sequência didática, envolvendo conteúdos sobre variação linguística, aplicada a uma turma de alunos dos anos finais do ensino fundamental, multisseriada, do município de Nova Santa Helena-MT.

REFENCIAL TEÓRICO

Norma culta é a forma de designar o conjunto de fenômenos linguísticos ocorridos, geralmente, no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita. Devido a isso, produziu-se no senso comum a representação dessa norma como uma variedade superior, inclusive confundindo-a com a própria língua.

Assim, as demais variedades passam a ser vistas como deturpações da língua “verdadeira”. Mas, de acordo com Faraco (2008), essa representação não tem sustentação na realidade, porque as mudanças nunca alteram a estrutura total de nenhuma das variedades da língua e porque qualquer língua é sempre constituída por um conjunto de variedades. A chamada norma culta é uma dessas variedades, cujo prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela. Do ponto de vista gramatical, todas as variedades se equivalem, embora não o sejam do ponto de vista social. As valorações não são naturais, mas resultam do modo como se constituem as relações entre os grupos sociais.

As variedades linguísticas na maioria das vezes são tratadas como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de usos por pessoas não escolarizadas, bem como as variações que mais se considera se dão no nível lexical e fonológico. Mas existem variações que ocorrem em todos os níveis da língua: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilo-pragmático. Existem ainda os fatores extralinguísticos que interferem na existência de diversas variedades linguísticas, como: a origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais.

Bagno (2007) nos alerta para o fato de que a variação linguística não é exclusiva dos falantes não escolarizados, ocorrendo também na língua dos falantes cultos, urbanos letrados etc. É preciso reconhecer que na realidade brasileira existem dois grandes conjuntos de variedades linguísticas: as prestigiadas e as estigmatizadas, sobre as quais é imposto um modelo idealizado e ideologizado: a norma-padrão.

Faraco (2008) também salienta que o nosso grande desafio neste início

de século e milênio é construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país, que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística.

A escola, sendo o lugar de interseção entre o senso comum e o saber erudito-científico, precisa dar um tratamento sereno e equilibrado para os fenômenos de mudança e variação da língua, empregando-o em favor do estudante e da formação de sua cidadania. Por meio do professor de língua portuguesa, precisa atuar no sentido de promover uma reeducação sociolinguística, ou seja,

Valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãs e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem (BAGNO, 2007, p. 82).

A reeducação deve contemplar uma reorganização dos saberes linguísticos, o que não significa “correção” nem substituição do modo de falar do outro, mas partir daquilo que a pessoa já sabe, que é falar sua língua materna com desenvoltura e eficiência.

É perceptível que os professores da área de linguagem já possuem conhecimentos sobre questões relacionadas às variações linguísticas, porém, a falta de uma base teórica e a confusão de conceitos muitas vezes faz com que a escola trabalhe de forma equivocada no sentido de combater o preconceito e valorizar a multiplicidade linguística. Bagno (2007) sugere o trabalho com falas autênticas, trabalhar com variedades reais, ou ainda investigar as origens regionais e sociais de seus próprios alunos.

Dessa forma é que se pretende, neste trabalho, desenvolver conteúdos que promovam a reeducação sociolinguística, preservando no ambiente escolar o respeito pelas diferenças linguísticas, inclusive mostrando a lógica das mesmas.

Acredita-se que, nesse contexto, analisando as falas de seu próprio grupo familiar e social, haverá uma maior identificação entre os alunos e seus grupos socioculturais, o que promoverá uma maior autoestima e um uso mais consciente da sua língua, percebendo que isso tem consequências sociais e, ainda, a necessidade de conhecer as regras prestigiadas da norma-padrão para que possam usá-las como forma de luta por uma vida melhor, um instrumento de conquista de sua cidadania.

ANÁLISE DE DADOS

A metodologia utilizada foi a da Sequência Didática-SD, de acordo com procedimentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta envolve um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, que ocorrem em torno do gênero textual escolhido para este estudo, a entrevista. Na mesma, foram trabalhados conteúdos relativos à variação linguística. Foram realizadas avaliações periódicas e sistemáticas das atividades desenvolvidas, bem como o monitoramento constante do desempenho dos alunos. Schneuwly e Dolz (2004 p. 93) apontam as finalidades de se trabalhar com SDs:

- Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- Construir no aluno uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Com tais finalidades, é que a metodologia da SD tem se mostrado muito viável e por isso muito difundida atualmente, pois vem ao encontro do que se almeja no ensino da linguagem.

A Escola Municipal de Educação do Campo “Antonio Pelissari”, lócus da pesquisa, localiza-se em Vila Atlântica, um pequeno povoado pertencente ao município de Nova Santa Helena-MT, onde residem cerca de 150 famílias, considerando a vila e suas redondezas. A escola está na comunidade há 30 anos, tendo um prédio bem estruturado, com 05 salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura e outras dependências necessárias para seu funcionamento. Atende, neste ano de 2015, 60 alunos, do Pré-escolar aos anos finais do Ensino Fundamental, também atende mais 12 alunos do Ensino Médio, como extensão de uma escola estadual. Devido à quantidade reduzida de alunos, todas as turmas são multisseriadas, havendo um total de 05 turmas, sendo: Pré (I e II), 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos), 2º Ciclo (4º, 5º e 6º anos), 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

A comunidade onde está inserida a escola fica a 54 km da sede do município e é constituída por famílias de trabalhadores das fazendas e sítios, de uma pequena madeireira, do pequeno comércio e de alguns funcionários públicos.

Para apresentar a SD, compartilhei com os alunos a proposta de

trabalho, explicando a eles que desenvolveria as atividades com a turma toda, pois mesmo sendo uma turma multisseriada - 7º, 8º e 9º anos, total de 17 alunos -, os conteúdos a serem trabalhados eram cabíveis a todos, pois se tratava de um tema ainda pouco trabalhado na escola.

Parti do pressuposto de que a escola precisa fazer um trabalho de reeducação sociolinguística, como meio de superar o preconceito frente ao chamado português popular, fazer uma pedagogia adequada aos falantes dessas variedades, que lhes permita, ao mesmo tempo, incorporar ao seu repertório linguístico as variedades de prestígio e as práticas de cultura e escrita. Segundo Faraco (2008), no Brasil há um amplo levantamento do seu perfil sociolinguístico, elaborado por grupos de pesquisadores vinculados às universidades, porém isso não conseguiu alterar o modo como se representa a língua no senso comum.

E isso afeta diretamente a vida escolar, na medida em que o pesado estigma social que recobre as variedades populares do português sustenta pré-conceitos e pré-juízos que resultam no atraso escolar, quando não na evasão, cujos índices continuam preocupantes. (FARACO, 2008, p. 187).

Vemos, dessa forma, que é preciso fazer um ensino diferente, com embasamento nesses estudos e pesquisas visando, como discute Bagno (2007), uma reorganização dos saberes linguísticos, o que não significa “correção” nem substituição de um falar por outro, mas, sim, partir daquilo que a pessoa já sabe, ou seja, falar sua língua materna com desenvoltura e eficiência.

Assim, para iniciar, realizei uma atividade que envolvia o gênero entrevista, na qual cada aluno entrevistaria um colega. Essa atividade serviu para investigar os conhecimentos prévios que teriam sobre o gênero, bem como para introduzir o assunto principal, que era o reconhecimento do próprio modo de falar, de como usam a língua no seu cotidiano. Na verdade, a entrevista era uma forma de obter a fala espontânea do colega e desse modo coletar algumas ocorrências de variedades linguísticas.

O procedimento foi o seguinte: pedi que se juntassem em duplas. Depois de formadas as duplas, pedi que escolhessem qual dos componentes ficaria na sala e qual iria lá fora. Assim, para aqueles que ficaram na sala, informei o objetivo da atividade, o qual não deveria ser conhecido pelos colegas que saíram, já que isso poderia comprometer sua espontaneidade no momento da entrevista. Disse a eles que escolhessem um assunto sobre o qual o colega se interessasse e fizessem algumas perguntas, com o propósito de fazê-lo falar. Eles deveriam prestar atenção preferencialmente no modo do colega falar e então anotar as palavras que lhes parecessem estranhas ou “erradas”.

Na realização da atividade, nem tudo ocorreu como o esperado. Em algumas duplas a conversa não fluía, em outras o entrevistador dizia “-Ele(a)

não falou nada que eu pudesse anotar.”, ou já revelava “-Ele(a) fala tudo certo!”. Na medida do possível eu tentava ajudar, fazendo perguntas ao entrevistado e apontando algumas ocorrências ao entrevistador. Ao final, quando revelado a todos o objetivo da atividade, alguns dos alunos queriam inverter os papéis, ou seja, os entrevistados queriam agora entrevistar. Tive que dizer que agora não mais seria possível, uma vez que os outros já sabiam da finalidade da entrevista e não mais fariam com espontaneidade. Em seguida, fiz o levantamento das ocorrências coletadas e anotei no quadro. As ocorrências foram:

- “regaço” (arregaçou)
- “os nosso parentesco” (o nosso parentesco)
- “algumas parti boas, otras ruim” (algumas partes boas, outras ruins)
- “fazer uma profissão” (ter uma profissão)
- “cabado” (acabado)
- “otro” (outro)
- “encarano” (encarando)
- “deixá a sóis” (deixar a sós)
- “rolô bejos” (rolou beijos)
- “beijá” (beijar)
- “nós foi lá” (nós fomos lá)
- “fômo dançá” (fomos dançar)
- “quiria” (queria)
- “na teia” (na telha)
- “nóis tomô bastanti cachaça” (nós tomamos bastante cachaça)
- “curíntias” (Corinthians)
- “predeira” (pedreira)
- “difíci” (difícil)

Quadro 01: Inadequações à norma-padrão observadas na entrevista

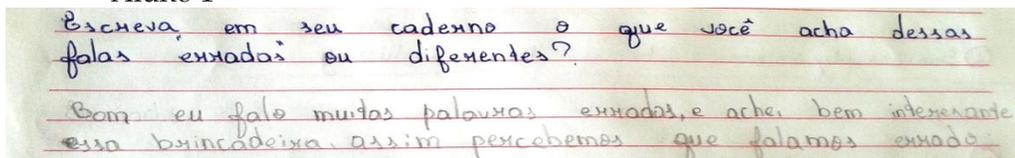
Foram poucas as ocorrências, pois os alunos tiveram dificuldades em identificar o que, na fala do colega, estaria inadequado, conforme a norma-padrão. Fui dialogando com eles, para que eles dissessem por que consideraram inadequadas as palavras anotadas. Também fui questionando-os sobre quais ocorrências eram comuns em nossa fala e quais não eram.

O que foi possível perceber nessa atividade é que o modo de falar dos colegas é tão natural a todos, que eles não percebem muitas das inadequações, o que pode ser devido a pouca familiaridade com a norma-padrão ou a falta de reflexão metalinguística. Quando expostas no quadro, alguns ficaram questionando quem é que teria falado daquela forma e ridicularizavam-no(a), embora também usem tais formas.

Para encerrar a atividade, pedi que respondessem no caderno o que eles

achavam sobre aquelas falas “erradas” ou diferentes. Seguem-se reproduzidas algumas das respostas:

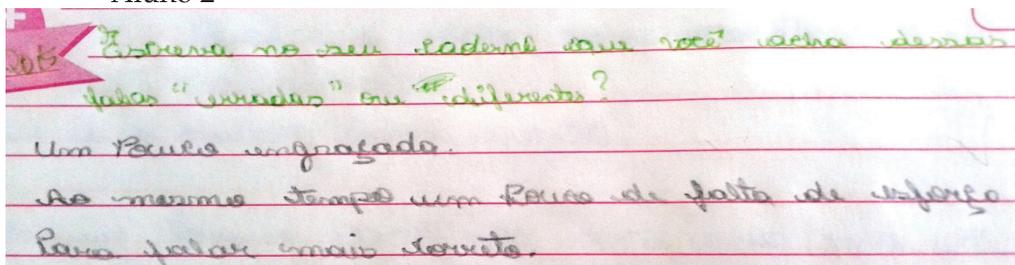
Aluno 1



Escreva em seu caderno o que você acha dessas falas erradas ou diferentes?

Bom eu falei muitas palavras erradas, e achei bem interessante essa brincadeira, assim percebemos que falamos errado.

Aluno 2



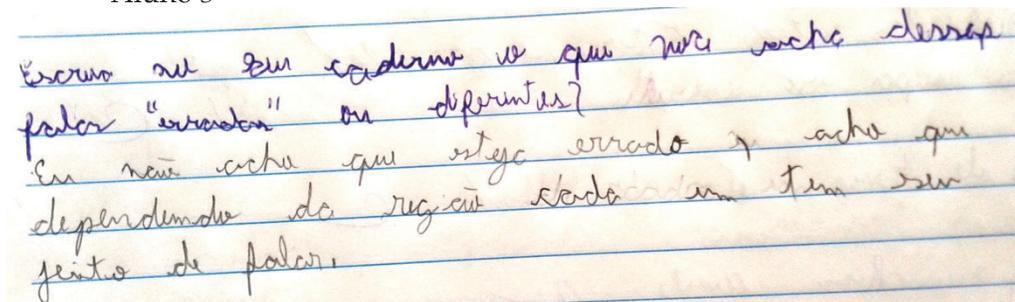
Escreva em seu caderno o que você acha dessas falas “erradas” ou diferentes?

Um pouco engraçado.

Ao mesmo tempo um pouco de falta de esforço para falar mais certo.

Nessas respostas podemos perceber que a noção de “certo” e “errado”, em relação à língua, está ainda muito presente, que o fato de falar “errado” é por falta de esforço, talvez cause vergonha, é engraçado e requer que se reconheça o “erro” para corrigi-lo.

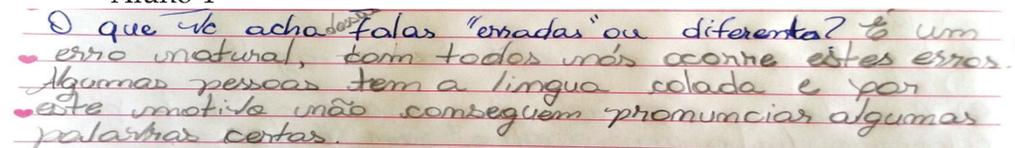
Aluno 3



Escreva em seu caderno o que você acha dessas falas “erradas” ou diferentes?

Eu não acho que esteja errado, acho que dependendo da região todo mundo tem seu jeito de falar.

Aluno 4



O que você acha das falas “erradas” ou diferentes? É um erro natural, com todos nós com estes erros. Algumas pessoas tem a língua solada e por este motivo não conseguem pronunciar algumas palavras certas.

Na resposta do aluno 4 já se percebe que o “errado” pode ser aceito e

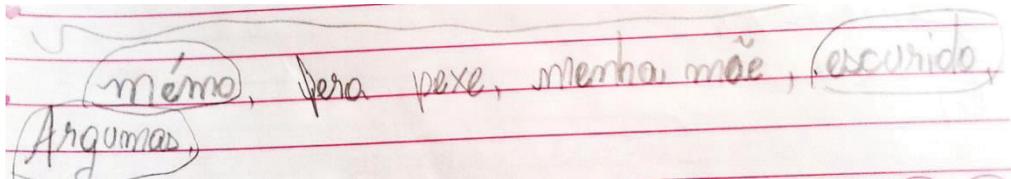
considerado, mas será que essa não é uma visão que expressa certo conformismo, diante da variedade que se usa? Talvez, por isso a falta de entusiasmo em conhecer outras variedades linguísticas e por meio disso ampliar suas possibilidades de se expressar e dominar variedades prestigiadas socialmente. Ainda, no caso do aluno 3, reconhece que existem variedades regionais, talvez até por já ter assimilado algo sobre o conteúdo sociolinguístico presente na escola e em alguns livros didáticos que, quando tratam do assunto, consideram apenas essas variedades.

Após essa atividade, num outro dia, foi realizada uma atividade em que se assistiu a um vídeo veiculado numa rede de TV de Cuiabá, cujo tema era o falar cuiabano (endereço eletrônico: www.youtube.com/watch?v=rjmSrbF6FkE). O vídeo consistia em uma entrevista feita por um repórter a um senhor e uma senhora, nascidos e moradores de Cuiabá, já idosos, os quais falam sobre sua história de vida e seus modos de viver. Para essa atividade, busquei bases teóricas em Bagno (2007), que sugere o trabalho com variedades reais, usando filmagens ou gravações autênticas de falantes representantes das diversas variedades linguísticas brasileiras para explorá-las em sala de aula.

Antes de levar os alunos para a sala de vídeo, expliquei o objetivo da atividade, que era observar o modo de falar dos dois entrevistados, sendo que eles deveriam anotar as palavras, expressões, frases que lhes parecessem diferentes ou inadequadas, do ponto de vista da norma-padrão.

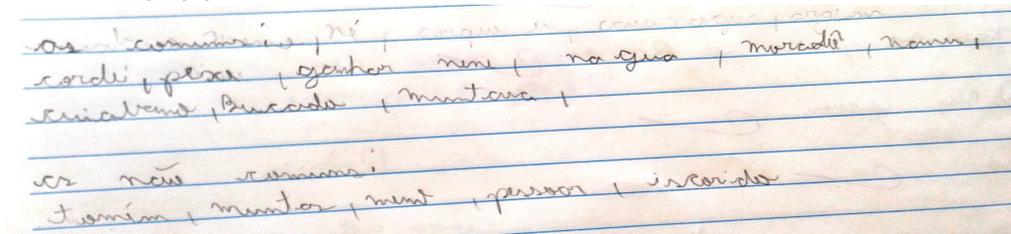
Repeti o vídeo por três vezes, para que pudessem anotar as ocorrências. Ao voltar à sala de aula, pedi que passassem no quadro o que tinham conseguido perceber e anotar. Novamente, foram menos ocorrências do que esperava. Fui questionando-os sobre quais ocorrências eram comuns em nossa fala e quais não eram e introduzi o conceito de traços contínuos e descontínuos. Pedi que, em seu caderno, os alunos circulassem as palavras que eram diferentes do que se fala na localidade e deixassem sem circular aquelas cuja pronúncia é comum. Abaixo apresento algumas das atividades:

Aluno 5

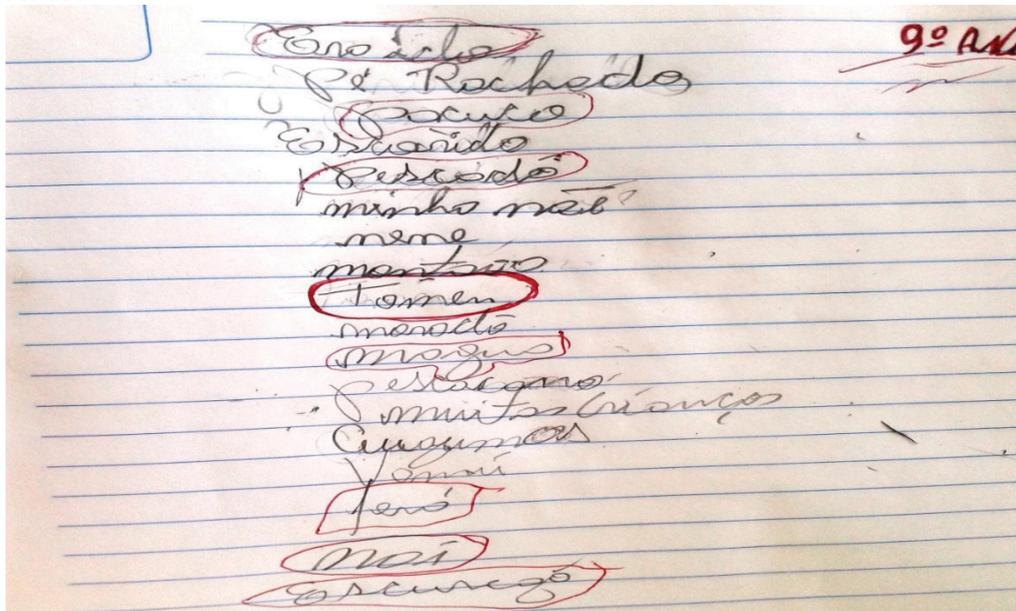


mêmo, peira, peixe, mlemba, mõe, escurido,
Argomas

Aluno 6



cordi, peixe, ganhar, nuni, na gua, mercado, namu,
socialismo, Bucada, muntora,
os não, muntor, ment, pesson, incoirido



Em seguida, fui comentando cada caso, questionando-os sobre a forma como transcreveram, sobre como de fato foi pronunciada, se aquilo que circularam como incomum era realmente incomum etc. Depois disso, mostrei a eles outras ocorrências do vídeo que eles não haviam percebido, de acordo com um levantamento que já havia feito anteriormente, em que separei as ocorrências de variação fonético-fonológica, variação morfossintática, variação semântica e variação lexical. Seguem, abaixo, alguns exemplos:

1 - Variação Fonético-fonológica

1.1 - Processo de monotongação

... era bom demás...

...cortava a mão de tanto ferá pêxe...

Joguei assim, demorô, pegô...

...i me pegô po cabelo....

1.2 - Processo de ditongação

...muintas veiz...

(...)

1.3- Rotacismo

...quarquê...

...pessoar...

...argumas...

...tarvez.

2 - Variação Morfossintática

2.1 - Concordância nominal

...algumas pessoa...
...os cabelo bem liiiiiiso...
...Sei qui os índio...
...muintas veiz...

3 - Variação Semântica

Cortava a mão di tanto ferá pêxe...

...peguei bastante criança...
...na hora di ganhá nenê...
...os pessoar dela....

4 - Variação Lexical

Num guentei assim, sigurá o pintado...

Passa aqui, guri...

Quadro 02: Exemplos de ocorrências observadas no vídeo

Foi difícil manter sua atenção, pois os alunos parecem estar condicionados ao trabalho no caderno, com a forma escrita, ao “aprender” de forma burocratizada. A aula dialogada, o trabalho intelectual de pensar, refletir, construir argumentos parece-lhes ter importância menor.

Para enfatizar o assunto foco do trabalho, ou seja, o preconceito linguístico, usei uma tira de Gonsales, conforme exemplo abaixo.



Fonte: GONSALES (2002, p. 32)

No exercício, os alunos tinham que dizer por que a mulher devolvera o papagaio, o que a levou a fazê-lo. A maioria ficou no dado explícito, ou seja, pelo fato dele “falar errado”, poucos conseguiram ir mais fundo na leitura e dizer que era por preconceito linguístico. Foi interessante observar nesse exercício que o ano de escolarização não influenciou para um melhor resultado, ou seja, os alunos do 9º ano não tiveram melhor desempenho na resolução das atividades a partir da tira. Alguns alunos não conseguiram dizer, por exemplo, qual seria a forma “correta” da palavra “cocrete” que está na tira.

Num outro dia, trabalhei numa aula expositiva os fenômenos do rotacismo, da deslateralização e da concordância não-normativa. Após isso,

apliquei uma atividade em que deveriam identificar a ocorrência desses fenômenos numa letra de música. Nesse caso também foi possível perceber que os anos de maior escolarização não influenciaram no desempenho, mas sim o interesse, a participação do aluno na atividade.

Outra atividade desenvolvida foi a pesquisa na comunidade sobre a ocorrência de rotacismo, deslateralização e concordância não-redundante. Como já havia desenvolvido no curso de Mestrado Profletras/Sinop-MT, a sequência didática envolvendo os traços mais estigmatizados, optei por ampliá-la neste trabalho. Na mesma, que teve como base teórica Bagno (2007), procurou-se proporcionar atividades que envolvessem especialmente o rotacismo, a deslateralização de /λ/ e a concordância não-normativa. Esse autor diz que

(...) esses traços descontínuos são os que sofrem maior carga de preconceito e discriminação por parte dos falantes mais letrados. (...) Por isso, no nosso trabalho de reeducação sociolinguística, devemos dar especial atenção a esses fenômenos variáveis (BAGNO, 2007, p. 143).

Compreendi, assim, que sendo os traços descontínuos os que mais atraem a atenção negativa, mas que são típicos dos falares menos prestigiados, poderiam chamar mais a atenção dos alunos durante o trabalho, uma vez que muitos fazem uso desses fenômenos no seu cotidiano, porém também muitos discriminam os que o fazem.

Outra autora também aborda essa questão: Cyranka (2015) diz que, em geral, os alunos das escolas públicas brasileiras são falantes de uma variedade intermediária entre a fala rural e a urbana. Sua fala teria, dessa forma, tanto os chamados traços graduais, quanto os traços descontínuos e complementa:

Como exemplos de traços descontínuos a vocalização da palatal lateral: filho/[´fiyu]; o rotacismo: clareza/[cra´reza]; o apagamento do /r/ final, em especial nos substantivos: lugar/[lu´ga]; a baixa frequência de marcas de concordância nominal e verbal (CYRANKA, 2015, p. 35).

Bagno (2007) ainda diz que é possível, no trabalho com a variação linguística em sala de aula, que não se precise recorrer a materiais previamente produzidos, pois o(a) professor(a) pode investigar as origens regionais e sociais de seus próprios alunos, já que, com o grande fluxo migratório que caracteriza a sociedade brasileira contemporânea, é muito fácil encontrar pessoas de diferentes origens nas mais diversas localidades.

Nesse sentido, sabemos que o estado de Mato Grosso pertence a uma região que sofreu intenso fluxo migratório recente, sobretudo mais ao norte do mesmo e, que constitui, então, um local de muita diversidade linguística, como

é o caso da localidade em que se situa a escola em que desenvolvi o trabalho.

Devido à aproximação do final do ano letivo, não haveria tempo suficiente para planejar com os alunos a entrevista com as pessoas da comunidade, por isso eu preparei um formulário de pesquisa, cujo objetivo era coletar ocorrências desses fenômenos. No formulário, deveriam coletar primeiramente algumas informações contextuais, como sexo, naturalidade, profissão, escolaridade etc., e depois aquelas que eram dirigidas ao objeto de investigação. Para isso, usei imagens (desenhos, fotos) de coisas cujos nomes poderiam envolver rotacismo e deslateralização. Apresento alguns exemplos abaixo:



Quadro 03: Parte do formulário de pesquisa

Os alunos teriam que mostrar a figura e pedir para o entrevistado dizer o nome de cada item, anotando-o ou gravando-o tal como fora pronunciado. Para a concordância verbal e nominal não-padrão, também utilizei de imagens sobre as quais o entrevistado tinha que responder perguntas e formular frases. Por exemplo: havia uma figura com duas meninas e deveria ser feita a seguinte pergunta: “Quantas meninas você vê?”.

No dia da aplicação da entrevista os alunos estavam muito entusiasmados, acredito que pelo fato de saírem da sala de aula e por ser uma atividade diferente. Antes de saírem a campo passei as instruções sobre como abordar as pessoas, e como fazer a entrevista a fim de obter os dados desejados. Como estavam muito ansiosos, nem todos prestaram a devida atenção, o que mais tarde prejudicou a coleta de dados. Dividi os alunos em grupos de três, dei quatro formulários para cada grupo e delimito um tempo para que aplicassem as entrevistas e retornassem. Instruí para que dividissem o trabalho, ou seja,

que um aluno fizesse a entrevista e os outros dois fizessem as anotações.

Havia conversado previamente com a Direção da escola sobre a atividade, já que necessitaria que os alunos saíssem da escola durante as aulas. Esta não colocou nenhum obstáculo, visto que a localidade é pequena e todos se conhecem.

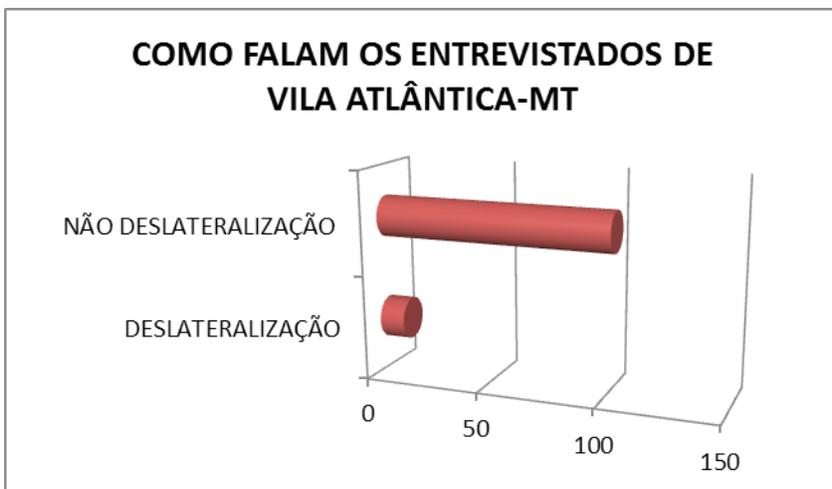
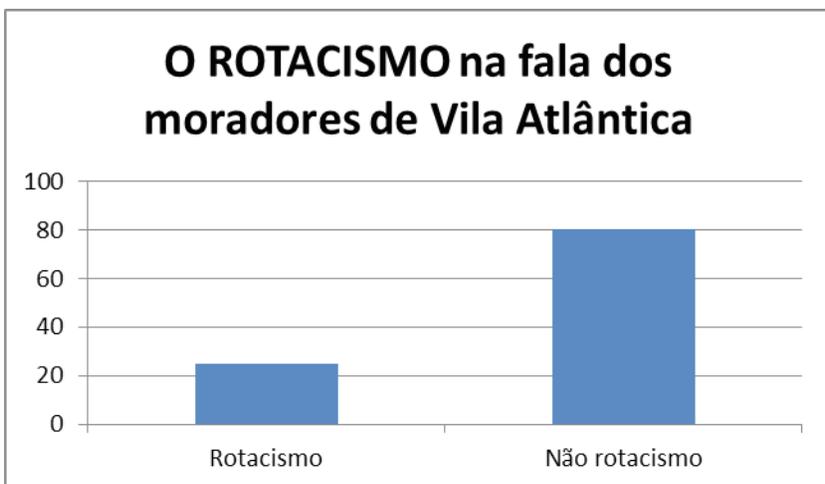
Retornando à sala de aula, fizemos juntos a compilação dos dados e eu coloquei no quadro as possíveis ocorrências (Ex. “milho” e “míio”, “blusa” e “brusa” etc.), os alunos verificavam em cada formulário como foi que o entrevistado falou e eu ia fazendo o registro e a contagem de cada ocorrência.

Durante a coleta de dados houve alguns equívocos, pois em alguns casos os alunos não souberam ou não conseguiram fazer com que o informante desse a resposta esperada. Por exemplo, havia o desenho de uma blusa, mas alguns responderam “camiseta”, para o clipe alguns responderam “grampo”, ou seja, não usaram a palavra em que seria possível a ocorrência do rotacismo. Com as respostas em que se pretendia coletar dados sobre a ocorrência da concordância não-padrão foi ainda mais difícil. As pessoas não disseram as frases que se esperava e o número de ocorrências ficou bastante reduzido, embora se saiba que na oralidade é muito recorrente a concordância não-padrão, por exemplo, “As duas menina tá pulando corda”.

Foi possível perceber que, no momento das entrevistas, os alunos não se detiveram no objetivo principal, que era verificar como as pessoas falavam, e sim no que elas falavam. Também as dificuldades ortográficas e a variedade usada pelos próprios alunos influenciaram no momento das transcrições das falas dos entrevistados.

Depois de feita a compilação, num outro dia, fomos ao laboratório de informática educativa, para construir os gráficos relativos às ocorrências. Os alunos organizaram-se em duplas e distribuí os dados entre eles para que fizessem os gráficos. Fui ajudando-os com a construção dos mesmos no editor de textos. Alguns nunca tinham feito gráficos no computador e então tive que acompanhá-los individualmente. Outros, que terminaram antes, ajudaram os colegas com mais dificuldades. Abaixo, apresento alguns exemplos de gráficos:





Essa atividade foi realizada na penúltima semana de aulas, na semana seguinte seriam construídos cartazes com os gráficos e os alunos iriam expô-los para os demais alunos da escola. Mas aconteceu que o final das aulas foi antecipado, o que impossibilitou tal realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há fatores condicionantes no trabalho docente que não permitem, muitas vezes, que os resultados desejados sejam alcançados, sendo a indisciplina e a burocratização da escola aqueles que podem ser considerados importantes. No caso da experiência aqui apresentada, por muitas vezes as atividades aplicadas não obtiveram o resultado almejado, pois os alunos não prestaram

atenção aos comandos dados, deixando dispersar sua atenção com conversas paralelas, brincadeiras e atos alheios aos trabalhos da sala de aula.

Outro fator, é que eles não valorizam os momentos de discussão, diálogo entre professor e alunos, achando que válidas são somente as atividades escritas no caderno, talvez por cobrança dos pais e/ou por culpa de alguns professores que cultivam esse tipo de prática, dando muito valor à cópia e às atividades escritas, já que dão notas a partir da observação destas e, com isso, criam dentro da escola uma visão equivocada do que sejam as formas de aprender, até porque isso muitas vezes não é o principal, mas sim cumprir as tarefas programadas.

Diante dos resultados desse trabalho, verifica-se que a escola precisa trazer com maior ênfase as discussões sobre a variação linguística e o ensino de gramática, pois os livros didáticos ou não têm trazido esse tema, ou, o trazem de forma pontual em alguma das séries e depois continuam a abordar apenas a norma-padrão nos seus exercícios epilinguísticos e metalinguísticos. Conforme Faraco (2008), nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados, predominando a referência à variação geográfica, que é apresentada mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região.

Dessa forma, a reeducação sociolinguística implica na busca de uma tomada de consciência, em que na maior parte das vezes aquele que discrimina também é discriminado e nem se dá conta disso. Assim, a conclusão a que se chega é de que a reeducação sociolinguística deve dar-se num trabalho contínuo e engajado entre todos os professores da escola. É preciso que também os professores de outras disciplinas e áreas se apropriem dessas ideias para que não enfatizem o preconceito linguístico em seu trabalho.

Na disciplina de língua portuguesa, essa reeducação não deve aparecer de forma pontual e estanque, mas fazer parte de todo o cotidiano das aulas, favorecendo uma mudança de postura frente ao uso e estudo da língua e fortalecendo a autoestima da maior parte de nossos alunos que devem adquirir, por meio deste trabalho da escola, uma consciência de que são usuários de variedades dessa língua e que a escola, por sua vez, deve lhes dar acesso às variedades de prestígio, não para substituir seu modo de falar, mas como instrumento para conquista de sua cidadania, frente a uma sociedade que assim as elegeu.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M. *et al.* **Português: contexto, interlocução e sentido.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *A língua portuguesa no Brasil; Um modelo para a*

análise sociolingüística do português brasileiro. In: _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolingüística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 31-52.

CYRANKA, L. F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et. al.* **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 71-105.

GONSALES, F. **Níquel Náusea: com mil demônios!!**. São Paulo: Devir, 2002, p. 32.

MENEZES, M. C. O. **Variação lingüística: análise e uma comunidade de São Sebastião - DF**. Disponível em: sociolingustica.blogspot.com/2007/.../variao-lingustica-anlise-de-uma.html. Acesso em 27-08-2015.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

LÍNGUA PORTUGUESA - LÍNGUA HETEROGÊNEA: O RESPEITO PELAS VARIAÇÕES

Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira

INTRODUÇÃO

A partir da mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa, em meados da década de 80 do século XX, com os avanços da Linguística e dos estudos Sociolinguísticos, os questionamentos em torno dos “erros” na língua passaram a ser debatidos por muitos pesquisadores e estudiosos.

Se, antigamente, dominar a gramática era sinônimo de sabedoria, na atualidade, dominar a linguagem é saber adequar a língua nas mais diversas situações, nos mais diferentes contextos. Essa reflexão inicial, por conseguinte, constitui a temática principal desse artigo, fruto de pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação realizada com alunos da 7ª série G do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Raimundo Arcanjo da Costa, do município de Oeiras do Pará.

Independente dos conteúdos curriculares de cada ciclo educacional, a heterogeneidade linguística e o reconhecimento das variações devem ser estudados no decorrer de cada ano letivo, desde o maternal, a fim de que o aluno comece a tomar consciência e respeito pelas variedades, evitando o preconceito linguístico.

Devido seu caráter qualitativo, os estudos realizados tiveram como fonte para coletas de dados o ambiente natural, sendo, por isso também caracterizada como pesquisa do tipo aplicada e, segundo a realização dos objetivos, é do tipo explicativa.

No primeiro tópico, serão abordadas a Sociolinguística e a importância da valorização das variações, por meio das concepções de Bagno (2007), Mollica (2015), Neves (2014) e Bortoni-Ricardo (2005). No segundo tópico, apresentar-se-á sobre a questão do “certo” vs. “errado”, fundamentando-nos nos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1998), de Faraco (2008) e de Bagno (2007). No terceiro tópico, Faraco (2008) e Bortoni-Ricardo (2005) sustentam teoricamente os argumentos sobre a necessidade de uma pedagogia da variação linguística. A partir daí, será demonstrada a metodologia da pesquisa, seguida do resultado e análise dos dados.

Sendo a língua uma atividade de uso social, realizar essa pesquisa reforça a tese, já defendida por muitos autores, de que o sistema da língua não é homogêneo. Para reafirmar essa teoria, a escola precisa incluir essa temática nas atividades curriculares, o que, conseqüentemente, poderá ser constatado nos tópicos a seguir.

TEORIA SOCIOLINGUÍSTICA: O APREÇO PELAS DIFERENÇAS

A comunicação entre as pessoas ocorre de várias formas, uma delas é pela linguagem falada. Ao se comunicar por meio da fala, cada indivíduo percebe que ela tem um caráter individual, particular, ou seja, ninguém fala da mesma maneira que o outro.

Devido às particularidades na língua falada, a Sociolinguística, subárea da Linguística, surge com conceitos novos no que se refere aos estudos da língua, considerando as variações linguísticas que apareceram ao longo dos anos.

Segundo Bagno (2007, p. 28):

A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. O estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística foi impulsionado sobretudo por William Labov (nascido em 1927), que se tornou o nome mais conhecido nessa área.

Com o surgimento da Sociolinguística, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa sofreram várias mudanças, mudanças essas significativas para a minimização do preconceito linguístico que vinha se estabelecendo na sociedade, todavia ainda existe em algumas comunidades.

Ao considerar as variações ocorridas na língua, a Sociolinguística revela seu caráter heterogêneo, manifestando a relevância social da linguagem, de cada grupo de falantes, respeitando as características da língua nos mais variados aspectos: geográfico, histórico, de idade, sexo, social etc., conforme enfatiza Mollica (2015, p. 9-10):

A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estaticamente previsíveis.

Com base nas concepções de Mollica (2015), a variação torna-se o objeto de estudo da Sociolinguística, daí considerá-la passível de estudos e pesquisas científicas, pois toda ciência possui seu objeto de estudo para ser definida como tal.

Tratar das variações, no entanto, não é uma tarefa fácil, pois existem pessoas que ridicularizam as formas de falar de algumas variedades que não condizem com a gramática normativa da Língua Portuguesa, desconsiderando fatores estruturais e sociais dos falantes.

Se a sociedade em si é pluricultural, formada por pessoas de diferentes etnias, como querer que a língua seja homogênea? O fator geográfico, por exemplo, é um dos que mais contribui para a presença e a importância das variações. Pelo modo de falar, por sua vez, é possível identificar a região em que a pessoa reside. E isso não significa que é melhor ou pior que outra.

Dessa forma, ao se trabalhar a gramática na escola, Neves (2014, p. 34-35) sugere que é preciso considerar duas grandes transformações que ocorreram na história da linguagem, desde o surgimento da Linguística como ciência:

1. O aparecimento dos estudos variacionistas (sociolinguística), que passaram a vincular **padrões a usos, usos a registros, registros a eficácia**, com isso obtendo reverter a avaliação, no campo da atuação linguística, de **diferença**, como possível **deficiência**, para **diferença**, como garantia de **eficiência** de comunicação.

2. O desenvolvimento dos estudos sobre oralidade (análise da conversação), que passaram a relativizar o **padrão** e a vincular **escolha de padrão a modalidade de língua**, especialmente no sentido de satisfação das necessidades ditadas pelas características particulares de cada situação, portanto, no sentido de obtenção de **adequação**. (grifos do autor)

A partir dos estudos variacionistas e dos estudos sobre oralidade, conforme pontua a autora, no trabalho com a gramática na escola, não se deve enfatizar somente a modalidade padrão da língua como a de maior prestígio social. Sem dúvida, os educandos precisam ser preparados para ler e escrever bem, mas devem ser conscientes do contexto e da situação em que usarão uma modalidade da língua e, assim, adequá-la conforme sua necessidade, de acordo com o uso.

Durante a refeição familiar, por exemplo, as formalidades na mesa são deixadas de lado, em vista da circunstância, das pessoas, do local, dentre outros fatores, quando as pessoas solicitam pratos que estão longe de si. Já em um almoço de negócios em um restaurante, certamente, a modalidade oral da língua deverá ser usada de modo formal, pois a situação e o contexto “exigem” formalidades na oralidade, o que pode ser um dos fatores para que o “negócio” seja fechado. Nesse contexto, o indivíduo precisa compreender que é preciso que ele saiba adequar a linguagem para não ter problemas no momento da comunicação.

É importante, então, deixar claro para o aluno como a Língua Portuguesa

é constituída, a fim de que ele possa considerar as variedades linguísticas. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhes as oportunidades.

Quando professores e alunos são conscientes, as diferenças sociolinguísticas são respeitadas, o que implica respeito uns pelos outros, criando um clima harmonioso em sala de aula. As palavras podem ser ditas de várias maneiras, por isso o campo semântico é muito vasto. “Nós chegemu” tem o mesmo significado que “Nós chegamos”. Não é por causa do modo de falar que o aluno deve ser ridiculizado pela escola.

Por isso, não é conveniente mencionar que existe uma forma “correta” ou “errada” de falar, pois tudo depende do contexto em que o aluno está inserido. Outros exemplos, como “a gente fomos”, “a gente sabemos”, são construções que, normalmente, nossos alunos utilizam no dia a dia das relações comunicativas e mostram-se eficientes, embora estejam em desacordo com a linguagem formal.

Bortoni-Ricardo (2005) ressalta, ainda, que algumas formas de oralidade garantem certo prestígio social, assim como outras passam uma imagem negativa. Por essa razão, é preciso saber adequar a linguagem, fazer uso das palavras de acordo com o contexto, considerando o objetivo da comunicação, o nível de compreensão dos sujeitos, dessa forma, a escola cumprirá seu papel social de formar cidadãos preparados para o exercício da cidadania.

A partir do momento em que há consciência sobre o uso adequado da linguagem, desmitificam-se conceitos como o que é “certo” e o que é “errado” na língua, temática que será abordada no próximo tópico, um dos focos das discussões realizadas em sala de aula com a turma que participou da atividade de intervenção.

EM DISCUSSÃO: “CERTO” VS. “ERRADO”

“Tu vai?”, “Tu foi?”, “Tu viu?”, “A gente fomos”, “Nós fizemo”, “Nós foi”, são exemplos de inúmeras formas de manifestação da linguagem e interação comunicativa, que se encontram no cerne do debate dos que tentam explicar qual a melhor forma para falar “certo”. Mas, existe forma “certa”?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 29):

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

A língua oficial do Brasil é a Língua Portuguesa, mas, segundo postulam os PCN, há muitas diferenças tanto no interior quanto no exterior de comunidades de fala, em diferentes regiões. Se há variações dentro de uma comunidade, imagine de uma para outra? Por isso, eles não concordam que exista uma variedade fixa e única.

Herança da colonização portuguesa, o modo de falar do povo brasileiro acabou tornando-se referência de nosso país, caracterizando, de certa forma, a pluralidade, que é a marca de sua cultura. Se a cultura é marcada pela miscigenação do povo, sem dúvida, isso reflete na língua que utilizamos. Por que, então, ainda, pensar que a língua é única? Por que dizer que algumas formas são “corretas” e outras, “erradas”? Se há pronúncias diferentes (“paia”, “palha”), palavras diferentes com o mesmo significado (“charque”, “jabá”, “carne seca¹¹”), dentre outros aspectos, não se pode generalizar a língua e desconsiderar as suas múltiplas formas de se realizar.

Os questionamentos em torno do “erro” na língua remontam ao século III a. C., na cidade de Alexandria, “um centro importante de cultura e erudição, tornando-se a sede de escolas filosóficas e de uma famosa biblioteca (...).” (BAGNO, 2007, p. 63).

A partir do momento em que a língua grega se tornou oficial no Império conquistado por Alexandre, houve a necessidade, segundo se acreditava, de normatizá-la, criando-se um *padrão* homogêneo, criado pelos sábios da Biblioteca de Alexandria, que eram os filólogos, ou seja, quem ama as palavras (BAGNO, 2007).

Após essa normatização, tudo o que estivesse contrário ao *padrão* linguístico grego seria considerado “errado”, e o interessante é que isso ainda acontece na atualidade, sendo possível constatar nas acepções de Bagno (2007, p. 67), que:

Não causa nenhum espanto que esses preconceitos estejam embutidos num aparato intelectual surgido no século III a.C. – o espantoso é que existam pessoas que queiram usar esse aparato sem submetê-lo a crítica, numa sociedade como a brasileira do século XXI, como se estivéssemos vivendo na Alexandria do Egito sob o reinado dos Ptolomeus!

11 São expressões utilizadas de maneiras diferentes para um mesmo produto no Pará, por exemplo.

Esse fato histórico é, portanto, a base dos inúmeros preconceitos sociais que ocorrem com a língua portuguesa falada no Brasil. Esquece-se que a sociedade já passou por várias mudanças, o pensamento das pessoas já não é mais o mesmo, o modo de interagir na sociedade está diferente, e, assim, por que a língua teria que se imortalizar, se muitos estudos sociolinguísticos mostram que ela acompanha a evolução da sociedade?

Bagno (2007) argumenta que é preciso que se avalie a língua como produto da sociedade, não como algo particular e sim do social. É importante, dessa forma, reconhecer as variações. Todavia, não se pode generalizar e apenas considerá-las como as mais importantes. Vale ressaltar que não existe só uma, mas várias, como afirmado no tópico anterior, e são elas que constituem a língua.

Dentre os conceitos que se precisa saber quando se estuda esta temática, destaca-se a concepção de que “‘norma-padrão’ e ‘norma culta’ não são sinônimos” (BAGNO, 2007, p. 104). Mas muitas pessoas, inclusive professores, fazem confusão ao usar tais terminologias.

Nesse sentido, ressalta-se, ainda, nos dizeres de Bagno (2007, p. 96, grifos do autor):

Como **produto sociocultural**, vinculado à esfera **política**, transformado em **instrumento de poder**, de coerção e no período colonial, de submissão aos povos conquistados em outros continentes, a norma-padrão é um fenômeno marcado historicamente por uma **ideologia** excludente e repressora. Na história da formação da norma-padrão das grandes línguas europeias, sempre esteve presente um forte autoritarismo, um espírito eminentemente elitista e oligárquico, de exclusão da maioria e de inclusão de uma minoria muito restrita.

Por meio dessa concepção, percebemos que nesse processo histórico sempre existiu um “jogo” burguês, no qual a norma-padrão foi criada para enaltecer ainda mais a esfera política, mais especificamente a burguesia, para mostrar quem teria o poderio linguístico sobre a sociedade. Esse poderio, assim, foi constituído pela instituição de uma língua padronizada, elitizada e excludente, e o que estivesse em desacordo com o padrão estabelecido seria considerado “erro”, portanto seria desprestigiado.

O padrão dos gramáticos e intelectuais renascentistas era considerado perfeito, o “certo”, recorrendo sempre ao latim para normatizar o que deveria ser falado ou escrito, por isso que, tempos verbais, como o pretérito mais-perfeito, por exemplo, eram considerados da norma-padrão, pois se assemelhavam ao uso da sintaxe latina. A explicação da utilização de determinados tempos verbais ensinados em nossa língua tem origem latina, isso dificulta a compreensão de muitas regras temporais verbais, além da ideia de que alguns tempos verbais

nem são utilizados em qualquer circunstância cotidiana (formal ou informal), mas precisam ser apresentados aos alunos, em decorrência de um cumprimento curricular obrigatório.

Em relação ao que seja norma culta, ressalta-se a concepção de Faraco (2008, p. 71):

A expressão norma culta/comum/standard (...) designa o conjunto dos fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. (...). Esse processo produziu, no imaginário dos falantes, a representação dessa norma como uma variedade superior, como uma variedade melhor do que todas as demais.

Norma culta, na concepção de Faraco (2008), é própria de quem é letrado, de quem faz parte da cultura letrada, de quem é consciente de como falar e de como escrever de forma mais monitorada, é uma pessoa culta. Essa noção de norma prestigia a norma culta como a ideal em uma sociedade que faz uso da língua para interagir e se comunicar.

Entretanto, ser culto vai muito além do que apenas se expressar bem ou de ser alfabetizado. O falante “culto” é quem, pelo menos, concluiu o ensino médio (FARACO, 2008), é consciente de suas responsabilidades cidadãs, sem que seja, necessariamente, da elite, da classe alta, com alto poder econômico.

É em torno dessas novas concepções que o ensino de Língua Portuguesa na atualidade deve se fundamentar, criando uma pedagogia da variação, proposta por Faraco e Zilles (2015), que será aprofundada no tópico seguinte.

NOSSA LÍNGUA É HETEROGÊNEA: POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Com base nas fundamentações anteriores, não resta dúvida de que a língua portuguesa é heterogênea, de que seus usos ocorrem de distintas e diversas formas. Paradoxalmente, é preciso ensinar gramática na escola, que determina o funcionamento da língua na sua forma mais prestigiada, estabelece um padrão; mas compete à escola desenvolver no aluno a consciência de que todas as variedades devem ser respeitadas e que a língua é um fenômeno social passível de constantes mudanças, levá-lo, assim, a compreender que a sua forma de falar é legítima e merece respeito como qualquer outro modo de se comunicar.

Já Saussure (2002, p. 139) expunha que “na língua só existem

diferenças”, cuja máxima, atualmente, é a mais seguida por muitos linguistas. São essas diferenças, portanto, que caracterizam e definem a língua, mostram sua estrutura, suas variações e suas adequações.

Impulsionados por uma pedagogia da variação linguística, Faraco e Zilles (2015, p. 27) ressaltam que:

Nesse processo, é preciso ter claro que ninguém pode ser discriminado pela variedade de língua que fala, nem deve ser excluído do acesso aos bens da cultura letrada. (...). Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas.

Garantir a matrícula do aluno na escola não é garantia de que, no final, ele saberá de tudo o que necessita, pois a aprendizagem é um ato constante e cada vez mais, em diferentes circunstâncias, são exigidos novos saberes, frente às demandas todas que se apresentam. Conforme a concepção acima, nenhum aluno pode ser excluído do acesso aos bens culturais em decorrência da variedade que utiliza, pois, como supracitado não existe variedade melhor ou pior, o que existem são apenas variações. E cada uma delas cumpre a sua função, que é a de comunicar.

Sugere-se, então, que é preciso despertar, no aluno, a consciência de que cada variação possui características próprias, e é reflexo do uso social que se faz dela. O aluno precisa conhecer as variedades cultas, pois elas possibilitam acesso a concursos públicos e a níveis superiores, por isso não se pode pensar que não é mais preciso ensinar gramática nas escolas, pelo contrário, pois a norma dita “padrão” é apenas uma das normas existentes e necessária em determinadas situações. O que não se deve é torná-la exclusiva dentre os conteúdos.

Em uma pesquisa realizada anteriormente, Faraco (2008, p. 180) já ressaltou sobre a necessidade de se trabalhar com a variedade linguística na escola:

Isso posto, cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-a como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/normal/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial

estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

O preconceito linguístico ainda se faz presente em muitas instâncias, e a sala de aula é um dos locais sistemático e mais adequado para que os educandos reconheçam a heterogeneidade da língua, valorizando as diversas variações.

O linguajar e o uso de determinadas expressões, quando ridicularizados por colegas na escola, também entendido como *bullying linguístico*, deve ser base para que o professor instigue reflexões acerca da temática e do respeito pela variação linguística e não deixar passar despercebidas essas situações. O aluno, por sua vez, deve ser capaz de adequar as variações no uso social que fará delas, abandonando, gradativamente, o apreço exagerado pela norma-padrão, desenvolvendo sua competência comunicativa, sem o propósito de priorizar esta ou aquela variedade, mas ter consciência do uso de cada uma em determinadas situações de comunicação.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 61-62), em relação ao conceito de competência comunicativa, ela enfatiza que:

Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo, foi denominada competência comunicativa por Hymes.

Nesse sentido, desenvolver a competência comunicativa é ser capaz de operar a língua de modo apropriado em qualquer contexto: saber o que dizer, quando dizer, a quem dizer e como dizer. O indivíduo deve ser capaz de saber o que é viável ou adequado a fim de estabelecer a comunicação.

Para isso, o aluno deve ter acesso a diversos recursos linguísticos, às variações, saber como se estrutura cada variação, como falar de forma adequada de acordo com a situação em que se encontrar.

METODOLOGIA

Considerando a importância da pesquisa para obtenção de dados e posterior análise com vistas a colaborar com as reflexões em torno do ensino da língua nas escolas, este artigo é fruto de pesquisa bibliográfica inicialmente, a fim de sustentar os estudos realizados sobre a temática das variações linguísticas, do questionamento sobre os “erros” da língua e sobre seu caráter heterogêneo.

Considerando a natureza da pesquisa, esta pode ser classificada como “aplicada”, devido à aplicação de atividades que objetivaram desenvolver a consciência linguística dos alunos, disponíveis nos anexos. De acordo com a

abordagem do problema, é do tipo “qualitativa”, pois não foi necessário utilizar métodos e/ou dados numéricos.

Em relação à realização dos objetivos, é classificada como descritiva e exploratória. Descritiva em razão de se descrever os procedimentos pedagógicos realizados e os resultados obtidos e exploratória em detrimento da exploração da temática e de sua utilização em minha prática docente, haja vista esta temática não fazer parte do livro didático utilizado com os alunos e nem constar como obrigatório no currículo do 8º Ano¹² do Ensino Fundamental da instituição e sim como revisão.

O público-alvo abrangeu os alunos da 7ª série G, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Arcaño da Costa, do município de Oeiras do Pará, sendo que o instrumento para coleta dos dados foi a produção de textos criados pelos alunos e os impactos que eles provocaram em seus interlocutores. Os textos serão identificados com as letras X, Y e Z.

RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

Desde o início dos procedimentos das atividades, os alunos eram estimulados a não corrigir a fala dos outros. O entrosamento da turma em relação a essa temática foi bastante fortalecido, mesmo porque observara algumas vezes que uns gostavam de criticar ou debochar de algumas variedades empregadas ou de palavras e expressões utilizadas pelos colegas. Mas, como era uma turma muito unida, aquilo se tornava apenas motivo de piada, desfazendo-se qualquer menção preconceituosa.

Ressalta-se que os trabalhos foram iniciados com a turma apenas no segundo semestre, por essa razão, como a pesquisa foi realizada apenas com três meses depois da entrada, o tempo não foi suficiente para que se conhecesse a realidade de todos. Mas havia respeito recíproco entre alunos e professora.

Após a leitura inicial do texto “Com Tinho” (em anexo), os alunos faziam perguntas do tipo: “Professora, como está certo: é mortadela ou mortandela?”, “Tem gente que fala largato. É certo falar assim?”, “Fessora, está errado falar ‘fessora’, ‘sora’, ‘profe’?”, dentre outros questionamentos em relação à escrita e à fala. Esse momento foi propício para colocar em discussão a questão do “certo” vs. “errado”, sugerindo-lhes a troca por “adequado” e “inadequado”. Sem dúvida, muitos assimilaram os termos, pois, no decorrer das atividades, alguns alunos já substituíam as expressões.

Posteriormente, passou-se à explicação do termo “heterogêneo”. Nenhum aluno sabia o seu significado, ressalta-se que eles tinham entre 12 a 12 2 O 8º ano refere-se à antiga 7ª série do Ensino Fundamental, a nomenclatura vem sofrendo alteração desde a mudança do Ensino Fundamental para 9 anos, conforme a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Na EMEF, *lôcus* da aplicação, a turma ainda recebe a nomenclatura remota, devido essa substituição vir ocorrendo de modo gradativo para atender a legislação. Daí a turma ser a 7ª série G. Entretanto, no planejamento do município, usa-se a nomenclatura “anos”, por isso, neste artigo, usaram-se os dois termos, adequando-os a cada situação.

na linguagem utilizada.

Expressões como “podes crê”, “ta ligado?” e “vééééééééiiii” mostram uma variação utilizada por adolescentes, caracterizada por fatores extralinguísticos de idade e de sexo, visto que usam terminologias e expressões de suas gerações. Isso também pode ser influenciado pelas redes sociais, como se pode ver em exemplos como: “drx” (de rocha), “flw” (falou), “kra” (cara), “bjo” (beijo) etc.

Segundo os tipos de variações citados por Bagno (2007), o exemplo 1 é um tipo de variação diacrônica, aquela que acompanha as mudanças de acordo com o tempo, constituindo o que ele chama de “etapas da história de uma língua (BAGNO, 2007, p. 47)¹³.

No exemplo 2, observa-se que a aluna Y tentou escrever utilizando elementos linguísticos de quem possui um alto grau de escolarização, tentando ser o mais formal possível. Verifica-se que na resposta “Hmmm... legal Migaa... Agora traduz?” a interlocutora não compreende algumas coisas, por não possuir um nível de escolaridade alto, ou seja, também é adolescente e está acostumada a usar outra variação, uma de sua idade e, por causa disso, teve dificuldade para compreender o recado emitido com um vocabulário que pouco se identifica. Esse exemplo pode ser classificado como uma variação diafásica, que é uma variação estilística, em que o sujeito tenta monitorar o uso das palavras, usando expressões que se assemelhem à “norma-padrão”.

Observe-se, agora, o exemplo 3, em que a aluna Z tenta imitar o texto lido do autor Paulo Master, acrescentando outros elementos linguísticos:

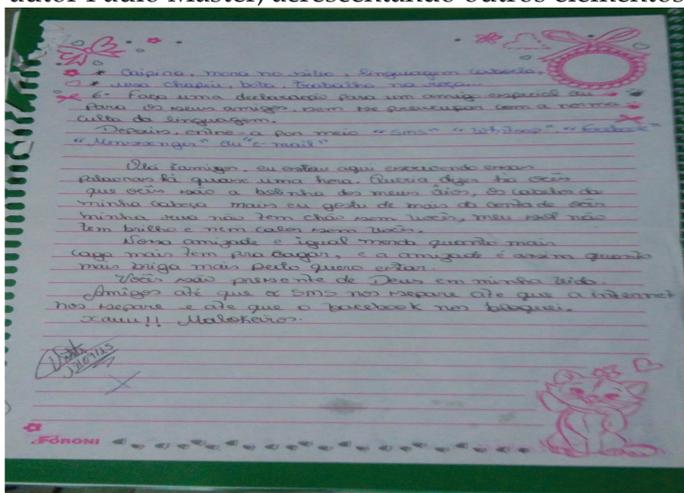


Foto: texto escrito no caderno, aluna Z, fem., 7ª G.

A variedade utilizada no exemplo 3 é formada por vários tipos de variações: diatópica – verificada nos modos de falar de lugares diferentes (“ocêis”, geralmente o falar da zona rural, do caipira), diacrônica – o exemplo “xauu!!” é utilizado em tempo mais recente, e uma “subvariação” do termo

¹³ Os tipos de variações podem ser consultados em BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 46-47.

“tchau”, e não era praticamente utilizado em tempos passados, e diafásica – quando o sujeito tenta usar um estilo verbal mais monitorado (“até que o SMS nos separe”, estilo de frase formal usada em cerimônia matrimonial).

Termos como “maloqueiros”, “SMS”, “internet”, “facebook” são comuns em fatores extralinguísticos de idade, expressões que geralmente são usadas entre pessoas da mesma idade, principalmente o primeiro exemplo, podendo ser classificado como *cronoleto*, um dos tipos de variedades linguísticas¹⁴.

Após a escrita e envio das mensagens, cada aluno deveria socializar o(s) impacto(s) que as mesmas tinham provocado em seus interlocutores, obtiveram-se os seguintes resultados para os textos em análise: A mensagem enviada pelo aluno X não obteve resposta alguma do seu interlocutor. A mensagem da aluna Z não foi enviada, pois, conforme relato da aluna “não uso SMS nem WhatsApp, não tenho nem celular”. Com isso, como terminou o ano letivo, não deu para saber, em tempo de concluir esta pesquisa, se o interlocutor do aluno X respondeu algo e nem se a aluna Z já tem, ao menos, celular. Em relação à mensagem da aluna Y, nota-se no exemplo 2 que a “amiga” logo pergunta o significado daquela mensagem, e, a seguir, apresenta-se a continuação dessa conversa:

Exemplo 4

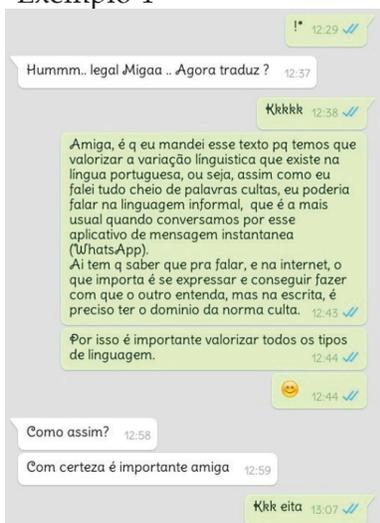


Foto: “Print” do WhatsApp, resposta da amiga da aluna Y, fem., 7^a G.

A aluna do texto anterior apreendeu que é preciso valorizar todas as formas de linguagens, as variações. Nota-se que ela se confunde com as terminologias da Sociolinguística, mas é ciente de que é necessário adequar o emprego das palavras conforme o contexto em que o texto será produzido, considerando-se o meio, o objetivo, o falante, além de

¹⁴ *Ibid.*, p. 48.

adequar-se os termos da oralidade e da escrita. Parece, contudo, que sua interlocutora não domina muito bem essa variação, pois sua resposta interrogativa dá a entender que ela não sabia o que a mensagem significava.

Com estes exemplos e com os demais textos produzidos pela referida turma, pôde-se constatar que os alunos compreenderam que na língua há muitas variações e que os indicativos “certo” e “errado” precisam ser substituídos por “adequado” e “inadequado”, o que colaborou com a diminuição do preconceito linguístico naquela turma. A maioria compreendeu, também, o que é a heterogeneidade da língua, tendo demonstrado entendimento de que todas as formas de comunicação são legítimas, mas que se pode aumentar a eficácia da mensagem quando observados os critérios adequado e inadequado, segundo o contexto em que se realiza a comunicação.

CONCLUSÃO

A questão social no uso da língua constitui um aspecto que deve ser considerado ao se fazer uso da linguagem escrita e, principalmente, falada. O ser humano precisa ser consciente de que a língua é heterogênea, que há muitas variações que decorrem de fatores geográficos, de status socioeconômico, do grau de escolarização, da idade, de sexo, do mercado de trabalho e de redes sociais, o que pôde ser fundamentado nas concepções dos teóricos referendados.

Em relação à prática pedagógica que visou conscientizar os alunos para o debate do “erro” na língua, certamente, os objetivos propostos foram contemplados, pois, no decorrer das atividades e nos dias em que se sucederam as aulas, os alunos monitoravam-se para não empregarem os termos “certo” e “errado”, empenhando-se para utilizarem os termos “adequado” ou “inadequado” para os usos da língua.

Tal proposta foi de suma importância para fazer com que a Sociolinguística seja reconhecida por considerar as variações existentes, não de modo desordenado, pois até as variações seguem normas, e por mostrar que os falantes da língua não falam da mesma maneira. Se o país como um todo é pluricultural, a língua, como reflexo dessa cultura, só poderia ser marcada pela miscigenação de usos linguísticos, por seu caráter heterogêneo.

Portanto, em vez de rir dos colegas ou de outros falantes, tanto os alunos quanto o professor precisam estudar as variações. Isso não significa que a gramática deva ser deixada de lado, pois, em algumas ou várias situações, o aluno fará uso da linguagem formal, por isso precisa do conhecimento gramatical. Um trabalho expansivo, dessa forma, será o de reconhecer nas variações as características estruturais da língua usadas, sem desqualificar ninguém, independente de sua comunidade linguística.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. – Brasília, DF: MEC – SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial 2005.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (Orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Prefácio de Isaac Nicolau Salum. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

ANEXOS

PROPOSTA DE PLANO DE AULA

Assunto: Variação Linguística.

Objetivos:

- Compreender que a língua é heterogênea;
- Conhecer algumas formas de variedades linguísticas;
- Reduzir o preconceito linguístico;
- Refletir sobre a questão do “errado” vs. “certo”, utilizando os termos “adequado” e “inadequado”.

Procedimentos

- Antes da leitura, o professor apresenta o título do texto e faz as

seguintes perguntas: Ao ler o título, do que vocês acham que ele vai tratar, qual o assunto? Vocês gostam de passear? Preferem passear sozinhos ou em grupos? Alguém tem um amigo especial ou alguém que converse, conte seus segredos, brinque? E alguém já precisou pedir uma informação? Estimular para a leitura do texto.

- Ler o texto:

Com Tinho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Perto do meio-dia, quando o sol tava bem quente mermo, ele ficava sentado na boca da porta, só pensando besteira, até que um dia, um homem que passava pediu a ele uma informação:

- Ei, menino, ocê sabe pra onde vai essa rua?

- Sei não. Mas, olha, moço, ela não vai, nós é que vamo nela.

- Seu bonitinho! Como ocê se chama?

- Eu nunca me chamei não, senhor, os outro é que me chamo de Tinho.

(Adaptado por Márcia Coêlho de Oliveira de “Continho”, de Paulo Mendes Campos, *Para Gostar de Ler*)

- Após a leitura, perguntar se as respostas sobre o que o texto trataria estavam corretas. Refletir que, na maioria das vezes, a gente não pode julgar um texto pelo título, assim como não podemos julgar as pessoas pelo modo como elas falam ou se expressam.

- O texto que acabamos de ler possui algumas marcas que são comuns da fala, vamos identificá-las? Sublinhar, perguntando aos alunos.

- Escrever na lousa a frase “Ele ficava sentado na boca da porta” e perguntar o que a expressão “boca da porta” significa. Espera-se que o aluno responda “entrada da casa, na porta”. Perguntar: É “errado” falar assim? Vocês acham que está “errado” no texto?

- Dizer que, simplesmente, é uma expressão usada pelos antigos, principalmente os da zona rural, ou por alguma determinada região (como no interior de Cametá/Pará).

- Perguntar se houve incompreensão nessa frase. Com isso, concluir que essas palavras e expressões que foram marcadas são algumas variedades linguísticas que mostram que a nossa língua é heterogênea. Sabem o que é heterogênea?

- Refletir que não podemos dizer se está “certo” ou “errado”, mas que faz parte da cultura de uma determinada comunidade, constitui uma variação.

- Realizar a atividade oral interpretativa:

• Quem é o locutor do texto?

• Qual o interlocutor?

• Pelas falas utilizadas, qual o possível perfil do locutor e do

interlocutor?

- Em relação ao narrador, a linguagem que ele utilizou possui desvios gramaticais?
- Qual deve ter sido a intenção do autor quando usou essa linguagem?
 - Refletir sobre linguagem rural, urbana, formal, informal, regional, social, ressaltando sobre a importância de se adequar a linguagem de acordo com a situação comunicativa.
 - Distribuir cópia do texto “Declaração para Meus Amigos”, de Paulo Master, ler e propor que realizem a atividade escrita.

Declaração para os meus amigos

Ces são o colírio do meu ôiu.
São o chiclete garrado na minha carça dins.
São a maionese do meu pão.
São o cisco no meu ôiu (o ôtro oiú - eu ten dois).
O limão da minha caipirinha.
O rechei do meu biscoito.
A masstumate do meu macarrão.
A pincumel do meu buteco.

Nossinhora!
Gosto dimais da conta docêis, uai.

Ces são tamém:
O videperfume da minha pintiadêra.
O dentifriço da minha iscovdidente.

Óiproceisvê,
Quem tem amigos assim, tem um tisôru!

Eu guárdêsse tisouro, com todo carin,
Do Lado Esquerdupeito !!!
Dentro do Meu Coração!!!

Paulo Master



RESPONDA:

- 1) Qual a temática abordada no texto?
- 2) A que tipo e gênero textual esse texto faz parte?
- 3) A linguagem utilizada prejudica a compreensão do texto?

4) O que quer dizer a expressão “Gosto demais da conta docês, uai.”?

5) Observando a variação linguística utilizada, trace um perfil do eu-lírico.

6) Faça uma declaração para um amigo, sem se preocupar com a norma-padrão da língua. Em seguida, envie-a por meio de “SMS”, “WhatsApp” ou “Messenger” e pergunte o que ele achou das palavras que você usou.

Reescreva a frase abaixo, respeitando as variações linguísticas, depois: Refrita!

Qué sabe duma coisa? Vamo istudá quié!

Formal:	
Informal:	
Caipira:	
Advogado:	
Mineiro:	
Gaúcho:	
Paulista:	
Malandro:	

Por fim, o que é possível “refretir” a partir dessa frase?

.....

QUEM DISSE QUE TÁ ERRADO, JÁ ERA!

Marli Chiarani

INTRODUÇÃO

Decorrente da visibilidade que as pesquisas na área da Sociolinguística conquistaram nas últimas décadas, observa-se, mesmo que não de modo satisfatório, práticas de ensino de língua sustentadas pela pedagogia da variação, que considera, como uso eficiente da linguagem, a capacidade de o falante adequar a sua linguagem, segundo as situações de interação de que participa. Além disso, cada vez mais, há ênfase à necessidade de se promover a reflexão sobre os mais diferentes modos de apropriação da língua, da língua em uso, ocasião em que se manifestam variações de ordem diversas. Este entendimento constitui a temática do presente artigo, que foi organizado por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação aplicada com alunos da 7^a série D da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, do município de Sinop/MT, aproximadamente 30 alunos compunham a turma.

O objetivo principal foi o de ampliar a consciência linguística dos alunos de modo que as reflexões propiciadas no decorrer das aulas fomentassem o respeito à diferença, à heterogeneidade linguística, que merece ser tema de debate nas aulas de língua portuguesa em todos os níveis de ensino. Entende-se que são nas aulas de língua, especialmente, que devem ser adotadas práticas que reduzam o preconceito linguístico.

Os dados que constituem o *corpus* da análise são as respostas colhidas na sala de aula em que a língua foi o objeto de reflexão, durante a realização das atividades elaboradas para esse fim, com o que se pretendeu alcançar um quadro descritivo acerca dos posicionamentos dos alunos no tocante ao que tradicionalmente se denominou de “certo” e “errado” referente ao uso da língua.

No primeiro momento da fundamentação teórica, abordam-se aspectos relativos ao ensino da língua portuguesa e a importância de se valorizarem as variações, com as contribuições de Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Faraco e Zilles (2015), além de observações constantes dos PCN (BRASIL, 1998). Neves (2014), Faraco (2008) e Bagno (2001 e 2007) são estudados na sequência para discorrer sobre o preconceito linguístico, bem como meios a serem adotados nas aulas de língua com vistas à sua diminuição. Depois se descreve a metodologia e, por último, apresentam-se os dados coletados e a respectiva análise, que possibilitou conhecer o posicionamento de adolescentes frente às diferentes formas de utilização da língua.

Esta pesquisa contribui para interessantes reflexões sobre os entendimentos dos alunos no tocante à variação. Possibilitou pensar outra vez

o quão importante se caracteriza a postura do professor frente a estas questões tão sérias do ensino de língua, também frente à possibilidade que a escola tem de desenvolver um trabalho rico com a questão da língua em uso, das variedades linguísticas, como se descreve neste artigo, visando, sobretudo, a diminuição do preconceito linguístico.

A LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS VARIAÇÕES

Ao se discutir a língua portuguesa no Brasil, é preciso levar em conta diversos fatores extralinguísticos, dado seu caráter heterogêneo; constituindo, portanto, obrigatoriedade considerá-la uma atividade social, formada e utilizada por diversos falantes, que a concretizam de modos diferenciados nas mais diferentes situações de comunicação.

Dentre os fatores, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 31), citam-se: “a dualidade linguística – modalidade urbana *versus* modalidade rural, os fluxos migratórios do século XX, a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipatória da literatura brasileira moderna”.

Em relação ao primeiro fator, notam-se, inicialmente, muitas diferenças entre o modo de falar dos moradores da zona urbana e os moradores da zona rural. Enquanto os primeiros tentam monitorar ao máximo o uso que fazem da língua, os últimos não parecem se importar com as palavras, e sim com o objetivo de sua interação, que é se comunicar. Se seu interlocutor entendeu, não importa muito o modo ou as palavras que foram usadas, mas, certamente essa avaliação, na maioria das vezes, não se passa no plano do consciente. Para eles, é natural falar como falam, é típico da comunidade de que fazem parte.

Porém, a partir dos intensos fluxos migratórios do século XX (êxodo rural, por exemplo), o “dialeto caipira” (AMARAL, 1976, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40) “mudou-se” para a cidade. Com isso, intensificou-se a percepção no que se refere às variações.

Vários setores sociais começaram a se desenvolver, houve a necessidade de mais mão de obra, as variedades informais com as variedades formais iam se mesclando no linguajar do brasileiro, o que desencadeou mudanças expressivas na forma de realização da língua, favorecendo interessantes reflexões sobre esses processos que culminaram também em observações ao processo educacional, no tocante ao ensino da língua portuguesa.

Segundo postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), no que se refere à temática da variação linguística, observa-se que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de

uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...]. O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

As línguas, portanto, são formadas por variações, sendo que essas ocorrem independentemente de qualquer faixa etária ou nível social ou escolar. As variações sempre existiram, embora o que não fosse da esfera da norma-padrão merecesse desprestígio; e em razão de se observar as diferentes formas de comunicação como representativas de uma série de situações, os debates em torno das diferentes formas de uso da língua, intensificaram-se ultimamente e, cada vez mais, o fenômeno linguístico passa a ser observado, visando à diminuição de posturas preconceituosas, sobretudo por parte dos professores e da instituição escolar, a quem compete adotar postura reflexiva junto ao seu público, com vistas, justamente, à formação da consciência linguística de sua comunidade.

Necessita-se, para esse fim, conceber que a língua portuguesa é uma unidade formada de variedades, que ocorrem em razão de fatores extralinguísticos, como: faixa etária, sexo, idade, nível socioeconômico, região etc.

O pensamento equivocado de que a língua era homogênea, pode ser refletido por meio das colocações de Bagno:

O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas! (BAGNO, 2007, p. 37).

Sugere-se, assim, a tomada de posição quanto à inexistência de uma língua perfeita e uniforme, porque, como bem aponta o autor, toda língua é heterogênea; isto é, formada por variações, como fundamentam as teorias da Sociolinguística. Daí é que surge a concepção de “certo” e “errado” na língua e, desta interpretação equivocada, organizou-se o ensino da língua por muito tempo, defendendo que esta encerra bases sólidas e inalteráveis.

Ao se acreditar que a língua é homogênea, tudo o que estiver em desacordo com ela constitui “erro”. Assim, desconsiderando as variações, menospreza-se o falante “não-culto” e suas formas de interação e comunicação, dando origem a uma série de posturas equivocadas no que diz respeito à avaliação das diferentes formas de dizer, de se comunicar, de se utilizar da língua.

Conforme as teorias de Bagno (2007), as variações não representam

fenômeno desordenado e respeitar a heterogeneidade da língua não significa considerar qualquer palavra ou expressão, senão, tudo na língua deveria ser aceito. No subtópico a seguir, apresentam-se os tipos de variações e explicam-se algumas variedades existentes na língua, com o intento de evidenciar que, mesmo em desacordo ao que postula a gramática normativa, essas diferentes formas de uso da língua atendem a normas próprias, representativas da regularidade do fenômeno em uso e não ocorrem aleatoriamente.

Tipos de variação

Amparada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, funciona como importante suporte, por meio de seus conceitos, para o entendimento do caráter heterogêneo da língua, isto é, as variações linguísticas que demonstram os diferentes usos que os falantes de uma língua fazem dela.

De acordo com os níveis da língua, as variações podem ser: fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática (BAGNO, 2007).

A fonético-fonológica refere-se às diferentes pronúncias que um fonema pode ter. O “s”, por exemplo, em algumas regiões é pronunciado mais chiado do que em outras.

A morfológica caracteriza-se, fundamentalmente, pelas diferentes expressões usadas para um mesmo significado, como: “maracujá” e “peroba”, que se referem a uma mesma fruta; ou ainda o clássico exemplo do “aipim”, “mandioca” e “macaxeira”.

A sintática diz respeito ao modo como as construções frasais são realizadas para se dizer a mesma coisa: *Eu não a conheço*, *Eu não conheço ela*, *Não conheço-a*, *Não sei quem ela é*, entre outros arranjos possíveis.

A variação semântica ocorre quando uma mesma palavra pode ter significado diferente em outra região. É comum, na nossa cidade (Sinop, MT), o emprego do termo “redondo” em referência às rotatórias que compõem boa parte das principais ruas da cidade. Bem possivelmente, quem não é da região, ao ser orientado sobre um possível endereço para o qual deseja ir, terá dúvidas quanto ao significado do termo.

A lexical acontece quando várias palavras se referem à mesma coisa ou situação. Um exemplo é o uso recente do verbo “fechar” como sinônimo de “combinado” ou “acertado”. Tradicionalmente, este verbo não apresentava este sentido, porém, atualmente, principalmente em falas mais informais e entre jovens, comumente é empregado “fechou” para encerrar uma conversa em que se negociava ou combinava uma situação, caracterizando a conclusão da conversa em que uma determinada situação ficou acordada entre os falantes.

A variação estilístico-pragmática é verificada pelo grau de formalidade (maior ou menor), estimulado pelo ambiente ou pelo grau de intimidade entre

os sujeitos, por exemplo: *Queiram adentrar neste recinto, por favor!, Pode entrá, gente!, Simbora, galera.*

Aportando-se, ainda, em Bagno (2007), as variações linguísticas podem derivar de fatores extralinguísticos, como: origem geográfica, status socioeconômico, redes sociais, sexo, idade, mercado de trabalho e pelo grau de escolarização. São fatores externos à língua, condicionados pelo meio de que o falante toma parte.

Em relação à variação estilística, Bagno (2007) entende que ela induz o sujeito a monitorar o estilo que emprega na língua, sendo este dependente dos fatores supracitados.

Assim, como há as variações linguísticas, existem as variações sociolinguísticas, caracterizadas mediante algumas terminologias, como se aponta:

Variação diatópica: o termo diatópico é formado pelo termo grego *dia* que significa “através de” e *topos*, “lugar”. Caracteriza-se, portanto, pelos modos de falar de acordo com a região dos falantes.

Variação diastrática: do grego *dia* + o latim *stratum*, que significa “camada, estrato”. A variação ou o modo de se comunicar está mediado pela classe social a que se pertence.

Variação diamésica: adjetivo formado pelos termos gregos *dia* + *mésos* (meio, de comunicação). Refere-se às variações decorrentes das comparações da língua falada com a língua escrita, levando em conta o conceito de gênero textual.

Variação diafásica: da junção de *dia* + *phásis*, significa o modo de falar, a expressão utilizada. É caracterizada pelo monitoramento que o sujeito faz de si, do emprego verbal que realiza, é sinônima de variação estilística.

Variação diacrônica: adjetivo formado por *dia* + *chrónos* (tempo). Significa, então, a variação estudada de acordo com as variações que ocorreram ao decorrer do tempo histórico, cronológico. Por exemplo, alguns termos caem em desuso ou os mesmos fenômenos são referidos por termos distintos, segundo a idade dos falantes.

Junto ao conceito de variações, há as variedades linguísticas. Significam as inúmeras maneiras de falar uma língua. Seu caráter é heterogêneo e Bagno (2007, p. 47) enfatiza isso trazendo que “a Sociolinguística afirma que toda língua é um feixe de variedades”.

Neste sentido, ainda, as variedades linguísticas podem receber uma subdivisão: dialeto, socioleto, cronoletto e idioleto.

O *dialeto* constitui-se pelas variedades linguísticas de uma região, de um determinado lugar; o *socioleto* é caracterizado pela variedade de um grupo de falantes que possui as mesmas características socioculturais; o *cronoletto* refere-se às variedades de falantes de uma determinada faixa etária, dos adolescentes,

por exemplo, de 18 anos; e o *idioleto* é o modo de falar individual do sujeito.

Faraco e Zilles, ao refletirem sobre a importância das variações linguísticas dentro da teoria variacionista, estabelecem que:

A língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral (serviços de saúde, por exemplo). Por isso, parece ser um grande equívoco a afirmação de que a variação linguística não deve ser matéria de ensino na escola básica. Assim, a questão crucial para nós é saber como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística (...) (FARACO; ZILLES, 2015, p. 8).

Depreende-se do exposto, que a língua é um dos elementos utilizados para reforçar o preconceito social, especificamente aqui se referindo ao preconceito linguístico, que é quando o indivíduo é julgado pela variação e variedade utilizadas. Percebe-se, pois, a necessidade de se fazer presente na escola a questão das variações linguísticas. Os educandos precisam desenvolver a consciência linguística, em razão do uso social que se faz da língua. É papel da escola favorecer essa reflexão e possibilitar aos alunos o entendimento das diferentes formas de uso de sua língua; que não há uma “certa” e todas as demais formas “erradas”; levar os alunos a compreender que as diferentes formas de comunicação são legítimas, mas que observar as variáveis envolvidas nessas diferentes situações comunicativas pode fazer dele um usuário mais competente em suas escolhas linguísticas. A escola deve sim oportunizar meios para que o aluno aprenda mais de sua língua, que tenha acesso à norma culta, afinal, em inúmeras situações, ele será cobrado a empregá-la, no entanto, o acesso a ela na escola não deve servir como mecanismo de minimização da importância das diversas variações que ocorrem.

Os autores atentam, ainda, para o fato de que a sociedade brasileira ainda não se deu conta de que a língua portuguesa é heterogênea, de que há muitos fatores intra e extralinguísticos; reforçam que o sistema escolar, como instituição formal, precisa trazer para a sala de aula esse aprendizado e, a partir dessas reflexões, garantir o respeito pelas diferenças.

No tópico seguinte, vai se discorrer sobre algumas questões em torno do preconceito realizado com a língua e com os falantes, cujo acontecimento expressa, lamentavelmente, uma visão em desacordo ao entendimento da língua como expressão plural e heterogênea.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO: COMO COMBATÊ-LO?

“A Sra. Dona Norma Culta¹⁵”, por seu discurso formal, objetivo, conciso, sem desvios nem deturpações de ordem linguística, sintática, morfológica, semântica, procura, ao máximo, se igualar às regras da norma-padrão. Quer legitimidade, ser superior, menosprezando qualquer forma de uso da língua diferente dela própria. Tendo em vista esse pensamento, portanto, tudo o que não se encaixe ao culto passa a ser considerado “erro”.

A noção de “erro” na língua remonta ao paradigma e valorização da gramática tradicional. Da sua elaboração, alguns fatores revelam-se claros, como abaixo listados:

desprezo pela língua falada e supervalorização da língua escrita literária;
depreciação das variedades não urbanas, não letradas, usadas por falantes excluídos das camadas sociais de prestígio (exclusão que atingia todas as mulheres);
criação de um modelo idealizado de língua, distante da fala real contemporânea, baseado em opções já obsoletas (extraídas da literatura do passado) e transmitido apenas a um grupo restrito de falantes, os que tinham acesso à escolarização formal (BAGNO, 2007, p. 69).

Antes da década de 1950, tudo o que estivesse em desacordo com a língua escrita literária era considerado “errado”, principalmente a língua falada pelos indivíduos que não moravam nas cidades ou que pertencessem a uma camada social menos elevada.

A língua ideal era a que seguisse as regras da gramática tradicional, privilégio apenas aos que tinham acesso à escola, ou seja, a uma bem reduzida parcela da população, mais especificamente, os filhos dos ricos. Assim, considerava-se que quem não frequentasse a escola, empregava erroneamente a língua, uma vez que não tinha acesso aos mecanismos que instruíam quanto ao “correto” emprego da língua. Esse fato contribuiu significativamente para a noção de que à escola compete “ensinar” a língua aos que a frequentam e que, até hoje, lamentavelmente predomina em muitas posturas pedagógicas e institucionalizadas.

É visível a continuidade desse entendimento acerca de “erro” linguístico em alguns contextos sociais, quando, por exemplo, um aluno da zona rural vem para a cidade estudar, o impacto que seu modo de falar causa pode ser um pouco constrangedor para ele. E, se o professor não aproveitar a situação e iniciar um debate sobre as variações e o caráter heterogêneo da língua, o preconceito linguístico vai perdurar por mais tempo, sendo possível, além disso, que esse fato contribua para a falta de socialização deste aluno com

15 Termo usado por Faraco (2008, p. 25).

os demais, que ele se sinta inibido e deixe de participar das interações próprias da sala de aula, comprometendo o seu rendimento neste espaço que, como bem se sabe, deve favorecer o contrário.

Para Neves (2014, p. 130), “Falar e escrever bem é, acima de tudo, ser bem-sucedido na interação”. Neste sentido, portanto, o ensino de língua portuguesa não deve ser centralizado nas inúmeras regras gramaticais, a fim de que sejam decorados e realizados exercícios em frases e textos abstratos, unicamente apresentados para esta finalidade. Observar o modo como os alunos falam e escrevem deve ser o centro da preocupação do professor para planejar as suas atividades de reflexão sobre a língua, levando seus alunos a perceberem as diferentes formas de uso da língua, que é comum a todos.

Por meio da concepção da linguagem como interação social, o educando deve ser levado ao desenvolvimento de sua competência comunicativa, o que significa que ele precisa saber adequar a linguagem de acordo com os vários aspectos que se apresentam, segundo o ambiente em que estiver inserido, o meio, o grau de escolaridade de seu interlocutor, o nível sociocultural de ambos, a faixa etária, entre outros para que a comunicação seja efetivada.

Em referência ao uso da linguagem nas diferentes práticas sociais, Brito, *apud* Faraco, esclarece que:

Quanto maior o letramento, maiores serão, entre outras coisas, a manipulação de textos escritos, a realização da leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa), a interação com discursos menos contextualizados ou mais autorreferidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento, enfim, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração, inferências diversas e ajustamentos constantes. Nesse sentido, o letramento mais que alfabetização ou o domínio das regras de escrita é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e da escrita (BRITO, 2004, *apud* FARACO, 2008, p. 170).

Portanto, as práticas de letramento devem ser constantes em sala de aula com a utilização de diversas metodologias, por meio de gêneros textuais variados. Dessa forma, o educando compreende as muitas e diversas possibilidades de uso da linguagem e começa a monitorar o uso que faz da linguagem pelo entendimento que lhe foi possibilitado acerca das adequações necessárias em razão dos fatores diversos que interferem na formulação de seu discurso.

O preconceito linguístico só será erradicado ou terá diminuída a sua presença, se o professor de língua portuguesa planejar e aplicar atividades e práticas sociais de escrita e de leitura no decorrer de todo o ano letivo, utilizando

a temática da variação e visando à formação da consciência linguística do aluno.

Como se pôde constatar no tópico anterior, os fatores que levam à ocorrência das variações são muitos. E, como a língua é uma prática social, ela pode também ainda sofrer muitas mudanças no decorrer do tempo.

Atualmente, a escola não pode continuar a persistir na ideia de que há o “certo” e o “errado” na língua, pois as formas de comunicação e interação são muitas. Ao considerar o caráter heterogêneo da língua, o educando compreende melhor o contexto social em que está inserido e absorve também por que é importante que ele tenha acesso a formas diferentes que a sua (a que ele domina no momento) para se comunicar. Compreende que a adequação se justifica em razão de ele desejar se fazer entendido também em ambientes distintos e com interlocutores não tão familiares. Entendido isto, as aulas de língua portuguesa, se bem planejadas nessa direção, vão contribuir para o aprimoramento da língua que ele já domina, e não serão tidas como aulas para **aprender** aquilo que os próprios alunos já sabem que sabem: a sua língua.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A reflexão sobre a prática docente é condição fundamental para a tomada de novos rumos no exercício cotidiano da sala de aula, pois, com esta atitude, o professor pode se avaliar e modificar a sua postura, com vistas a uma prática com melhores resultados. Neste sentido, o presente artigo constitui-se inicialmente de pesquisa bibliográfica com o propósito de subsidiar a análise de aspectos relativos às variações linguísticas e preconceito linguístico, observados em sala de aula, bem como à efetivação de uma prática resultante da concepção de língua como heterogênea. Reitera-se que a prática só se altera em função da reflexão que compete ao professor fazer sobre os fenômenos que decorrem de suas ações em sala de aula.

Entende-se que “a reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação” (MIRANDA, 2006, p. 134). No entanto, a reflexão apenas não basta; ela precisa estar apoiada em autores e pesquisadores que favoreçam o entendimento dos fenômenos observados em sala de aula, para os quais se buscam alternativas mais eficientes de aprendizagem, neste caso, ensino e aprendizagem da língua, tomando-a como fenômeno heterogêneo que é.

A pesquisa, além de se valer da revisão bibliográfica, também se classifica como aplicada. Houve a elaboração de atividades específicas para a referida turma, as quais foram desenvolvidas com o objetivo de ampliar a consciência linguística dos alunos. Desta prática de atividades e uso da língua, é que se tomaram os dados para a análise, a ser apresentada posteriormente. A abordagem é descritivo-qualitativa, uma vez que não se teve a preocupação de listar a quantidade de ocorrências de um determinado fenômeno ou outro. Os

dados foram tomados e descritos visando tão somente à observação acerca do entendimento dos alunos referente ao tema das variações e de que forma esses registros, que revelam apreciações sobre o funcionamento da língua, poderiam contribuir para reflexões sobre a língua que possibilitassem a compreensão de sua heterogeneidade, buscando a minimização do preconceito linguístico.

O público-alvo foi constituído por alunos da 7ª série D, da Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra, do município de Sinop/MT. Para a coleta de dados, utilizaram-se respostas apresentadas pelos alunos a questionamentos sobre falar “certo” e “errado” a partir de diálogo estabelecido em um tira; também as ocorrências identificadas como manifestações de falar regional em vídeo que exibiu a fala de um homem e de uma mulher cuiabanos. Além destes, também as observações dos alunos para apontamentos emitidos pela professora acerca de algumas expressões e/ou construções identificadas nos textos trabalhados (tira e vídeo). As respostas apresentadas foram identificadas com os números 1, 2 e 3 para a atividade com a tira e exibem a opinião de dois meninos e uma menina¹⁶ para as três questões propostas. Do vídeo, há a apresentação dos quatro fenômenos mais observados por todos os alunos presentes na aula.

DADOS COLETADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A aula teve início com considerações da professora acerca do objeto de estudo da Sociolinguística, que é a língua falada, observada e descrita em seu contexto social, ou seja, em situações concretas de uso. Nesse sentido, foram apresentados aos alunos alguns exemplos que facilitaram o entendimento do conceito de variedade linguística, destacando-lhes a grande quantidade de pessoas que utilizam a língua portuguesa no mundo todo e da impossibilidade de um falar homogêneo, das muitas possibilidades de usos diferentes em razão de diversos fatores extralinguísticos.

O envolvimento dos alunos deu-se já no princípio da fala da professora, quando esta questionou se eles conheciam pessoas com formas de falar marcadas por um sotaque ou jeito diferente do deles ou, ainda, dos meios de comunicação de emissoras, principalmente das nacionais. Seguiram-se inúmeros exemplos, apontando-se, inclusive, ocorrências entre colegas da própria sala. À medida que os exemplos iam surgindo, ocorriam também as intervenções da professora no sentido de que eles comesçassem a perceber motivos que justificassem essas variações. Na sala, encontrava-se um aluno recentemente migrado do sul do país para esta cidade e sua forma de pronunciar as palavras foi citada como um “*jeito esquisito*” de falar. A essa participação, houve, então, questionamentos da professora e colocações que possibilitaram perceber a fala deste colega não

16 Por causa da extensão do artigo, serão realizadas apenas análises de três alunos. Acredita-se que ambas contemplam a temática em estudo e atendem aos objetivos propostos.

mais como “esquisita”, mas diferente, dado às influências que este recebera do meio em que viveu até então, e que essa diferença pode manifestar-se no vocabulário, na pronúncia, na estrutura de palavras e frases, caracterizando-se, fundamentalmente, como uma variação diatópica.

Assim, o conceito de variação linguística foi reforçado, levando os alunos a refletirem sobre inúmeros fatores que determinam a variação, como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto. A essas informações, um aluno acrescentou sobre o falar da professora de Ciências, que é natural do Maranhão, que, dessa forma, a ela se referiu: “A professora X tem um jeitinho diferente da gente de pronuncia as palavra. Será que lá onde ela morava todo mundo fala desse jeito?” Após este exemplo, cada vez mais iam surgindo outros exemplos de expressões características das mais diversas regiões do país, o que se mostrou relevante para a continuação das atividades, que pretendiam justamente possibilitar, aos alunos, o entendimento do conceito de variedade, o que já sugeria terem entendido.

Observou-se nas falas dos alunos, como na transcrição acima, a realização de variações linguísticas que também ocorrem em outros ambientes, portanto, não exclusivos da sala de aula. O mesmo aluno citado anteriormente omitiu o /r/ final do verbo pronunciar, empregou “a gente” em vez do pronome nós e realizou a concordância apenas no artigo na construção “as palavra”.

Este assunto, inclusive, tem sido objeto de muitos estudos que confrontam o que determina a gramática normativa com o observado pelos estudiosos da linguagem na perspectiva da variação e da mudança. É cada vez mais frequente, entre os falantes do português brasileiro, a marcação do plural apenas no artigo do sintagma nominal e, ao contrário do que se poderia afirmar, não é expediente adotado apenas por pessoas de pouca instrução.

Perini (2003, p. 19) reafirma esse uso e tece interessantes considerações sobre este fenômeno:

Sabemos que é frequente, entre nós, fazer o plural marcando-o apenas no primeiro elemento do sintagma (...). Essas construções, quando não são simplesmente ignoradas, são dadas como da linguagem das ‘pessoas incultas’, ou de ‘baixa classe’. Segundo essa opinião, não se trataria de um fato normal do português brasileiro, mas de um ‘erro’ cometido por aquelas pessoas (coitadas) que não tiveram a sorte de uma educação formal suficiente.

Apreciações como as que este autor comenta dão vida ao preconceito linguístico e insistem em entender a língua como um sistema fechado e intacto, que não estaria sujeito a mudanças ou interferências dos inúmeros fatores que já sabemos motivar as variações de natureza diversas.

Enquanto os alunos estavam se preparando para a leitura da charge, exibida no *data show*, a coordenadora pedagógica veio transmitir um aviso

sobre uma reunião que aconteceria com os pais. Sua fala foi observada pelos alunos como “séria e correta”. Diante do comentário, a professora improvisou uma rápida simulação; pediu a um aluno que transmitisse o mesmo recado a um colega que, por alguma razão, não o tivesse ouvido da coordenadora. Os risos foram muitos, pois no lugar de “os assuntos a serem tratados na reunião são importantes” o adolescente empregou: “a parada é séria, meu!” Da situação, foram surgindo comentários diversos que auxiliaram na compreensão do fenômeno da variação linguística (no caso, a estilístico-pragmática) e a palavra estilo foi entendida por eles, como “jeito de cada um de dizer a mesma coisa.” Fizemos comentários relacionados à credibilidade da mensagem, que achariam estranho, embora divertido, se a coordenadora falasse parecido com o modo que o colega retransmitiu o recado dado por ela.

Apresentada e lida a tira, cada aluno respondeu as questões propostas em seu caderno.



GONSALES, F. *Níquel Náusea*: com mil demônios!! São Paulo: Devir, 2002, p. 32.

1. O que leva a mulher a observar que o papagaio “fala tudo errado”?
2. A que conclusão se espera que o leitor chegue, ao ler o segundo quadrinho, sobre o motivo que leva o papagaio a falar como fala?
3. O que a observação da mulher sugere a respeito da maneira como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?
(Atividade retirada de ABAURRE, M. L. M. *et al.* **Português**: contexto, interlocução e sentido. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.)

Das muitas contribuições dos alunos à primeira questão, destacaram-se três respostas que são aqui apresentadas por números 1, 2 e 3, correspondendo a três alunos; uma menina e dois meninos.

Aluno 1: “ Porque ele não fala como deve ser. Troca o “l” por “r”. Todo mundo sabe que o certo é bicicleta. E que é caderneta, trocou o “r” de sílaba.”

Aluno 2: “Porque ele confunde as letra, acho que não consegue pronunciaí diferente.”

Aluna 3: “Porque ela fala diferente e queria que o papagaio falava como ela.”

O aluno 1 elaborou sua resposta comentando apenas duas das três palavras em questão. Revela uma postura em acordo com o entendimento de que existe uma forma só de falar as referidas palavras. Em “(...) *ele não fala como deve ser*”, apresenta que os falantes estão sujeitos a uma norma e que parece absurdo não saber pronunciar as palavras como “todo mundo”. Nesta expressão, observa-se uma visão preconceituosa a essa forma de falar, pois, na percepção do aluno, somente o papagaio fala “errado”, já que os demais têm facilidade em pronunciar “corretamente” as palavras: “*Todo mundo sabe que o certo é bicicleta. E que é caderneta (...)*”. Portanto, falar “certo” seria uma obrigação de todos, inclusive das minorias, aqui representadas pelo papagaio. O preconceito linguístico, como pontua Bagno (2001), efetiva-se pela crença de que há apenas uma única língua portuguesa, que é a língua ensinada nas escolas e explicada nas gramáticas; portanto, que desconsidera as outras formas de uso da língua e que, por isso, são estigmatizadas.

O aluno 2 parece menos incomodado com a realização da fala do papagaio, mas deixa entender também que não considera normal essa ocorrência, atribuindo à forma de dizer dois problemas: “*ele confunde as letra*” permite deduzir que o aluno considera que o papagaio ainda não aprendeu o suficiente para falar “corretamente” e por meio da expressão “*não consegue pronunciar diferente*”, ele admite a existência de um problema que o impede de falar como sua dona espera que fale (quase que digno de dó).

A aluna 3, ao responder “*Porque ela fala diferente e queria que o papagaio falava como ela*”, de maneira bem objetiva, parece representar na fala da mulher o discurso daqueles que defendem o seu modo de dizer como o “melhor”, o “certo”, e que deve ser imitado pelos demais. Como se a vontade de quem tem mais poder bastasse para garantir um único modo de uso da língua, desconsiderando-se qualquer fator que justificasse aquela ocorrência de fala, sujeitando todas as pessoas a um único padrão. A respeito disso, “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam” (BAGNO, 2001b, p. 9).

Para a segunda pergunta, apresentam-se as respostas dos mesmos alunos acima citados.

Aluno 1: “*Porque o ex-dono dele também é um burro.*”

Aluno 2: “*Que ele fala desse jeito porque o ex-dono ensinou ele assim.*”

Aluna 3: “*O papagaio, coitado, não tem culpa de falar assim. Ele só repete o que ensinarão pra ele, daí não tinha como ele falar certinho, porque o homem fala assim. Daí ele fala igual.*”

As respostas a essa questão evidenciam que os alunos têm consciência

de que se aprende a partir do meio de que se faz parte. Pelo fato de o personagem ser um papagaio, o conhecimento prévio que eles têm acerca desta ave apenas repetir o que ouve, que não tem autonomia para desenvolver sua linguagem, favorece um olhar complacente ao papagaio. No entanto, o aluno 1 reforça uma visão preconceituosa acerca desse modo de falar, uma vez que caracteriza o ex-dono do papagaio como “burro”, deixando subentendido com o emprego do advérbio “também” que não é condição apenas do papagaio. Ou seja, quem fala em desacordo com o que determina a gramática normativa é “burro”, entendimento que manifesta-se nas apreciações que muitas pessoas fazem umas das outras quanto aos diferentes modos de falar. Lamentável é que esse entendimento seja partilhado por alguns professores de língua, que focam no ensino da gramática normativa apenas, desconsiderando todos os fatores que favorecem mudanças à língua, pelo dinamismo que lhe é conferido pelos seus usuários. No momento de socialização destas respostas, as discussões foram bem agitadas, muitos queriam falar e comentar exemplos; risos também ocorreram quando da associação do termo “burro” a falas de colegas que apresentam um sotaque diferente ou uso intenso de gírias, também a observação de uma colega sobre outra, que fala “bicicreta.”

Importante destacar que ocorreram comentários que indicaram ser importante conseguir se comunicar, que os muitos jeitos podem ser usados, que fica até mais “legal” agora prestar atenção no modo de cada um falar. Faraco (2007, p.36) menciona que o modo de ensinar a língua portuguesa na escola não é uma questão fechada, que “uma boa possibilidade de enfrentar o problema seria tentar perceber os conhecimentos de língua que entram em jogo na sala de aula, os saberes que trazem professores e alunos.” Agindo desta maneira, haverá maiores chances de o ensino da língua portuguesa ser mais produtivo, a postura reflexiva precisa ser adotada pelo professor junto a seus alunos.

À pergunta 3 da tira, responderam assim:

Aluno 1: “ *Que todos devia fala igual e certo.*”

Aluno 2: “ *O jeito dos outros não é bom.*”

Aluna 3: “ *Que existe só uma forma de falar, o que não é verdade.*”

O aluno1 mantém seu posicionamento de defesa à norma-padrão. Só existe um jeito de falar que é “certo” e que deve ser adotado por todos. Pode-se dizer que é representativo da posição de quem defende e assume o conceito extraído do *Dicionário de Linguística* de Mattoso Câmara (1978), apresentado por Faraco (2015, p.16): “Conjunto de hábitos linguísticos vigentes no lugar ou na classe social mais prestigiosa no País. O esforço (...) para manter a norma e estendê-la aos demais lugares e classes é um dos fatores do que se chama a correção (...). Do ponto de vista da norma, a variabilidade que a contraria constitui o erro”.

O aluno 2 confirma o entendimento dos defensores da norma-padrão, de que o seu modo de falar é legítimo e merece prestígio, desqualificando o modo de falar em desacordo a esse uso.

A aluna 3 revela já ter compreendido boa parte das discussões e reflexões empreendidas na aula. Ao acrescentar ao entendimento da mulher, a sua apreciação “*o que não é verdade*” permite afirmar uma tomada de consciência sobre a legitimidade de usos da língua que não estão alinhados à prescrição da norma dita padrão. O entendimento da personagem da tira é este, mas a aluna faz questão de marcar sua posição na resposta, deixando claro não concordar com o posicionamento assumido pela mulher que vai devolver o papagaio. Nesse sentido, os PCN, desde 1997, postulam que “O problema do preconceito linguístico disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença” (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, mais uma vez, observa-se que compete à escola valorizar as diferentes formas de expressão que nela são utilizadas, para desfazer alguns mitos que Bagno (2007) enumera acerca do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Valorizar significa promover a reflexão sobre a língua em uso, favorecer ao aluno a compreensão dos mecanismos todos envolvidos, inclusive o jogo de poder que ronda em torno da valorização da norma-padrão. Importante dar condições ao aluno de entender as diferenças, de lhe dar condições de compreender o funcionamento de sua língua, de modo a escolher o que é mais adequado para cada situação de comunicação.

Depois de observações realizadas às respostas, considerou-se outra vez a importância do respeito à diversidade, de que não se deve proceder a julgamentos negativos sobre o modo de falar diferente do adotado por cada um. Que a língua é heterogênea e importa ter claro que o conceito de “certo” e “errado”, no que é referente aos usos da língua, deve ser revisto; mais acertado, apesar do trocadilho com a palavra, é adotar o conceito de adequado ou inadequado para esta ou aquela situação de interação.

Dando sequência à aula, explicou-se sobre as variações geográficas em virtude de se desejar alcançar, junto aos alunos, a percepção da amplitude que o termo variações pode abarcar. Essa variação – a diatópica – realiza-se nas diferentes formas de pronúncia das palavras, pelo emprego de diferentes vocabulários e nas estruturas morfológicas e sintáticas adotadas. Para tanto, exibiu-se um vídeo (www.youtube.com/watch?v=rjmSrbF6FkE) em que se apresenta as conversas de um homem e uma mulher, ambos cuiabanos; sobre as quais foram realizadas atividades com o propósito de fixar o entendimento desse tipo de variação, bem como a compreensão acerca da influência regional nas formas de dizer de cada um deles, o que se estende, igualmente, para outras regiões do país.

Como os alunos estavam bastante motivados, prestaram bem atenção à

fala dos cuiabanos. Para garantir a apreensão de um número maior de eventos linguísticos, o vídeo foi exibido três vezes. Cada aluno tomou nota de palavras que consideraram “diferentes” para depois socializar os termos com o grande grupo, sendo que a professora listou no quadro as palavras como os alunos “ditavam”, segundo o que tinham anotado. Serão apresentadas aqui somente as três observações mais recorrentes apontadas pelo coletivo de alunos. Ainda na lousa, foram apresentadas, ao lado dos registros da língua em uso, as formas como se apresentam na norma culta.

Entre os casos apontados, houve dois de variação fonético-fonológica e um de variação morfossintática; conforme segue.

1 - Troca do fonema /rr/ por /r/

- *ferá* (ferrar);

- *coreu* (correu);

- *iscurido* (escorrido).

2 - Processo de monotongação

- era bom *demás* (demais);

- cortava a mão de tanto ferá *pêxe* (peixe);

- me *pegô* (pegou) po cabelo.

Quadro 01: Casos de variação linguística.

Os dois casos de variação fonético-fonológica identificados acima pertencem ao que se designa por traços graduais, ou seja, são traços característicos da língua falada por todos os brasileiros em situações menos monitoradas. Enquanto os alunos faziam a identificação das ocorrências, eles próprios expuseram sobre pessoas que falam assim, mesmo não sendo de Cuiabá. Destas participações, apresentam-se dois exemplos que associaram o falar exibido no vídeo ao falar de pessoas não naturais da capital do Estado, nem influenciados por este modo de expressão. Uma aluna mencionou que, quando os colegas pedem para ir ao “banhero”, incorrem na mesma pronúncia. Associação que foi ratificada pelo grupo, apontando em seguida outros exemplos mais: “lixero”, “dinhêro”, “pizêro”, “baxo” e que bem caracterizam casos de monotongação.

Observa-se, porém, conforme Bagno (2001, p. 60-61), que estudiosos da vertente tradicional da língua desconsideram essa ocorrência:

É assim que procedem, por exemplo, Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante em sua Gramática da Língua Portuguesa, publicada no final de 1997. Por isso, a gente não deve se surpreender quando esses autores explicam que a letra x representa o fonema /š/ depois de um ditongo, e dão como exemplo de palavras “com ditongo”: ameixa, caixa, peixe, eixo, frouxo, trouxa, baixo, sem fazer a menor menção ao fenômeno de monotongação que já atingiu essas palavras na língua falada no Brasil, inclusive em sua norma culta urbana,

resultando nas pronúncias “amexa”, “caxa”, “pexe”, “exo”, “frôxo”, e “baxo”.

Do mesmo modo, a realização de /r/ no lugar de /rr/ suscitou interessantes colocações. A maioria disse acreditar que esse jeito de falar estava mais associado a pessoas de origem alemã, já que, entre este grupo, esse é também um fenômeno recorrente. A constatação serviu para que eles percebessem que, muitas vezes, certos falares são rotulados, não correspondendo ao que de fato é. Importa conhecer para diminuir os risos e piadas sobre os modos diversos de falar de um modo ou outro.

A terceira recorrência maior apontada a partir do vídeo compreende uma variação morfossintática, relativa à realização da concordância nominal.

Variação Morfossintática

3 – Concordância nominal

- algumas pessoa (algumas pessoas);

- os cabelo bem liiiiiiso (os cabelos bem lisos);

- Sei qui os índio (sei que os índios);

- muintas veiz (muitas vezes)

Quadro 02: Casos de variação morfossintática.

Para estes exemplos apontados, observou-se, mais uma vez, a reação dos alunos que se percebiam falando de modo semelhante, com usos em relação à concordância tal e qual os cuiabanos do vídeo. Faraco (2007) informa que os estudos mais representativos sobre a concordância de número no sintagma nominal têm sido empreendidos por Scherre, que aponta uma “considerável variedade de padrões de concordância” (p.63).

Em seus estudos, Scherre (1994, p.38) considera que

torna-se evidente que a ausência da marca de plural é comum em todas as comunidades brasileiras, condicionada por fatores linguísticos. (...) o fenômeno da variação de número no português do Brasil pode ser caracterizado como um caso de variação linguística inerente, tendo em vista que ocorre em contextos linguísticos e sociais semelhantes e apresenta tendências sistemáticas de variação altamente previsíveis.

Logo, as reflexões que os alunos fizeram encontram-se em sintonia com o exposto pela autora.

Com essa atividade, os alunos ampliaram o entendimento do que significa heterogeneidade linguística, discutiram sobre os falares de algumas regiões, observando a sua fala como resultado da cultura de que tomam

parte, da convivência que estabelecem com pessoas do lugar e das interações ali praticadas. Começaram a imitar a fala de algumas regiões, o que se torna possível também pela facilidade com que hoje se transmitem informações, sejam em mensagens ou vídeos nos celulares, bem como também propiciadas pelas emissoras de televisão, a cuja programação a maioria tem acesso. No entanto, em vez de caracterizar deboche a esses diferentes falares, os alunos observaram, na verdade, a riqueza expressa na diversidade linguística. Mas é oportuno dizer que esta aula desenvolvida com eles não contemplou, do vídeo, algumas formas mais características do linguajar cuiabano.

CONCLUSÃO

É papel do professor de língua portuguesa oportunizar aulas aos seus alunos que respeitem a diversidade da língua. Por essa razão, compete a ele organizar atividades que contribuam para reflexões acertadas sobre as diferentes formas de uso de uma língua, de modo que os alunos entendam a heterogeneidade como fator inerente a ela; que a sua forma de falar, mesmo em desacordo com o que a gramática tradicional prega, também merece respeito, uma vez que atende ao objetivo principal de qualquer língua, que é estabelecer interação entre as pessoas.

No entanto, as reflexões devem encaminhar também para que os alunos atribuam valor à norma culta, provocando-lhes a curiosidade e desejo de aprendê-la, pois em muitas ocasiões ela deverá ser empregada. Desconsiderar a importância desta variedade de maior prestígio é também ser negligente com as possibilidades que o seu domínio pode oportunizar aos alunos.

As atividades desenvolvidas junto aos alunos, conforme demonstraram os dados analisados, revelaram ser muito forte entre eles a concepção de que há uma única forma que é “correta” para usar a língua. No entanto, com as reflexões propostas, observaram ser mais pertinente empregar os termos adequado, inadequado ou diferente para formas de uso da língua que não aquelas com que, tradicionalmente, eles se deparam na escola e para as quais, dificilmente ouvem uma menção positiva, especialmente do professor de língua portuguesa.

Reconhecer a multiplicidade de fatores que interferem nas diferentes formas de uso da língua é questão a ser tomada como central nas aulas de língua portuguesa. Somente com posturas menos preconceituosas, principalmente dos professores, será possível o reconhecimento da diversidade como componente de uma língua, e não como acessório incômodo à norma-padrão.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lin-*

guística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BRASIL. Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** – Brasília, DF: MEC – SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação.** São Paulo: Parábola Editorial 2005.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. *et. al.* **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.** 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MIRANDA, M. G. de. **O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores.** In: ANDRÉ, M. (Org.): **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 5 ed., 2006, p.129-143.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?.** 4. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

SCHERRE, M. M. P. **Aspectos da concordância de número no português do Brasil.** Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e Variação do Português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 12:37-49. dez. de 1994.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Reizivaldo Pereira de Lima

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa geralmente vem associado à concepção que o professor tem sobre linguagem e língua. Como por muito tempo a concepção de língua como reflexo do pensamento e como instrumento de comunicação imperou na sociedade, o ensino privilegiou e ainda, em muitos casos, privilegia um ensino pautado no pressuposto de que a língua é homogênea, fato que ocasionou um ensino de língua materna focado na gramática, desconsiderando a variação linguística.

Porém, com o advento da Sociolinguística em meados dos anos 1960 e com propostas anunciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), atualmente vemos uma tentativa de “reeducação sociolinguística” (BAGNO, 2007), que visa propor um ensino de língua portuguesa que considere o caráter heterogêneo da língua, visto que “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou escrita” (BAGNO, 2007, p. 37), então, se a língua é uma atividade social, ela não pode ser estudada desvinculada do seu contexto de realização, pois são justamente as situações comunicativas e seus interlocutores que determinam a variedade mais adequada a ser usada em cada momento.

Sendo assim, a escola tem como uma das suas tarefas ampliar a competência comunicativa dos educandos, “permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos necessários para desempenharem bem, e com segurança, suas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2005 p. 74).

O presente trabalho apresenta um relato de aplicação de uma sequência didática voltada para alunos do ensino fundamental I, focando o trabalho com a variação linguística. Para tanto, o artigo traz uma ancoragem teórica nos estudos de Bagno (1999, 2007), Travaglia (1995, 2007), Castilho (2000), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Variação linguística

A forma como o professor concebe linguagem/língua interfere

diretamente na sua forma de ensinar a língua materna, “pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Tradicionalmente, temos três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação.

Na primeira concepção, a linguagem é vista como um reflexo do pensamento e do mundo; seria como se fosse um espelho do pensamento (KOCH, 1997) e do conhecimento de mundo. Assim, toda forma de expressão seria primeiro concebida no interior da mente, e a exteriorização seria apenas uma “tradução”. Para essa teoria, só se comunica bem, quem pensa bem; independente do meio, dos interlocutores e de sua intencionalidade. Nesse sentido, a língua nada mais seria do que “um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte” (FUZA; OHUSCHI; MENGASSI, 2011, p. 479).

A preocupação dos seguidores dessa corrente é com a organização lógica do pensamento, daí a necessidade de regras de como se falar e escrever bem. Por isso, afirma-se que ela tem como núcleo a Gramática Normativa, já que normatiza a língua, tornando-a como modelo de norma culta. Sendo assim, saber gramática seria garantia de se chegar ao domínio da língua oral e escrita.

A segunda concepção, de acordo com Travaglia (1995, p. 22), vê a língua “como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”. Sendo que a comunicação só ocorreria se o código fosse comum aos interlocutores, já que o emissor codificaria a mensagem e o receptor a decodificaria. Essa corrente levou o estudo da língua enquanto “código virtual”, sem levar em consideração os interlocutores e nem o meio social.

Já a terceira concepção vê a linguagem como “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1995, p. 23). Neste ponto de vista, o indivíduo não só usa a linguagem como instrumento de pensamento ou como transmissão de mensagem, mas como meio de atuação social. Dessa forma, os interlocutores passam a ser “agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos” (FUZA; OHUSCHI; MENGASSI, 2011, p. 489).

Castilho (2000) conceitua o termo língua como:

Um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas (p. 12).

Esse conceito casa-se bem com a terceira concepção, pois ele mostra que a língua é um fenômeno social e, em virtude disso, não pode ser imutável, acabada e homogênea. Se a língua é mutável e heterogênea, então ela varia. Sendo assim, a língua pode ser considerada como um conjunto de variedades linguísticas.

A variedade linguística não tem espaço na primeira concepção de linguagem, pois nela a língua é vista como algo imutável, e, se a considerarmos mutável, estamos afirmando que há “variações” de pensamentos, algo descartado por essa teoria. Já na segunda concepção, a variedade linguística já é considerada, mas somente a variedade padrão seria considerada “correta”, desprezando as demais variedades.

A corrente teórica que se preocupa com a variação e mudança da língua na sociedade é a Sociolinguística. De acordo com Wiedemer (2009), tal teoria tem como metodologia a descrição e explicação do processo de variação e mudança da língua, devido a fatores linguísticos e extralinguísticos e o que faz com que um indivíduo faça opção por uma ou outra variante, bem como mostrar que essa variação é sistemática e governada por um conjunto de regras variáveis.

[...] processo de variação/mudança, através do controle de fatores sociais (classe social, sexo, idade, escolaridade, etc.) e fatores linguísticos (variáveis internas da língua), identificando fatores que influenciam a escolha de uma ou outra variante, e mostrando que a regularidade da variação é sistemática e governada por um conjunto de regras, não categóricas, e sim variáveis (WIEDEMER, 2009, p. 131).

Bagno (2007, p.36) afirma que “a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução”. Essa afirmação nos leva a concluir que não existe apenas uma língua, acabada, hermética e superior, como apregoam as duas primeiras concepções vistas acima, mas que há um conjunto de variedades linguísticas, pois a língua muda e transforma-se influenciada por fatores internos (morfológicos, sintáticos, semânticos...) e externos (sexo, idade, escolaridade...).

Considerando-a como fato social, Barreras (2004) afirma que a língua, concomitantemente, é conservadora e dinâmica. Conservadora porque mantém “certo grau de uniformidade para permitir a comunicação em uma determinada comunidade linguística” (p. 2) e dinâmica porque sofre alteração com o passar do tempo e por receber influências regionais, sociais e estilísticas. Essas duas características da língua coexistem porque, de acordo com Travaglia (2003), há duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade da língua: as forças centrífugas (que descentralizam os elementos da língua levando-os a

se afastarem de suas “formas-funções” para novas “formas-funções”, gerando as variações) e as forças centrípetas (que servem como um freio para esse afastamento, tentando conter essa mudança).

Geralmente os sociolinguistas agrupam as variações em geográficas, sociais e estilísticas.

A variação geográfica, também chamada de regional ou diatópica, é a variação linguística divergente de um lugar para o outro, em que se fala a mesma língua. Dependendo da região em que o falante mora, ele utiliza uma variante linguística com características próprias do lugar, chamada de regionalismos, oriundos de dialetos ou falares locais. Geralmente as variações se prendem ao plano fonético e ao plano léxico.

Para Travaglia (2009), a variação geográfica, denominada por ele de territorial, se dá devido a influência que cada região recebeu durante a sua formação e ao fato de seus falantes estarem ocupando um espaço limitado “em função de estarem polarizados em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais, e desenvolverem um comportamento linguístico comum que os identifica e distingue” (p. 43).

Já a variação social, ou diastrática, é a variação da língua devido a fatores sociais, como sexo, faixa etária, classe social, profissão etc. Conforme Travaglia (2009), são as variações que ocorrem na dimensão social (variação de acordo com a classe social do falante), de idade (variação de acordo com a faixa etária do falante), de sexo (variação de acordo com o sexo de quem fala), de geração (variação histórica em que cada época apresenta um modo diferente de falar ou escrever) e a de função (variação de acordo com a função social que o falante desempenha). Para Travaglia (2009), ainda, essas variações têm como papel principal trazer uma identidade a determinado grupo através da linguagem. É interessante observar que, para esse estudioso, a variação social é eminentemente decorrente da classe social ocupada pelo falante.

A variação estilística, também conhecida como contextual, de registro e diafásica, é a variação presente na fala de um indivíduo decorrente das diversas situações comunicativas realizadas no seu dia a dia, por exemplo, no nosso cotidiano falamos de diferentes assuntos, com diversos tipos de pessoas, em diversos lugares e em diversos momentos, então, geralmente, de acordo com o assunto que falamos, com o grau de intimidade que temos com o nosso interlocutor ou em que situação se dá a nossa interação, escolhemos um tipo de linguagem que julgamos ser mais adequado para cada situação. Em outras palavras, sempre monitoramos o que falamos, pois, conforme Bagno (2007), “não existe falante de estilo único: todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal” (p. 45).

Travaglia (2009) afirma que as variações estilísticas “ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou, como preferem alguns, dependem do

recebedor, da mensagem ou da situação” (p. 42) e englobam três tipos: grau de formalismos (variações de acordo com uma escala de formalidade – oratório, hiperformal, deliberativo, formal, coloquial, semiformal casual, informal, íntimo e pessoal), modo (escrito ou falado) e sintonia (variação que se dá de acordo com o que o falante sabe sobre o ouvinte, daí ela engloba quatro dimensões: o status – uso da fala de acordo com o status que o ouvinte ocupa na sociedade –, a tecnicidade – uso da língua de acordo com o que o falante supõe que o ouvinte conhece sobre determinada área –, a cortesia – uso da língua de acordo com a dignidade que o falante considera ao ouvinte em determinada situação – e a norma – uso de uma linguagem que o falante acha mais adequada para interagir com um determinado indivíduo).

Bagno (2007) ainda aponta mais duas variações: a diamésica (diferenças entre a língua falada e a língua escrita) e a diacrônica (diferenças apresentadas durante o tempo, ou seja, variação histórica)

Variação linguística e o ensino

Como já foi dito, o ensino sempre esteve em conexão com a concepção de linguagem adotada pelo professor. Por muito tempo ensinou-se apenas gramática normativa porque se achava que pensar bem era escrever bem, então quanto mais regras o indivíduo dominasse, melhor usaria a língua. Depois, mais especificamente na década de 1970, passou-se a trabalhar com o foco na comunicação, chegando-se até a mudar o nome da disciplina *Português* para *Comunicação e Expressão*. Sendo que nenhuma das duas formas contemplava as variações linguísticas.

Só com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), essa visão de ensino começou a ser modificada, pois já se anunciava uma visão variacionista da língua, mostrando que a variação faz parte da língua.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de falar utilizar, considerando as características do contexto da comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige (BRASIL, MEC_SEF, 1997, p. 31).

Como podemos observar, aqui já é deixada de lado a concepção de que existe uma variedade superior a outras, ou uma forma de falar outra “errada”. Nesse fragmento, observamos que o que realmente existem são variações linguísticas que podem ser usadas de acordo com a necessidade comunicativa do falante, pois, como nos dizem os PCN, o aluno, ao iniciar seus anos escolares,

já domina pelo menos uma variedade linguística; possivelmente, já percebeu que existem maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, de se dirigir às pessoas e que determinadas variações podem gerar preconceito:

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno ao entrar na escola já sabe pelo menos uma dessas variedades, aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniais. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência. (BRASIL, MEC_SEF, 1997, p. 81,82).

Mas será que a variação linguística é trabalhada em sala de aula?

Podemos dizer que, na maioria das escolas, não, pois o que vemos, ainda, em muitas delas, é uma visão de ensino pautada na gramática normativa, e que repudia qualquer tipo de variação. Isso provavelmente se dá porque a maioria dos professores não sabe como lidar com este tema e acaba privilegiando a língua culta. Esse tratamento preferencial dado à língua culta acaba gerando o preconceito linguístico, levando o aluno a se sentir em um ambiente hostil e não em um ambiente acolhedor, que deveria ser a sala de aula.

Como solução, Bagno propõe uma reeducação sociolinguística:

[...] estamos falando de uma reeducação, de uma educação nova, de uma organização dos saberes linguísticos que não tem nada que ver com “correção” nem com substituição de um modo de falar por outro – ao contrário, a reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar a sua língua materna com desenvoltura e eficiência. (BAGNO, 2007, p. 82).

Nesse fragmento podemos observar que a proposta da reeducação sociolinguística é que, ao ensinar a língua portuguesa, o professor trabalhe a partir da variedade linguística do aluno, valorizando-a e aproveitando os seus conhecimentos sobre a língua, fazendo isso a variedade linguística privilegiada não será vista como parâmetro de comparação, mas como uma meta a ser atingida, já que “o domínio da língua padrão é requisito obrigatório para o desempenho em eventos de fala formais e públicos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 27).

Mas, para que tenhamos realmente uma reeducação sociolinguística, temos que romper com um ensino preconceituoso de língua materna. Bagno (1999) propõe dez cisões para que tenhamos um ensino de língua não-preconceituoso ou um ensino de língua menos preconceituoso:

- 1) Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Assim,
- 2) aceitar a idéia de que *não existe erro de português*. Existem *diferenças de uso ou alternativas de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa*.
- 3) Não confundir erro de português (que, afinal, não existe), com simples erro de *ortografia*. [...]
- 4) Reconhecer que tudo o que a Gramática Tradicional chama de *erro* é na verdade um *fenômeno* que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. [...]
- 5) Conscientizar-se de que *toda língua muda e varia*. O que hoje é visto como “certo” já foi “erro” no passado. O que hoje é considerado “erro” pode vir a ser perfeitamente aceito como “certo” no futuro da língua. [...]
- 6) Dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem, nem mal. Ela simplesmente VAI, isto é, segue seu rumo, prossegue em sua evolução, em sua transformação, que não pode ser detida [...]
- 7) Respeitar a variedade lingüística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque
- 8) a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós *somos* a língua que falamos. [...] Assim,
- 9) uma vez que a língua está em tudo e tudo está na língua, o professor de português é professor de TUDO. [...]
- 10) Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo [...]. (BAGNO, 1999, p. 141-145).

Operando essas cisões provavelmente teremos um ensino mais democrático e reflexivo, facilitando o trabalho com a língua materna e o trabalho da reeducação sociolingüística, que, segundo Bagno, implica:

- fazer o/a aluno/a reconhecer que é possuidor/a de plena capacidade de expressão, de comunicação [...] em outras palavras, promover a autoestima lingüística dos alunos e das alunas, dizer-lhes que **eles sabem português** e que a escola vai ajudar a **desenvolver** ainda mais esse saber;
- levar o/a aluno/a a tomar consciência da **escala de valores** que existe na sociedade com relação aos usos da língua [...];
- garantir o acesso dos alunos e das alunas **a outras formas de falar e escrever** [...];
- conscientizar o alunado de que a língua é usada como

elemento de promoção social e também de **repressão e discriminação** [...];

- trabalhar para a inserção plena dos alunos e das alunas na cultura letrada, por meio das práticas ininterruptas da escrita e da leitura, isto é, práticas de **letramento** [...];
- promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades culturais e até mesmo da biodiversidade natural [...]. (BAGNO, 2007, p. 84,85 - grifos do autor).

Podemos resumir essa proposta na palavra RESPEITO, ou seja, o professor, na sala de aula, deve promover um ensino que respeite as diferenças linguísticas, valorizando cada uma das variedades linguísticas presentes na sala de aula, fazendo isso o aluno se conscientizará de que ele domina uma variedade linguística; de que há variedades mais prestigiadas do que outras e, conseqüentemente, a língua é usada como meio de “promoção social”, de “repressão” e de “discriminação”; de que as variações linguísticas fazem parte do nosso meio cultural.

Enfim, não tem como obtermos melhoria no ensino de Língua Portuguesa se não mudarmos a concepção de ensino. Enquanto o professor estiver vendo a língua como homogênea, ele não mudará a sua forma de trabalhar a língua materna, pois continuará vendo a norma-padrão como “certa” e as demais variações como “erradas”, reforçando o preconceito. Para que haja uma mudança, o professor tem que se conscientizar de que a língua é heterogênea e de que existe mais de uma forma de se dizer a mesma coisa, por isso as variações linguísticas, trazidas pelos educandos, não podem ser desprezadas em sala de aula.

De acordo com Castilho (*apud* SOBRINHA; FILHO, 2011, p. 5), considerar o modo de falar do aluno, sensibilizar para a aceitação da variação linguística e saber escolher a variedade mais adequada a cada situação de fala são formas que permitiriam um maior conhecimento por parte dos educandos e dos professores sobre o processo de variação. Fazer isso não é uma tarefa fácil, o professor precisa realmente planejar suas ações ordenadamente.

Talvez a melhor forma de se trabalhar com esse tema seja através do que Schneuwly e Dolz (2004) denominaram de sequência didática (SD), ou seja, o “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82), com o objetivo de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p.83). Eles esquematizam uma SD da seguinte forma:

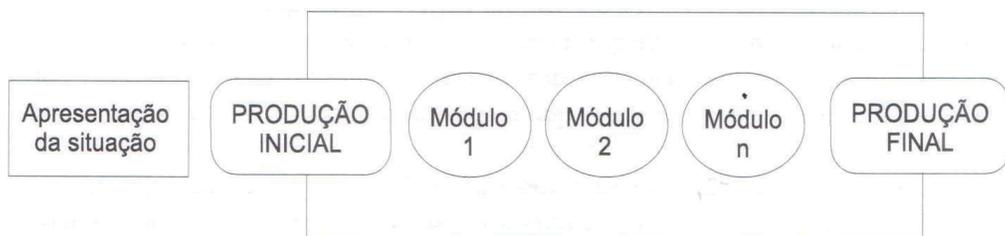


Figura 1: Esquema da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83)

Nesse esquema, observamos quatro fases:

- **Apresentação da situação:** momento em que se define o objeto de estudo e a seleção dos conteúdos do texto a serem estudados. Aqui, será exposto o problema, definido o gênero a ser produzido, sua forma de exposição e delimitado os sujeitos da interação e a temática a ser desenvolvida.
- **Produção inicial:** etapa que visa fazer um diagnóstico do que o aluno sabe sobre o gênero através de uma produção inicial, para que o professor defina as etapas seguintes, moldando, assim, sua intervenção.
- **Módulos:** etapa sistemática de atividades que darão instrumentos para que o aluno produza o gênero textual proposto, através da apropriação dos elementos constitutivos do gênero escolhido.
- **Produção final:** momento em que os alunos produzirão, de acordo com as noções e conhecimentos adquiridos na etapa anterior. Essa etapa permite que o professor avalie o processo de ensino-aprendizagem, verificando se os discentes conseguiram superar as dificuldades apresentadas na produção inicial.

Cunha (2012) reformulou o conceito de SD, ampliando-o. Para a autora, uma SD seria qualquer conjunto de atividades organizadas e feitas em sala de aula, independente da disciplina curricular, com um objetivo específico, utilizando-se de técnicas e estratégias diversificadas, num determinado espaço de tempo. Barbosa (2012) vê a utilização da SD nas aulas de língua portuguesa como um grande avanço para o ensino da língua materna, por promover “melhorias nos procedimentos pedagógicos e efetiva aprendizagem do aluno” (BARBOSA, 2012, p. 16).

METODOLOGIA E RESULTADOS

A metodologia utilizada para trabalhar a variação linguística com os alunos foi a sequência didática, que foi aplicada, no mês de dezembro de 2015, com os alunos do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, em Santarém, no estado do Pará. Eram alunos com idades entre nove e doze anos, provenientes de bairros da periferia e, em sua maioria, de família de classe social baixa, com escolaridade que variava entre o fundamental e o superior.

A SD aqui esboçada atende aos princípios propostos por Schneuwly e Dolz (2004), porém entendida de acordo com a definição de Cunha (2012). Tinha como objetivo fazer com que o alunado refletisse sobre a língua e suas variações, conscientizando-se de que ela é heterogênea.

No módulo *Apresentação da situação*, foram trazidas para os alunos tirinhas do *Suricate Seboso* e do *Bode Gaiato*, tirinhas que evidenciam a variedade linguística nordestina. Logo em seguida, foi feita uma reflexão sobre a variedade linguística empregada pelos personagens das tirinhas, através de estratégias de leitura, com sistematização na lousa. Um dos primeiros pontos levantados pelos alunos foi que os personagens falavam “errado”, pois utilizavam expressões como “ocê” (você), “mainha” (mãezinha), “rôpa” (roupa), “rô” (vou), “bãe” (banho), “dirbuiá” (debulhar), mas através das discussões foi esclarecido de que essa forma de falar não é erro, mas sim uma variação da língua portuguesa utilizada por alguns falantes de uma determinada região, e que, assim como há localidades que falam dessa forma, nós também temos uma maneira de falar que pessoas de outras regiões podem achar ‘estranha’. Então, foi proposto para a turma fazermos um trabalho de pesquisa sobre os diferentes falares da língua portuguesa e produzirmos tirinhas com personagens que utilizassem o falar santareno.

No segundo momento, iniciamos a aula ouvindo o cordel *Cumpadi boi, Cumpade bode*, que também trata de uma variedade linguística nordestina, mas que é diferente da utilizada pelo *Suricate Seboso* e pelo *Bode Gaiato*, para que a classe percebesse que em uma mesma região podem coexistir diversas variantes. Após o momento de reflexão, foram distribuídas aos alunos novas tirinhas do *Suricate Seboso* e do *Bode Gaiato* e a versão escrita do cordel, com a finalidade de que os alunos identificassem as marcas linguísticas regionais. Em seguida, a turma foi dividida em cinco grupos, sendo que cada grupo iria pesquisar marcas linguísticas de uma das regiões do Brasil e trazer na próxima aula.

No terceiro momento, cada grupo socializou a sua pesquisa. Após a socialização, foi apresentado um slide sobre os tipos de balões usados em histórias em quadrinho. Os alunos já tinham estudado os tipos de balões, só era para recordar. Logo em seguida, foi distribuído para os alunos papel A4

para que fizessem balões de fala e escrevessem neles as marcas linguísticas que achassem mais representativas da região pesquisada e depois colassem os balões em um mapa do Brasil, para que assim tivessem uma noção das variedades linguísticas geográficas presentes no nosso país. Foi solicitado, no final da aula, que os alunos pesquisassem expressões paraenses e santarenas.

No quarto momento, revisamos com os alunos os elementos que compõem uma tirinha. Novamente foram trazidas as tirinhas dos personagens estudados, e, através de estratégias de leitura, fomos elaborando na lousa um texto sobre o gênero textual tirinha. No final foi proposto à turma que se criasse um personagem para as tirinhas que a turma iria produzir. Esse personagem deveria ser fácil para desenhar e que representasse a região, já que a turma iria criar tirinhas de um personagem que usasse a variedade local.

No quinto momento, foi feita a escolha dos personagens criados pelos alunos. Apareceram vários personagens, como animais (jabuti e boto), no formato de figuras geométricas, imitação de *emoticons*... Dentre os personagens foram escolhidos dois, que seriam os personagens principais das histórias. Infelizmente, os personagens escolhidos pelos alunos não foram característicos da região, como o boto, por exemplo, mas foi respeitada a decisão dos alunos. Antes de encerrar a aula, foi solicitado aos grupos que utilizassem o celular para gravar informalmente a fala de parentes ou de conhecidos para trazer no outro dia.

No outro dia, cada grupo socializou sua gravação, logo após a socialização, ouvimos novamente os áudios para identificarmos as marcas linguísticas contidas nas falas gravadas. Depois, os alunos se dirigiram para o laboratório para pesquisar as expressões paraenses mais comuns e, assim, montarmos um repertório de “marcas linguísticas” locais.

Após esse levantamento, deu-se início à criação de histórias para a produção de tirinhas. Nesse momento, os alunos, em dupla, teriam que criar uma história, em que aparecessem nos diálogos as marcas linguísticas locais, para transformá-las em tirinhas, usando os personagens escolhidos. Todas as duplas criaram suas tirinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido às diferentes concepções de linguagem, o ensino de língua materna, principalmente no que se refere à variação linguística, foi, e em grande parte continua sendo, muito deficitário, mas com a chegada da Sociolinguística e com os parâmetros curriculares, há uma tendência para que esse ensino melhore, principalmente com a proposta trazida por Schneuwly e Dolz (2004) de sequência didática.

A SD apresentada neste artigo visava fazer com que os educandos refletissem sobre a língua e sua variação, utilizando-se de diferentes atividades e estratégias.

Como essa proposta não tinha como pretensão ser um modelo de ensino pronto e acabado para ser aplicado, mas um ponto de partida para a reflexão sobre a variação linguística, ela cumpriu bem os objetivos aos quais foi destinada, pois através dela os alunos compreenderam que a língua é heterogênea, por isso todas as suas variedades são importantes.

Como ponto inicial para a reeducação sociolinguística, essa SD foi importantíssima, pois levou os educandos a refletirem sobre a língua e suas variações, utilizando a língua em uso, já que, além das tirinhas, os alunos gravaram falas. Mas vale a pena ressaltar que o professor ainda tem um longo caminho pela frente para de fato termos uma reeducação sociolinguística e o respeito às variedades, trabalhando não somente a variação diatópica, mas todas as outras.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, G. A. S. A sequência didática e o gênero discursivo artigo de opinião: reflexões sobre o ensino da língua portuguesa. **Revista AvePalavra**, Mato Grosso, UNEMAT, Edição Número Especial, p. 1-17, UNEMAT, ago. 2012.

BARRERAS, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 8, nº 01, p. 1-16, jun. 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

CASTILHO, A. T. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.

CUNHA, C. C. A Sequência Didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. **Práticas em sala de aulas de línguas: diálogos necessários entre Teoria(s) e Ações situadas**. São Paulo: Pontes, 2012. p. 119-148.

FUZA, A. F.; OHUNCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R.J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 14, p. 479-501, jul./dez. 2011.

- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOBRINHA, C. S. S.; FILHO, O. P. de M. A variação linguística no ensino de língua materna: o que o professor deve fazer na sala de aula? **Revista Anagrama**, São Paulo, Ano 4, v. 4, p. 1-10, jun./ago. 2011.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- WIEDEMER, M. L. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. **CIFE-FIL** (Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos). Rio de Janeiro, v. 13, n. 03, p. 129-140, s/d, 2009.

TRABALHANDO COM O GÊNERO TIRAS: UMA PROPOSTA PARA ANALISAR O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Rita de Cássia de Araújo Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como intuito relatar experiências vividas a partir do desenvolvimento de uma sequência didática referente ao gênero textual *tiras*. O trabalho foi dividido em módulos, com atividades desenvolvidas para apresentar a estrutura do gênero textual, suas características, porém um dos principais objetivos desta sequência é o trabalho com as variedades linguísticas, dando enfoque ao preconceito linguístico. O gênero *tiras* foi escolhido devido encontrarmos frequentemente situações em que personagens da zona rural ao usar suas variedades vivem situações em que se pode perceber a discriminação em relação a sua fala. Com a realização desta sequência didática, foi possível oportunizar aos alunos momentos de reflexão e discussões para que eles construíssem conhecimentos referentes as variedades linguísticas, e, sendo assim, compreenderem as influências históricas ocorrentes em nossa língua, e, assim desenvolverem uma visão crítica referente ao preconceito linguístico.

Todas as línguas apresentam variações, sejam estas variações ocasionadas pela idade do falante, classe social a que ele pertence, a região onde ele vive ou viveu, tais variações fazem parte da nossa língua, como podemos observar na fala de Possenti (*in* GERALDI, 2014, p. 35), “Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falam da mesma forma”. A partir de tal reflexão, é possível compreender como as variedades linguísticas estão inseridas na sociedade, e torna-se essencial este trabalho, para que assim os alunos possam compreendê-las e respeitá-las, e, conseqüentemente, respeitarem seu próximo, desse modo proporcionando-se situações em que o preconceito linguístico seja amenizado em nossa sociedade. E, para que este fato não seja somente utopia e se torne parte de nossa realidade, é necessário que a escola desenvolva propostas que proporcionem reflexões sobre a nossa língua.

Este trabalho foi dividido em quatro partes, além da introdução e considerações finais. A primeira parte explica a concepção de “erro”, a segunda retrata sobre escola e variação linguística, a terceira fala sobre o preconceito linguístico, a quarta e última relata as atividades realizadas na sala de aula e traz a análise dos resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Variedades linguísticas e a concepção de “erro”

Pensar em variedades linguísticas é refletir sobre nossa cultura e nossa história. Para compreender a concepção de “erro”, é fundamental compreender a história. E, ainda, questionar onde? Quando? Como? E por quê? As respostas para tais questões podem ser encontradas em Bagno (2009, p.62), quando diz que “a noção de “erro” nasce, no mundo ocidental, junto com as primeiras descrições sistemáticas de uma língua, a língua grega”. Ou seja, na origem, no nascimento da gramática.

A preocupação com o que seria “certo” ou “errado” na fala das pessoas surge a partir do momento que Alexandre III (356-323) conquista um enorme território que ia desde a Grécia, Europa, Egito e África, e sendo a língua grega o idioma internacional deste período surge a necessidade de normatizar essa língua. Conforme Bagno:

Como a língua grega tinha se tornado o idioma internacional dentro do grande império formado pelas conquistas de Alexandre, surge a necessidade de normatizar essa língua, ou seja, de criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural. Essa tarefa consistia de uma norma unificada de um padrão de correção. (BAGNO, 2009, p.63).

A partir de tal normatização surge a gramática tradicional, que, para Bagno (2009, p.63), é “Um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem, que representou o início dos estudos linguísticos no Ocidente. Sendo uma abordagem não científica, nos termos modernos de ciência, a Gramática Tradicional combinava intuições filosóficas e preconceitos sociais”. Preconceitos estes que ainda identificamos nos dias atuais, e que são vários os tipos de preconceitos, porém o que nos cabe tratar aqui é o preconceito linguístico.

Preconceito linguístico

Para Bagno (2009, p.57), “Toda língua humana é heterogênea por sua própria natureza. A heterogeneidade linguística está vinculada à heterogeneidade social”. Sendo assim, compreende-se que a língua é heterogênea, e que não deveria ocorrer o preconceito linguístico, e sim o respeito com a diversidade cultural, porém isto acaba não acontecendo, o que ocasiona o preconceito linguístico, e percebe-se que a variedade das classes privilegiadas acaba sendo valorizada, enquanto ocorre uma desvalorização das menos prestigiadas.

Segundo Almeida *in* Geraldi (2014), o fator social está ligado ao

fator linguístico, o que seria uma das grandes consequências do preconceito linguístico, ocorrendo a desvalorização das variedades linguísticas utilizadas pelos falantes socialmente desprestigiados, como é o caso dos analfabetos, dos pobres, dos moradores da zona rural.

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira-que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos-, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação. (ALMEIDA in GERALDI, 2014, p. 14).

Os PCNs (1998) apresentam uma importante reflexão do trabalho com as variedades linguísticas e das diversas diferenças de pronúncia, assim como o emprego das palavras, da construção sintática, entre outros, e a ligação existente entre as variantes linguísticas e os valores sociais.

A variação linguística é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncias, de emprego de palavras, de morfologia e de construção sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variantes linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29).

Ao analisar e estudar os PCNs, pode-se perceber que várias coisas se transformaram com o decorrer dos anos, porém mesmo ele tendo sido publicado há aproximadamente 16 anos, e os estudos da sociolinguística auxiliarem o trabalho do professor no ambiente escolar, ainda ocorrem situações em que se percebe que ocorre o preconceito linguístico.

Escola e variação linguística

A escola apresenta um importante papel no trabalho e desenvolvimento da linguagem, porém com a “democratização” do ensino, a partir da década de 1960, as escolas que até então eram em número reduzido tiveram de ser

ampliadas com a urbanização da população brasileira. O que causa uma grande transformação no perfil do alunado, como nos assinala Bagno:

[...] a transformação do perfil social das alunas e dos alunos que as escolas públicas passaram a atender. Amplas camadas sociais que até então tinham ficado excluídas do ensino formal, por estarem fora das zonas urbanas, começaram a exigir que seus filhos e filhas, já nascidos e criados nas cidades, tivessem acesso à escolarização. Foi essa pressão social que ocasionou a “democratização” do ensino, quer dizer, o vertiginoso aumento do número de salas de aula em todo o Brasil, mas sobretudo nas grandes aglomerações urbanas. (BAGNO, 2009, p.31).

Com a chegada destes novos alunos, quase sempre filhos de pais analfabetos e pobres para a sala de aula, um dos problemas enfrentados foi a falta de escola, isto já em 1980, como nos afirma Soares:

Conforme o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava, naquele ano, matriculada no ensino de 1º grau, pela Constituição, é obrigatório, nessa faixa de idade; ou seja: mais de 30% dos brasileiros entre 7 e 14 anos estavam fora da escola. Se se analisam os dados por Estados, encontram-se percentagem inferiores a 50% em alguns Estados, e muito pouco superiores a 50% em vários outros. Em outras palavras: em muitos Estados brasileiros, cerca de metade da população entre 7 e 14 anos estava fora da escola. (SOARES, 1989, p.9).

A relação que este fato apresenta com o preconceito é não existirem, nesse momento, políticas públicas que proporcionassem condições para que estas crianças pudessem frequentar a sala de aula, pois não tinham garantido o direito de frequentar a sala de aula. Além disso, um dos maiores problemas enfrentados pelos jovens, que frequentavam a escola e que pertenciam as camadas populares, era a relação entre linguagem e cultura, o que era uma das justificativas daquele tempo para o fracasso escolar.

Pode-se dizer que a ideologia da deficiência cultural tem sua origem e seu mais importante argumento no conceito de “déficit linguístico”; chegou-se mesmo a sugerir a teoria da “deficiência linguística”, que explicaria o fracasso escolar das camadas populares. (SOARES, 1989, p. 16).

Difícil acreditar que as variedades linguísticas eram vistas como um déficit linguístico? Hoje, graças aos estudos de sociolinguistas, esta realidade está mudando, porém o preconceito ainda existe, como podemos ver na seguinte afirmativa afirmativa de Bagno:

Vem daí o mito de que antigamente a escola pública era “boa”

e de que a qualidade da educação só fez piorar nos últimos anos. A escola pública antes podia ser “boa” porque era para poucos: suas portas só se abriam para discentes e docentes vindos das camadas privilegiadas das zonas urbanas. Esse mito expressa no preconceito contra todo movimento mais amplo de democratização e popularização dos bens sociais. (BAGNO, 2009, p. 31).

Sendo assim, é papel da escola oportunizar situações para que os alunos possam contruir conhecimentos referentes ao uso da língua, respeitando as variedades linguísticas, e assim serem levados a desconstruir preconceitos e construir novos conceitos entre “adequado e inadequado”.

ETAPAS DO TRABALHO

Na primeira etapa da sequência didática foram desenvolvidas atividades relacionadas ao gênero tira, apresentando-se à turma suas características e sua função.

Na segunda etapa foi apresentado aos alunos um vídeo produzido pelo *Jornal Hoje* em que se relata um pouco de nossa história linguística, e fala, também, sobre o “r”, no caso o “r” “caipira”, como é conhecido, esta atividade foi muito importante para que os alunos conhecessem, respeitassem e valorizem a história, a cultura e, consequentemente, as variantes linguísticas. Nesta mesma etapa falamos sobre as variedades linguísticas e os preconceitos existentes em nossa sociedade.

Na terceira etapa foram analisadas tiras em que ocorreram preconceito linguístico.

Tira I



Fonte: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/palavreado/preconceito-linguistico>

Esta tira foi escolhida para análise, porque aparecem explicitamente momentos em que ocorre o preconceito linguístico, no caso a professora Marocas fica indignada com o Chico, por ele utilizar variedades linguísticas na escola, e questiona o garoto com a expressão “Isso é português que se fale” e em seguida o coloca de castigo e ainda termina a aula brava, dizendo: “E amanhã

quero você fino no português!”.

Com a análise desta tira, os alunos identificaram o preconceito presente e muitos afirmaram que a atitude da professora deveria ter sido diferente, pois ela deveria respeitar o aluno e valorizar sua variedade ao invés de discriminá-lo.

Tira II

Mutum, a personagem da próxima tira, mora na cidade e foi visitar a sua tia, que mora num sítio muito longe da cidade.



Fonte: FIGUEIREDO, BALTHASAR e GOULART, (2012, p.199). **Livro Didático, Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem**, 6º ano, 1º ed., São Paulo, Editora Moderna.

Esta tira também foi selecionada para análise, porque, além de estar presente no livro didático dos alunos, ela apresenta claramente o preconceito linguístico, pois, como o próprio enunciado da tira explicita, o garotinho Mutum mora na cidade, enquanto sua tia mora em um sítio muito longe da cidade, no diálogo entre as personagens o garoto elogia a tia dizendo “Nossa tia! Que fartura!!” E ela responde brava que ele é um garoto mal agradecido, compreendendo que ele havia dito *fartura* como se estivesse “fartando” alguma coisa. Um questionamento a ser feito a partir dessas assertivas é se as pessoas que moram na zona rural não sabem a diferença entre “fartura”, mesa farta, e “faltura”, falta de alguma coisa? Este, assim, é um exemplo claro de preconceito linguístico, pois apresenta as pessoas da zona rural como pessoas que não têm conhecimento do léxico.

Nesta tira também se identifica um fenômeno linguístico chamado rotacismo que, segundo Bagno (2009), trata-se de um prosseguimento de uma tendência muito antiga do português (e em outras línguas) que os falantes rurais ou não escolarizados levam adiante. Esse fenômeno já se encontra

documentado em textos escritos no português medieval.

Tira III



Fonte: <https://melgrosscartoons.wordpress.com/>

Nesta tira o preconceito linguístico que ocorre é o regional, a professora discrimina os alunos por utilizarem expressões próprias de suas regiões. Nesta atividade os alunos questionaram a situação, e se identificaram com as personagens da tira, pois em nossa região estas variedades são frequentes, devido à presença de pessoas da região nordeste e também da região sul.

As atividades trabalhadas proporcionaram situações de reflexão e oportunizaram identificar situações em que ocorrem preconceito linguístico. Após análise das tiras os alunos produziram textos do gênero *tira*, os trabalhos foram expostos no mural da escola, para que assim pudessem conscientizar outras pessoas que frequentam o ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalho apresentada neste artigo consiste em discutir, analisar e comprovar a necessidade de um trabalho que fundamente e busque estratégias para que os alunos sejam capazes de compreender, valorizar e respeitar as variedades linguísticas existentes em nossa língua. Os resultados da pesquisa foram satisfatórios, pois os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre nossa história e analisar a influência de fatos diacrônicos em nossa linguagem e nossa cultura, além de poderem identificar situações em que ocorre preconceito linguístico em nossa sociedade, e assim, com o conhecimento

adquirido, eles são capazes de refletir e evitar a reprodução destas situações, compreendendo e valorizando as variedades linguísticas como parte de nossa cultura e história.

O preconceito linguístico, assim como outros tipos de preconceito são inaceitáveis em nossa sociedade, dessa forma, nós professores temos um importante papel, o de oportunizar situações para que os alunos sejam capazes de identificar e refletir a respeito de situações que envolvam preconceitos, assim, é importante que sejamos capazes de respeitar e valorizar as diversidades linguísticas. O preconceito linguístico vai além do preconceito com a linguagem, sendo também um preconceito social. Como podemos perceber na fala de Bortoni-Ricardo e Oliveira *in* Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p.49):

No Brasil, o processo de colonização determinou que a norma de prestígio fosse sempre a que mais se aproximava do português europeu padronizado. A legitimação de uma língua padrão oposta a variedades estigmatizadas parece ter-se implantado, porém, com mais vigor, a partir do século passado, quando intensificou a urbanização, o que é natural, já que o conceito de uma norma-padrão correlaciona-se intimamente com o de uma cultura urbana.

A partir de então notamos a desvalorização da fala rural e a valorização da fala urbana. Conforme Bortoni-Ricardo e Oliveira *in* Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 49):

A vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro acelerou ambos os processos. E evidências disso são as peças teatrais da época, que ridicularizavam a fala do caipira. Citando o viajante inglês Luccock, Silva Neto (1977:80) nos informa: “Nas peças que representavam, ridicularizavam-se as maneiras, vícios, dialetos e outras peculiaridades da colônia, o que corrigiu os gostos do público”.

Assim, podemos perceber que o preconceito linguístico ocorre desde o período da colonização, e que ainda continua nos dias de hoje, sendo assim, o trabalho com as variedades linguísticas na sala de aula é fundamental para que os alunos as compreendam e sejam capazes de alterar tantos episódios lamentáveis registrados em da nossa história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. **Ensinar Português?**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2014.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa, v.II /Secretatia de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural:** Leitura, produção e estudos da lingugem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. [Orgs.]. **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola-uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1989.

SOBRE OS AUTORES

Ademir Juvêncio da Silva é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduado em Língua Portuguesa (UNEMAT), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português como Língua Materna (UNEMAT) e Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar (FACINTER). É professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede municipal na cidade de Sorriso, Mato Grosso, atuando na Escola Municipal Rui Barbosa. Endereço eletrônico: ademih@hotmai.com

Adriana Lins Precioso é doutora em Teoria da Literatura – Literatura Comparada pela UNESP/IBILCE de São José do Rio Preto-SP. Atua como docente na área de Literatura no curso de Letras da UNEMAT, Campus universitário de Sinop e no Programa de pós-graduação profissional em Letras – PROFLETRAS, no qual exerce a função de coordenadora (2016-2018). Coordena o Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq “Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas.” Endereço eletrônico: adriana@unemat.br

Alessandra de Oliveira é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduada em Língua Portuguesa (UNEMAT), especialista em Educação Língua Portuguesa e Literatura (UNEMAT). É professora de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Antonio Ometto e no 2º e 3º anos do Ensino Médio, na Escola Estadual Jardim das Flores, na cidade de Matupá, Mato Grosso. Endereço eletrônico: aleoliveira.matua@hotmai.com

César Vicente da Costa é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduado em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas (UNEMAT/Tangará da Serra), Língua Espanhola e respectiva Literatura (UFMT/Sinop) e Educação Física (UFMT/Cuiabá). É professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede Estadual na Escola Estadual Padre Ezequiel Ramin, na cidade de Juína, Mato Grosso. Endereço eletrônico: rasevc@hotmai.com

Cleunice Fernandes da Silva é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduada em Licenciatura Plena em Letras (UFMT/Rondonópolis), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Portuguesa e Inglesa (UNEMAT/Sinop). É professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual

Rosa dos Ventos, na cidade de Sinop, Mato Grosso. Endereço eletrônico: cleonicefernandes_silva@hotmail.com

Elaine Xavier Lima Babinski é doutoranda pelo PPGEL – Programa de Pós Graduação em Estudos Literários da UNEMAT – Tangará da Serra, mestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduada em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa (UNEMAT/Cáceres), especialista em Linguística Aplicada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNEMAT/Sinop). É professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escola Estadual José Domingos Fraga, na cidade de Sorriso, Mato Grosso. Endereço eletrônico: ela13ine@hotmail.com

Elenir Fátima Fanin possui graduação em Letras pela Universidade de Ijuí – RS, pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Tecnologias em Educação, atualmente é **mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop)**. É professora de **Língua Portuguesa** nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual 12 DE ABRIL de Terra Nova do Norte- MT, há 25 anos. Já atuou como coordenadora e formadora do Núcleo Tecnológico Municipal, de 2003 a 2014. **Endereço eletrônico:** elenirfanin11@gmail.com

Eliana Aparecida dos Santos é **graduada em** Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e **pós-graduada** em Literatura e Língua Portuguesa também pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atualmente é **mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop)**. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso desde 2001, com lotação atual na escola Estadual André Antônio Maggi de Feliz Natal- MT, escola em que atuou por cinco anos na gestão, retornando à sala de aula em virtude do PROFLETRAS. **Endereço eletrônico:** eliana.nead@hotmail.com

Ilcilene Silva é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Pará e em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, possui especialização em Língua e Literatura na escola: Reflexões e alternativas pela Universidade Federal do Pará, e atualmente é **mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop)**. Exerce a docência desde 1990, sendo hoje professora na cidade de Santarém, às margens do encontro das águas dos rios Amazonas e Tapajós. Atua na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós e na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental General Ruben Ludwig, na zona periférica da cidade, que recebe alunos oriundos tanto da região de terra firme

quanto da região de rios. **Endereço eletrônico:** ilcilene.s@gmail.com

Luciney Rosa Sur Romão é graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso e Pedagogia pela *Faculdade* de Ciências Humanas de Vitória, é especialista em Língua Portuguesa e Literatura, também pela Universidade do Estado de Mato Grosso, e em Orientação Acadêmica pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atua na educação desde 1989 e é professora efetiva na rede estadual e municipal do município de Nova Santa Helena-MT. Por estar cursando o Mestrado **Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop)** está licenciada na rede estadual. Na rede municipal, atua na Escola Municipal de Educação do Campo Antonio Pelissari como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. **Endereço eletrônico:** lucineyromao@hotmail.com

Márcia do Socorro Coêlho de Oliveira é graduada em Letras/Português/Inglês pela Universidade Federal do Pará e Artes Visuais pelo **Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)**, é especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI), Arte e Educação (UNIASSELVI) e Metodologia do Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, e atualmente é **mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop)**. É docente de Língua Portuguesa e Inglesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Arcanjo da Costa (Oeiras do Pará) e de Artes na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório (Cametá). **Endereço eletrônico:** cirmanha71@gmail.com.

Marcia Maria Silva de Souza é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduada em Letras, com habilitação em: Português, Espanhol e respectivas Literaturas (UNIVAG), especialista em Língua Portuguesa pelo Instituto Pró-Minas. É professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Ubaldo Monteiro da Silva de 6º ao 3º anos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino na cidade de Várzea Grande-MT. **Endereço eletrônico:** marcia.amarillo@hotmail.com

Marcia Weber é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduada em Língua Portuguesa (FURG), especialista em Psicopedagogia (FASIPE) e Metodologias do Ensino de Línguas Portuguesa e Estrangeiras (UNINTER/Sinop). É professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental na Escola Estadual Professora Cleufa Hübner, na cidade de Sinop, Mato Grosso. **Endereço eletrônico:** marciapweber@hotmail.com

Maríndia Becker é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop) graduada em Letras (UNEMAT), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UNEMAT). É professora de Língua Portuguesa em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Antonio Ometto (Rede Estadual de Educação) no município de Matupá, Mato Grosso. Endereço eletrônico: marindiabecker@yahoo.com.br

Marli Chiarani é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, concluiu o curso de pós-graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira - RJ, também outro curso de pós-graduação em Didática e Docência do Ensino superior pela Faculdade de Sinop (FASIPE). É aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop). Atualmente é professora titular, em Sinop, de Literatura e Produção Textual no Ensino Médio- na Cooperativa de Educadores: colégio Cristhiane Archer Dal ‘Bosco, professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso na Escola Estadual Olímpio João Pissinati Guerra e professora de Língua Portuguesa e Iniciação Científica da Faculdade de Sinop - ministra aulas nos cursos de pós- graduação da mesma instituição.

Miguel Rodrigues de Oliveira é mestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduado em Letras (UNEMAT/Sinop), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português como Língua Materna (UNEMAT/Sinop). Atua como docente na Escola Municipal de Educação Básica Silvana, em Sinop, Mato Grosso. Endereço eletrônico: miguelrodrigues1968@oi.com.br

Neusa Inês Philippsen possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, graduação em Pedagogia Habilitação Orientação Educacional pelo Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense, especialização em Língua Portuguesa - Teoria e Prática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso. É Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Curso de Mestrado - Campus de Sinop e professora dos programas de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e do PROFLETRAS, na UNEMAT/Sinop; coordenadora do projeto *Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso/DIVALIMT* e membro dos grupos de pesquisa Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias e GEPLIA (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada), cadastrados no CNPQ; integrante da comissão editorial, responsável pelos Estudos

Linguísticos, da Revista Norte@mentos da UNEMAT/Sinop, e membro do Conselho Editorial desta Revista, da Revista Acta Semiótica et Lingvistica e da Revista Eventos Pedagógicos. Endereço eletrônico: neusa@unemat-net.br

Reizivaldo Pereira de Lima possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará e atualmente é **mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop)**. É docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, em Santarém, no Estado do Pará, escola que acolhe alunos provenientes de bairros da periferia e, em sua maioria, de famílias de classe social baixa.

Rita de Cássia de Araújo Silva é **mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop)**. É docente da Escola Estadual André Antônio Maggi, localizada no município de Ipiranga do Norte/MT, local em que atua como professora de Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: proffrita@hotmail.com

Sérgio Cervieri é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduado em Língua Portuguesa (UNIFLOR - Universidade de Alta Floresta), especialista em Educação Ambiental para a conservação da Amazônia mato-grossense (UNEMAT). É professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede Estadual na Escola Estadual Irany Jaime Farina, na cidade de Guarantã do Norte, Mato Grosso. Endereço eletrônico: sergiocervieri@hotmail.com

Sidnei Alves da Rocha é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UNEMAT/Sinop), graduado em Língua Portuguesa (UNEMAT/Sinop), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FIP - Faculdades Integradas de Patrocínio/MG) e Tecnologia em Educação (PUC). É professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental na Escola Municipal Vista Alegre e do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Escola Estadual 12 de Abril, na cidade de Terra Nova do Norte, Mato Grosso. Endereço eletrônico: profsidneirocha@hotmail.com