

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jan./Jul. 2016 | VOL .6 | N. 1



Revista Práticas de Linguagem

Revista do Núcleo de Pesquisa FALE

v. 6 n. 1 – janeiro /junho de 2016

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.6	n.1	jan./jun.	p. 1 - 120	2016
-------------------------------	--------------	-----	-----	-----------	------------	------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Faculdade de Educação

Núcleo FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino

grupo.fale@ufjf.edu.br
www.ufjf.br/fale

A **Revista Práticas de Linguagem** é um periódico eletrônico do Núcleo FALE - Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, situado na Faculdade de Educação da UFJF. A revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização do Núcleo FALE.

Comissão Editorial

Profa. Dra. Carmen Rita G. M. Lima – UFJF
Prof. Dr. Alexandre José P. Cadilhe A. Jácome – UFJF

Assistente Editorial

Bruna dos Anjos da Costa Crespo

Conselho Editorial

Ms. Abigail G. Magalhães – Núcleo FALE
Dra. Begma T. Barbosa – UFJF
Dr. Carlos Henrique Rodrigues – UFSC
Dra. Carmem Rita G. M. de Lima – UFJF
Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF
Dra. Irlandé Antunes – UECE
Dr. João Manuel dos Santos Cunha – UFPel
Dra. Laura S. Botelho – Núcleo FALE
Dra. Lúcia F. M. Cyranka – UFJF
Ms. Luciane A. Souza – Núcleo FALE
Dra. Luciane Manera Magalhães – UFJF
Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ
Dra. Maria Conceição Alves de Lima – UEMS
Ms. Maria Luiza Scafutto – Núcleo FALE
Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG
Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira – UFJF
Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF
Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE
Dra. Terezinha Barroso – UFJF
Ms. Vanessa S. Silva – Núcleo FALE
Dr. Wagner Rodrigues Silva - UFT

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Núcleo FALE – formação de professores, alfabetização, linguagem e ensino. – v. 6, n.1 jan./jun. 2016. – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2016 –

Semestral

Disponível em: <WWW.ufjf.br/praticasdelinguagem>

1. Linguagem – Estudo e ensino. 2. Formação de profesoeres. I. Universidade Federal de Juiz de Fora. II. Faculdade de educação. III. Grupo de Pesquisa FALE.

CDU 800.1

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Educação –
Centro de Difusão do Conhecimento – UFJF

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

Alexandre José P. Cadilhe A. Jácome
Carmen Rita G. M. Lima

RELATOS

8 – 14 Vinicius em construção: uma experiência webseriada

João Paulo Hergesel

15 – 23 A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível

Helen Josy Monteiro de Freitas

24 – 32 Literatura na escola: uma experiência de fruição e aprendizado

Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo

33 – 43 *No lixão também nasce flor*: um relato da experiência de leitura em penitenciárias do distrito federal

Maria Luzineide Ribeiro

PESQUISA

45 – 62 Os gêneros textuais e o contexto da Educação Infantil

Elaine Leal Fernandes

63 – 83 Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores

Mariana Marcon Benicá

84 – 102 De “porta aberta” para a canção: uma análise do uso da canção em livros didáticos

Hanna Helena Pereira Netto de Azevedo Lopes
Janaína de Assis Rufino

ENTREVISTA

104 - 106 Entrevista com Neusa Salim Miranda

Terezinha Barroso e Carmen Rita Guimarães Marques de Lima

FALE PARA O PROFESSOR

108 – 110 O PNAIC na formação de professores da Zona da Mata, Vertentes e Sul de Minas

Luciane Manera Magalhães

RESENHAS

112 – 114 OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; Xavier, Gláucia do Carmo (Orgs). **Questões sobre Linguagem, Escola e Ensino**: Alguns olhares, várias direções. Florianópolis: Beconn, 2014.
Rodrigo Morato

115 – 120 STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
Ariane Alhadas Cordeiro

APRESENTAÇÃO

Em sua oitava edição, a Revista Práticas de Linguagem reafirma, mais uma vez, a sua vocação, qual seja, a de dar voz aos docentes que, quer por meio de suas pesquisas quer do relato de suas práticas, têm contribuindo para a produção de conhecimento na área e para a ampliação do diálogo com seus pares.

Neste número, a seção RELATO DE EXPERIÊNCIAS é composta por cinco relatos, cujas temáticas permeiam questões ligadas ao letramento literário, ou seja, as práticas de leitura que contam com o texto literário como objeto. O primeiro relato, de João Paulo Hergesel, tem como título “Vinícius em construção: uma experiência webseriada”. Neste, o autor apresenta uma experiência sobre o gênero websérie como um instrumento de ensino e aprendizagem de Literatura, a partir da releitura do poema *O Operário*, de Vinícius de Moraes, no formato audiovisual. O segundo relato, de Helen Josy Monteiro de Freitas, com o título “A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível”, também apresenta reflexões sobre práticas de leitura de textos literários, no contexto ensino fundamental – espaço onde a leitura da literatura é negligenciada, ou usada como pretexto para itens linguísticos somente. O relato seguinte, de autoria de Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo, apresenta como título “Literatura na escola: uma experiência de fruição e aprendizado”, e tem como tema a leitura de clássicos da literatura a partir de estratégias que possibilitaram, ao final, o exercício da escrita de memórias pelos estudantes. O último relato tem como título “No lixão também nasce flor: um relato da experiência de leitura em penitenciárias do distrito federal”, de Maria Luzineide Ribeiro, e traz uma rica experiência sobre práticas de leitura em um contexto não escolar: unidades prisionais no Distrito Federal. A autora apresenta os desdobramentos de rodas de leitura e oficinas literárias com cerca de 150 detentos/as, com o intuito de refletir sobre as potencialidades transformadoras da leitura e da arte.

A seção PESQUISA abarca discussões que atendem aos interesses de professores de diferentes segmentos da Educação Básica. O primeiro artigo foca a exploração da diversidade de gêneros textuais, problematizando a sua sistematização na Educação Infantil. O segundo analisa adaptações de livros para o cinema e coloca em discussão o hábito de leitura de alunos do Ensino Fundamental. O terceiro artigo aborda o processo de didatização do gênero canção no 4º e 5º anos, contribuindo para o debate do papel do Livro Didático como norteador das práticas educacionais.

Neste número, a Revista abre espaço para a Formação Continuada de Professores em dois momentos. Destaca o Mestrado Profissional em Letras – cujo papel é discutido em

entrevista pela linguista Neusa Salim Miranda, professora e coordenadora do PROFLETRAS na Universidade Federal de Juiz de Fora – e realça, na seção FALE PARA O PROFESSOR, as contribuições do PNAIC para “as problemáticas que envolvem a alfabetização”, sob o ponto de vista da Professora e, então, Coordenadora Institucional do PNAIC - POLO UFJF - Luciane Manera Magalhães.

Por fim, na seção RESENHAS, Rodrigo Morato apresenta a obra “Questões de linguagem, escola e ensino: alguns olhares, várias direções”, organizado por Adilson de Oliveira e Gláucia Xavier. A obra, segundo Morato, apresenta reflexões sobre articulações teoria / prática no contexto de ensino de língua.

Compartilhamos a expectativa de que o conjunto de leituras aqui apresentadas contribuam com reflexões para uma formação permanente do professor! Boa leitura!

Comissão editorial

Prof. Dr. Alexandre José P. Cadilhe A. Jácome
Profa. Dra. Carmen Rita G. M. Lima

Relatos

VINICIUS EM CONSTRUÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA WEBSERIADA

João Paulo Hergesel*
jp_hergesel@hotmail.com

*Doutorando em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROSUP/Capes). Membro dos Grupos de Pesquisa Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira (UAM/CNPq) e Narrativas Midiáticas (Uniso/CNPq).

Apresentação¹

No segundo semestre de 2013, coube aos professores do Ensino Fundamental II de um colégio da rede particular, no Município de São Roque, elaborar projetos educacionais envolvendo a vida e obra de Vinicius de Moraes. A finalidade era criar uma Feira Cultural para homenagear o centenário de nascimento do autor e trabalhar a transdisciplinaridade de um único tema. Para a disciplina de Língua Portuguesa, os professores desenvolveram o projeto *Vinicius em Construção*, objeto de interesse deste relato de experiência.

A principal intenção da atividade foi relacionar a poesia social de Vinicius de Moraes com o formato audiovisual websérie, com o fim de contribuir pedagógica e culturalmente para o ensino-aprendizagem de uma parcela da Literatura Brasileira. Para isso, foi desenvolvida uma websérie paradidática – em caráter experimental, com três episódios, cuja duração foi de 2 a 5 minutos cada – que seria posteriormente apresentada no evento *Conta, canta Vinicius e encanta*, datado de 23 de novembro de 2013.

Com base em Schneider (2009), López Mera (2010), Hernández García (2011), Morales Morante e Hernández (2012) e Silva e Zanneti (2013), entende-se como websérie a narrativa midiática (TODOROV, 1971) desenvolvida em linguagem audiovisual (GOSCIOLA, 2008), de modo serializado, cujos episódios encontram-se disponíveis para acesso nos espaços on-line, passíveis de circulação, principalmente os sites de armazenamento de vídeos. Baseada nas séries televisivas – como apontam Romero e Centellas (2002), Jenkins (2009), Altafini

¹ Relato de experiência apresentado no 17.º Encontro de Pesquisadores e Iniciação Científica da Universidade de Sorocaba, sob o título *Websérie em sala de aula: a narrativa midiática on-line em um projeto educacional de Língua Portuguesa*, e selecionado para publicação nos anais do evento.

e Gamo (2010) Alvaréz (2011) e Aeraphe (2013) –, a websérie, ainda que com poucos recursos financeiros – o que pode restringir as estripulias na edição dos capítulos e a quantidade de temporadas – e com audiência incerta, proporciona uma interação entre história (o que é contado) e trama (como é contado), focada no entretenimento do espectador.

A websérie em sala de aula: objetivos e metodologia

Este projeto trouxe como objetivo geral a criação, a produção e a circulação de uma websérie experimental como ferramenta didática. Entre os objetivos específicos, enumeramos: adaptar os poemas de cunho social de Vinicius de Moraes em uma narrativa seriada própria para ser veiculada em espaço cibernético; mesclar texto escrito (poemas) com a linguagem audiovisual; contribuir com a Cultura e com a Educação, disponibilizando o trabalho final para acesso gratuito via internet.

Entre as atividades cabidas aos professores, estiveram: a criação de um argumento para a websérie e de uma *storyline* para cada episódio; a elaboração do roteiro, contendo as trilhas de imagem e de som; e a formação do elenco, da equipe técnica e escolha dos locais de filmagem. Já aos alunos, couberam as seguintes atribuições: a contribuição criativa com sugestões ao roteiro inicial apresentado; a atuação da narrativa finalizada e revisada pelos professores; o auxílio na edição de áudio e vídeo; e a disponibilização do resultado final no site de vídeos YouTube, em uma *playlist* criada exclusivamente para a websérie.

Nos dois primeiros encontros, em que somente os professores se reuniram, o assunto principal da pauta foi a definição do projeto, estabelecendo-se pequenas normas e critérios para sua realização, tal como seu título: *Vinicius em Construção*. Nessas reuniões, ficou decidido que os encontros pedagógicos ocorreriam todas as terças-feiras, no período da tarde, reunindo alunos de 6.º a 9.º anos; também se criou um esboço escrito de como o projeto seria introduzido, desenvolvido e, posteriormente, concluído.

No primeiro encontro com os alunos, coube aos professores uma aula teórica sobre o poeta Vinicius de Moraes e a poesia social (vida, obra e momento musical). Para isso, foi utilizada uma apresentação de *slides* em *data-show* e realizou-se uma leitura compartilhada, com análises textuais, acerca do poema *O operário em construção* (MORAES, 2013); como tarefa de casa, os alunos foram

convidados a assistir ao documentário *Vinicius* (2005), disponível gratuitamente no YouTube, e solicitados a trazer um relatório para reflexão e discussão.

No segundo encontro, houve um breve momento para que os alunos refletissem, junto aos professores, sobre o documentário, esclarecendo dúvidas e destacando os pontos mais relevantes. Em seguida, coube aos professores uma explicação sobre o formato websérie e exemplificação com webséries brasileiras juvenis, também fazendo uso de *slides* exibidos no aparelho de *data-show*. Todas as dúvidas apresentadas pelos alunos foram sanadas, bem como exemplificações foram sugeridas pelos próprios discentes.

Ainda nesse encontro, o roteiro foi finalizado. Previamente esboçado pelos professores, o enredo da websérie buscava retratar o cotidiano dos próprios alunos, utilizando-se, portanto, a própria escola como cenário e a atuação de si mesmo como personagem, o que imprimiria verossimilhança ao trabalho. Os alunos contribuíram expandindo as falas e adequando-as ao nível de linguagem da faixa etária – a maioria, com idades entre 11 e 14 anos. Cada aluno recebeu uma cópia do roteiro completo impresso no final do encontro.

A partir do terceiro encontro, fez-se a gravação dos episódios na escola, com os recursos que havia disponíveis (câmeras digitais pessoais e celulares *smartphones* com função de gravação de áudio e vídeo). Na terceira semana do mês de novembro, com todos os momentos necessários já registrados, iniciou-se a edição de vídeo. Como não havia profissionais na área, os alunos mais inclinados a essa função, juntamente dos professores, realizaram os cortes e uniram as cenas, conforme a continuidade exigida pela narrativa, utilizando o programa Vegas Pro 11.0².

No dia da apresentação, a sala multimídia foi reservada com microcomputador, *data-show* e amplificador de áudio, apenas para veiculação do produto final. Os vídeos foram exibidos nos períodos da manhã e da tarde, segundo o esquema: (1) explicação sobre a consistência do trabalho e agradecimentos – por parte dos professores; (2) exibição do primeiro episódio; (3) apresentação oral sobre a poesia social – por parte dos alunos; (4) exibição do segundo episódio; (5) apresentação sobre o conceito de websérie – por parte dos alunos; (6) exibição do terceiro episódio; (7) encerramento com apresentação musical – por parte dos alunos.

² Programa de computador para edição de vídeos, desenvolvido pela Sony Creative Software e disponível para *download* gratuito (para testar) no link: <http://www.baixaki.com.br/download/vegas-pro.htm>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Vinicius em construção: o produto final

Reforçando novamente que, tida como temática a poesia social de Vinicius de Moraes e, conseqüentemente, como objeto de estudo o poema *O operário em construção*, o projeto foi integralmente voltado para alunos do Ensino Fundamental II – posteriormente, aberto ao público para apreciação do produto final, envolvendo alunos de outras modalidades de ensino, os demais docentes, os pais e responsáveis, e os visitantes em geral.

De forma resumida, a websérie *Vinicius em Construção* – ambientada no próprio colégio e editada por jovens estudantes, amadores quanto às técnicas de design gráfico e edição de vídeo – foi composta por três episódios, de 2 a 5 minutos cada. A linha narrativa de cada um deles pode ser sintetizada em:

1.º episódio [sala de aula/corredor] – A turma age de forma indisciplinada, com excesso de conversas e brincadeiras, enquanto a professora de Língua Portuguesa anota algumas instruções na lousa. Em seguida, ela pede silêncio e faz uma rápida explicação sobre a pesquisa que os alunos precisarão desenvolver: a poesia social de Vinicius de Moraes. Após algumas perguntas relacionadas ao trabalho, o sinal alerta que é o momento do intervalo, e os alunos, já no corredor que leva ao pátio, reclamam da atividade solicitada pela professora.

2.º episódio [biblioteca] – Os alunos estão reunidos na biblioteca, pesquisando sobre o autor e sua obra. Comentam curiosidades sobre a biografia e a bibliografia de Vinicius de Moraes, fatos como o número de casamentos ou os trabalhos desenvolvidos pelo poeta. A bibliotecária faz alguns comentários, motivando-os a continuarem com a pesquisa.

3.º episódio [sala de aula] – De volta à aula de português, a professora questiona se os alunos conseguiram realizar a atividade proposta. Eles respondem que aprenderam algo com a pesquisa e, individualmente, oferecem pequenas contribuições para a aula. No final, concluem que a poesia social de Vinicius de Moraes é um tema muito interessante de ser estudado e sobem ao tablado para recitar o poema em forma de jogral.

O produto final foi disponibilizado no espaço cibernético e pode ser acessado gratuitamente pelo YouTube (VINICIUS, 2013).

Nota de encerramento

Acrescenta-se, por fim, que não se julgou necessária a submissão do presente trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP/Uniso), visto que não se trata de uma pesquisa envolvendo seres humanos, e sim de uma atividade desenvolvida em ambiente escolar, independentemente de qualquer estudo acadêmico. Não houve coleta de dados e evitou-se a citação de nomes, cabendo a este artigo apenas o relato da experiência derivada do envolvimento com os temas Língua Portuguesa e Narrativas Midiáticas.

Referências

AERAPHE, Guto. **Webséries**: criação e desenvolvimento. Belo Horizonte: [edição do autor], 2013.

ALTAFINI, Thiago; GAMO, Alessandro. Web-séries no contexto dos universos narrativos expandidos. **Revista GEMInIS**, ano 1, n. 1, 2010, p. 43-52. Disponível em:

<<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/28>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

ALVARÉZ, Marta. Series para la web: nuevos modelos y desafíos. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE ANALISIS FÍLMICO, Universitat Jaume I, Castellón, 4., 2011, Castellón, Espanha. **Actas del IV Congreso Internacional Sobre Analisis Fílmico**: nuevas tendencias y hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea. Madrid: Ediciones de Ciencias Sociales, 2011, p. 669-680. Disponível em: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/31378?locale-attribute=en>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: edição revisada e atualizada com exercícios práticos. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FELINTO, Erick. Materialidades da comunicação: por um novo lugar da matéria na teoria da comunicação. **Ciberlegenda**, Niterói, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/308>>. Acesso: 20 out. 2013.

GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as novas mídias**: do cinema às mídias interativas. 2. ed. São Paulo: Ed. Senac, 2008.

HERNÁNDEZ GARCÍA, Paula. Las webséries: evolución y características de la ficción española producida para Internet. **Revista Faro**, n. 13, 2011, p. 94-104. Disponível em: <<http://web.upla.cl/revistafaro/n13/art09.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

LOPEZ MERA, Diego Darío. **WEBSERIES**: Nuevo fenómeno de experimentación audiovisual y entretenimiento. 2010. Disponível em: <<http://issuu.com/diegodario/docs/webseries>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

MORAES, Vinicius de. **O operário em construção**. Site oficial. 2013. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

MORALES MORANTE, Fernando; HERNÁNDEZ, Paula. La webserie: convergências y divergências de um formato emergente de la narrativa en Red. **Revista Comunicación**, n. 10, v. 1, 2012, p. 140-149. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/record/106641>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

MURRAY, Janet. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itáu Cultural; Unesp, 2003.

ROMERO, Nuria Lloret; CENTELLAS, Fernando Canet. **New stages, new narrative forms**: the Web 2.0 and audiovisual language. Barcelona, Espanha: Scientific Area of Library and Information Sciences. Department of Journalism and Audiovisual Communication, University Pompeu y Fabra, 2002.

SCHNEIDER, Léa. **Des series tele sur internet aux webséries: L'interaction TV / Internet a travers les series**. Dissertação de Mestrado. Paul Verlaine Université, 2009, p. 35-36. Disponível em: <http://carpediem.site.free.fr/blog/ter_leaschneider_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SILVA, Lucas Octávio Cândio da; ZANNETI, Daniela. A websérie como produto audiovisual. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 18., 2013, Bauru, SP. **Anais do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. 2013, p. 1-11. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0339-1.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland; GREIMAS, A. J.; BREMOND, Claude et al. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 209-254.

VARGAS LLOSA, Mario. **La civilización del espectáculo**. Buenos Aires: Alfaguara, 2012.

VINICIUS (2005). Direção de Miguel Faria Jr. Rio de Janeiro: Uip, 2005.

VINICIUS em Construção (2013). Direção de Elizete Rodrigues, João Paulo Hergesel e Heloisa Helena Mariucci. São Roque: [produção independente], 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLj1rTpE51qKVjFJufZue9EJyw4rbKd96>>. Acesso em: 28 out. 2014.

WELLER, Daniel. O ciberdrama: roteiro na cibernética. In: COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: edição revisada e atualizada com exercícios práticos. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 434-450.

A LEITURA DOS CLÁSSICOS NA SALA DE AULA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Helen Josy Monteiro de Freitas *
helenjosy@hotmail.com

* Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas - FUNORTE. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Professora efetiva do ensino fundamental da Escola Municipal do Bom Menino – São Francisco – MG.

Apresentação

A leitura literária tem o poder de exercitar a fantasia e a imaginação, desenvolver a sensibilidade, ampliar a visão de mundo, despertar emoções e fazer refletir sobre a nossa própria existência. No entanto, esse prazer pela literatura não está sendo vivenciado pelos nossos jovens, com a frequência que deveria. Eles apontam diversos empecilhos para a realização da leitura de textos literários autênticos, tais como a dificuldade para entender o vocabulário, a extensão das obras e o fato de acharem que as histórias não dialogam com os interesses da juventude.

Diante dessa realidade, fazer com que o aluno se apaixone pela leitura literária é uma tarefa cada vez mais desafiadora. Somam-se às dificuldades apresentadas por eles a precariedade do acervo de grande parte das bibliotecas escolares, a falta de preparo do bibliotecário no atendimento ao leitor iniciante e, principalmente, as estratégias inadequadas e ineficientes, muitas vezes, adotadas pelo professor na condução da leitura.

No ensino fundamental (6º ao 9º ano) ainda se enfrenta outro problema. A literatura tem sido utilizada apenas como um texto para estudo de aspectos da linguagem, uma vez que se encontra inserida na área de Língua Portuguesa. Usar o texto como pretexto para explicar fenômenos da língua ainda é uma prática comum na maioria dos livros didáticos e na conduta de alguns professores. Essa realidade também contribui para dificultar o ensino de leitura em sala de aula.

Diante desse contexto, refletir acerca das metodologias utilizadas, procurando desenvolver nos alunos o interesse por textos literários torna-se imperativo. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre esse processo nas salas de aula e propor-lhes atividades capazes de desenvolver a leitura produtiva de textos literários e de conduzir o aluno a práticas agradáveis nessa área de ensino-aprendizagem.

Caracterização da Escola

O trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal da cidade de São Francisco- MG, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Atualmente, essa escola atende 1618 alunos (educação infantil e ensino fundamental) e é muito bem conceituada na cidade. A turma escolhida é composta por 38 alunos com idades entre 13 e 15 anos e que são bastante participativos. Um número considerável de alunos dessa turma frequenta a biblioteca da escola e demonstra gosto pela leitura. A biblioteca possui um acervo razoável, mas, em sua maioria, adaptações de textos clássicos. O espaço é pequeno e barulhento, o que não faz dele um local preferencial de leitura.

Fundamentação Teórica

O espaço do texto literário na escola tem sofrido mudanças significativas ao longo do tempo. De acordo com Delaine Cafiero e Hércules Corrêa (2009, p.157), "até meados dos anos 1970, a literatura tinha *status* privilegiado no ambiente escolar. Os textos que circulavam nos livros didáticos, assim como os selecionados pelos professores, eram, majoritariamente, os de caráter literário". Essa mudança de cenário se deve, em grande parte, pela chegada dos PCN, que apontavam a necessidade de abordar gêneros provenientes de diferentes esferas sociais. Se por um lado considerou-se a importância do estudo de diferentes gêneros, a fim de que o aluno pudesse entender as peculiaridades de cada um, por outro, em meio a tantas inovações, o texto literário acabou perdendo seu lugar e sua referência em sala de aula.

A grande preocupação da escola atual é desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, a fim de que se tornem leitores-sujeitos, capazes de atribuir sentido aos textos, de forma crítica e criativa ao mesmo tempo. Nesse sentido, Egon Rangel chama a atenção para a importância de o texto literário conviver, em sala de aula, em condição de igualdade com os demais textos. Segundo Rangel,

o texto literário é indispensável para o ensino /aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e a característica dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto. (RANGEL, 2003, p.138)

Quando o objetivo é escolher obras literárias no ensino fundamental, algumas perguntas entram em cena. É possível propor a leitura de cânones/clássicos da literatura para leitores supostamente inexperientes? Como trabalhar com esses textos? Os alunos serão capazes de compreendê-los? Eles se interessarão? Quais livros são considerados clássicos da literatura?

Como define Ítalo Calvino (1993, p. 10-11), "os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual". Portanto, obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço. São textos que agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares. Como ressalta Ana Maria Machado (2002, p.15), "clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda".

Muitos profissionais acreditam que o vocabulário geralmente utilizado, assim como a extensão da maioria das obras, constitui empecilho para a leitura e apreciação desses textos no ensino fundamental. No entanto, impor dificuldades maiores do que as normalmente encontradas é importante para a construção do leitor. É um equívoco utilizar apenas livros que os alunos consigam explorar sem dificuldades.

Uma prática muito comum nas escolas é a indicação de obras clássicas adaptadas a fim de facilitar a leitura e cativar os leitores iniciantes. Espera-se

que a leitura de obras clássicas adaptadas funcione apenas como ponto de partida para a leitura das obras originais e não que as substitua, uma vez que a adaptação não apresenta toda a essência linguística da obra original.

Oferecer aos alunos boas opções, permitindo a escolha de acordo com as suas preferências em vez de impor determinados títulos pode ser o ponto de partida para a construção do leitor. A leitura precisa ser ensinada como algo que proporciona prazer, que possibilita a satisfação de interesses pessoais, a reflexão e a avaliação.

Percebe-se que a construção de um leitor livre e autônomo irá exigir da escola um novo olhar sobre grande parte das metodologias atualmente utilizadas. A ideia que muitos alunos têm de que a leitura de clássicos é complicada, chata e que os temas não dialogam com os interesses dos jovens pode estar associada a práticas de abordagens equivocadas.

Tradicionalmente, as atividades desenvolvidas a partir do texto literário limitam-se a avaliações escritas e resumos. É fato que essa proposta não consegue estimular os alunos a ler, tampouco desenvolver o gosto pela leitura. Sendo assim, cabe ao professor adotar práticas de leitura que possibilitem ao aluno expor e confrontar ideias a fim de compreender o texto e construir sentidos. O texto precisa ser objeto de leitura, discussão e reflexão.

Todas essas reflexões serviram de base para a elaboração e desenvolvimento da atividade abaixo descrita, que tem como objetivo conduzir o aluno a práticas espontâneas e prazerosas de leitura de obras clássicas.

Descrição da Experiência

Como as atividades relatadas aqui aconteceram no início do período letivo, as experiências de leitura da turma foram repassadas pelos próprios alunos e corroboradas pela professora do ano anterior. Segundo ela, a maioria dos alunos lia sempre, mas as leituras giravam em torno das adaptações. Seis deles eram leitores assíduos e a preferência recaía sobre romances e *best sellers*. Os livros lidos pela turma eram escolhidos pela professora, sem levar em consideração as preferências dos alunos, e tinha como objetivo principal a produção de um resumo ou prova escrita.

Essa nova proposta de trabalho teve como objetivo conduzir os alunos a leituras mais profundas e fazer com que conseguissem passar da adaptação para o original.

Etapas de desenvolvimento

I- Apresentação:

Neste primeiro momento os alunos assistiram a uma apresentação (*Power Point*), com o tema "Ler para quê?". Nesse momento, a importância da leitura, a definição de obra clássica, assim como a riqueza presente nos livros e na mente dos bons leitores foram assuntos abordados de forma suave, a fim de que eles pudessem perceber o prazer que um bom livro pode proporcionar. Os alunos participaram ativamente da conversa e foram instigados a comentar sobre as suas experiências com a leitura.

Esse momento de partilha é extremamente importante para que o professor consiga compreender o que os alunos pensam sobre literatura, quais as suas experiências com textos literários, assim como perceber as dificuldades para, a partir de uma profunda análise, desenvolver atividades capazes de envolver o grupo.

II- Contando uma história:

O simples ato de contar uma história tem grande poder motivador. Os alunos, neste momento, foram convidados a ouvir uma história. Como eles estavam iniciando o estudo das narrativas míticas, a escolha foi pela história da famosa guerra de Troia, narrada na *Ilíada* de Homero. Os alunos ficaram muito envolvidos com a narrativa. Alguns contaram suas experiências com outros livros mitológicos. Muitos fizeram referência ao filme que narra a mesma história. Assuntos relacionados à obra, aos personagens e ao autor foram comentados e todos se mostraram muito interessados.

Esse momento teve como objetivo mostrar aos alunos que os temas abordados nas obras clássicas, mesmo as mais antigas como foi o caso da *Ilíada*, são muito atuais e podem despertar o interesse de todos, envolvendo profundamente os leitores. A conversa girou em torno da obra, do momento

histórico, do autor e das características dos personagens de maneira leve e descontraída, a fim de levá-los a perceber que os livros são capazes de nos revelar um mundo totalmente novo, basta permitir que isso aconteça. A discussão acerca das adaptações também foi muito proveitosa para que eles pudessem perceber as características e as diferenças existentes entre o texto original e o adaptado. A surpresa “pretendida” veio no final, quando os alunos pediram para que momentos como esse fossem repetidos. Nesse instante surgiu a grande oportunidade para convidá-los a ler uma obra e compartilhar com a turma a história lida.

III- Escolha

Possibilitar ao aluno escolher a obra a ser lida de acordo com as suas preferências pode ser o ponto de partida para boas leituras. Com esse objetivo, pequenos cartões com a imagem da capa do livro, acompanhada de uma breve resenha, foram disponibilizados aos alunos. As obras selecionadas por eles foram: *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo; *Dom Casmurro* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *Infância* e *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos. Os livros foram oferecidos de acordo com a disponibilidade da escola e da biblioteca pública municipal.

IV- Leitura:

Como a turma estava estreando na leitura dos clássicos, foi orientada a ler com atenção, em ambientes silenciosos e a procurar o professor sempre que surgissem dificuldades. Como foi citado anteriormente, a maioria dos alunos já era acostumada a ler livros adaptados com certa frequência, o que contribuiu para que a atividade fluísse de maneira mais tranquila. Entretanto, alguns alunos apresentaram maiores dificuldades para realizar a leitura. Com o objetivo de facilitar esse processo e ao mesmo tempo permitir a esse pequeno grupo ler textos clássicos, alguns contos lhe foram apresentados a fim de que pudesse escolher conforme os seus interesses. Os contos se caracterizam como uma boa opção para leitores que ainda não conseguem ler o livro, pois são textos curtos e de estrutura conhecida pelos alunos. A aceitação dos contos foi imediata e o trabalho fluiu bem.

A reflexão sobre a prática mais adequada passa pela escuta e observação dos próprios alunos. É essa interação que permite ao professor avaliar a evolução da turma e, em alguns casos, modificar o percurso. É importante ter em mente que as experiências de leitura dos alunos não são as mesmas, assim como o percurso utilizado para alcançar os objetivos não pode ser o mesmo.

V- Compartilhando:

Como disse o poeta Ferreira Gullar, "Um livro nunca é o mesmo para duas pessoas". Sendo assim, compartilhar as impressões sobre um texto é uma atividade extremamente válida, porque, além de entender os significados que outras pessoas construíram a partir da leitura da obra e assim enriquecer o próprio entendimento, o diálogo entre leitores também permite a troca de indicações de boas obras. Com o objetivo de favorecer o diálogo entre os alunos sobre as obras lidas através de uma atividade diferente e fora do ambiente escolar, foi criado o "Piquenique Literário". Essa iniciativa foi recebida pelos alunos com muito entusiasmo e teve repercussão em toda a escola.

O piquenique aconteceu em um clube da cidade. Tudo foi organizado juntamente com a turma. As histórias das obras lidas foram contadas pelos alunos e tratadas de acordo com a maturidade e a capacidade de entendimento dos leitores. Ao professor coube guiar as discussões, levantar indagações e ajudá-los a ampliar a compreensão. Todos participaram ativamente da conversa e foi perceptível a paixão desses novos leitores pelas obras. Esse foi um momento de muita descontração e interação. Algumas histórias provocaram euforia. Foi impossível não se entregar à gargalhada quando um aluno contou a história do olho torto de Alexandre (*Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos), assim como não teve quem não se pronunciou quando contaram a história de Capitu (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis).

Aproveitando o envolvimento dos alunos, novas resenhas foram apresentadas e a escolha aconteceu ali mesmo. Muitos se interessaram pelo livro lido pelo colega e já foram para casa lendo-o.

Avaliação dos Resultados

Ao propor uma atividade diferente, foi possível perceber a aceitação dos alunos, que se sentiram motivados a realizar um trabalho de leitura árduo, mas extremamente prazeroso e gratificante. Sendo assim, fica evidente que a resistência que os alunos têm pelos clássicos se deve mais à carência de experiências positivas do que a dificuldade de leitura desses textos. Pode-se perceber, portanto, que é possível realizar trabalhos profícuos a partir do texto literário. Essa experiência possibilitou ao aluno conhecer as suas potencialidades, perceber toda a riqueza presente nos textos literários e desmitificar a sua relação com os textos clássicos.

Considerações Finais

O mito de que a leitura do clássico é complicada e inacessível aos alunos faz com que as adaptações assumam lugar de destaque, tornando a leitura das obras clássicas uma prática cada vez mais distante dos alunos do ensino fundamental. Percebe-se, portanto, que as práticas de leitura adotadas nas aulas de literatura precisam instrumentalizar o aluno para a leitura do clássico. Assim, os textos selecionados pelo professor devem levar em consideração tanto a capacidade interpretativa dos alunos quanto o interesse deles pela temática abordada na obra.

Neste trabalho, desde a escolha do livro até o momento em que aconteceram as discussões sobre o texto, buscou-se valorizar as escolhas pessoais e a interação entre leitores e textos, sempre motivando os alunos a vivenciar o texto literário. O envolvimento deles com a obra, assim como a qualidade das discussões demonstrou o quanto a atividade foi interessante e prazerosa.

Referências

CAFIERO, D.; CORRÊA, H. T. A abordagem de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. In: VAL, M. G. C. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Linguagem e Educação).

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RANGEL, Egon O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "os amores difíceis". In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, Z. V. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Apresentação

No cenário educacional brasileiro é recorrente o discurso relacionado à inexistência do prazer pela leitura do texto literário, bem como a dificuldade e desinteresse dos alunos pela busca e prática desse tipo de leitura, tanto no ambiente escolar quanto em outros ambientes sociais.

Dessa forma, o presente trabalho parte da elucidação do percurso para a elaboração e desenvolvimento do projeto intitulado "*Clássicos e escola: experiência que dá certo*", até chegar ao seu ápice e objetivo primeiro: despertar no aluno o prazer pela leitura do texto literário, bem como fazê-lo perceber que "degustar" obras literárias é viajar pelo desconhecido, crescer culturalmente, conhecer experiências de vida e, conseqüentemente, conhecer a sua própria história.

Este trabalho se justifica pela necessidade e importância do acesso à arte e à literatura na vida dos seres humanos, que para Cândido (2004), deve ser colocada num mesmo patamar que as necessidades básicas do homem, como alimentação, vestuário, instrução, saúde.

Caracterização da Escola

Partindo da perspectiva de que a escola tem um papel *sine qua non* na formação leitora dos alunos e, mais ainda, é corresponsável pela formação de cidadãos comprometidos, competentes e críticos diante da sociedade, é que esse projeto foi proposto e realizado na Escola Estadual José de Alencar, situada na cidade de Riachinho, na região Noroeste mineira. O colégio atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio, incluindo uma turma de EJA, totalizando vinte e quatro turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno e, aproximadamente, oitocentos e cinquenta alunos.

A maioria dos professores são designados e habilitados na área em que atuam e alguns possuem, pelo menos, um curso de especialização. O espaço físico da escola é restrito, composto por salas superlotadas. A biblioteca, embora tenha um rico acervo de obras literárias, não possui um espaço adequado para leitura. As bibliotecárias são efetivas e habilitadas para a educação primária e não costumam desenvolver projetos voltados para o estímulo à leitura.

O presente projeto foi implementado na turma do nono ano "A", com 33 alunos, no turno matutino, sendo oitenta e seis por cento deles pertencentes à zona rural, regularmente matriculados e com idade entre 13 e 17 anos. A maior parte deles mora em assentamentos de terra, com pais, em sua maioria, analfabetos ou semianalfabetos, que tiram seu próprio sustento dessas pequenas propriedades de terra, ou ainda trabalham como assalariados ou porcenteiros em propriedades rurais maiores para conseguir oferecer à família o mínimo de condição para a sobrevivência, recebendo ajuda mensal de programas assistenciais do Governo Federal, como Bolsa Família, Vale-gás, entre outros.

Como já dito, todos os alunos da referida turma são pertencentes a famílias de baixo poder aquisitivo e muitos apresentam interesse em aprender, todavia carregam consigo dificuldade e resistência em desenvolver atividades relativas à leitura e escrita. Afirmam que não receberam em casa, quando crianças, nenhum incentivo para a prática da leitura, tampouco tiveram contato com livros literários.

As histórias às quais tiveram acesso eram contadas por avós, vizinhos e, muito raramente, pelos próprios pais. Segundo eles, na escola, em anos anteriores, as atividades de leitura propostas eram mecânicas, já que, na maioria das vezes, não recebiam motivação para realizá-las.

De um modo geral, a turma apresentou grande interesse em participar das atividades propostas, visto que estas partiram de temas comuns ao seu cotidiano.

Fundamentação Teórica

Segundo o autor Ítalo Calvino (1981, p.10-11), os clássicos são livros que:

[...] chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1981, p.10-11).

Dessa forma, os textos clássicos, dentre eles os relatos de memórias, levam-nos a “resgatar” culturas perdidas, esquecidas e até mesmo desconhecidas. Esses textos são escritos baseados em fatos passados, resgatam sentimentos, histórias e emoções do passado.

Sobre isso, Hatoum (2008) afirma que “não há literatura sem memória [...] Acho que o momento da infância e da juventude é privilegiado para quem quer escrever. É onde a memória sedimenta coisas importantes [...]” (HATOUM, 2008, p.4).

O trabalho desenvolvido teve como pano de fundo a intertextualidade, já que foram selecionados diversos textos, levando os alunos a perceber que há várias maneiras e formas de se falar sobre o mesmo tema. Segundo Cândido (2004), “cada texto dialoga com muitos outros, parentes próximos ou distantes, contemporâneos ou passados, conterrâneos ou estrangeiros. E é só nesse diálogo que os seus sentidos se constroem plenamente.” (CÂNDIDO, 2004, p.139).

Esse mesmo autor considera o acesso à literatura como relevante para a formação humana, já que ele possibilita um “processo de humanização, que confirma no homem traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo” (CÂNDIDO, 2004, p.180).

Para ele, pelo fato de a literatura influenciar nos sentimentos e mudar a aceção que se tem diante das coisas e do mundo, ela também tem o poder de humanizar quem lê, e negando-a, a humanidade está condenada à mutilação. Em segundo lugar, a literatura exerce o papel de criar e aguçar a criticidade, de forma que o leitor tem mais condições de denunciar os problemas da sociedade, inclusive no que se refere aos problemas cometidos contrariando os direitos humanos (CÂNDIDO, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), criados para orientar as práticas na sala de aula, enfatizam a formação de um leitor proficiente, cuja capacidade inclui “ler nas entrelinhas identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus acontecimentos prévios ou entre o texto e outros já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Diante de tudo isso, possibilitar ao aluno o acesso à literatura é tornar propício o seu desenvolvimento como cidadão frente à sociedade.

Descrição da Experiência

Diante da constatação de que a leitura é primordial para o desenvolvimento do ser humano e de que a escola precisa pensar mais detidamente o ensinar a gostar de ler literatura, é que a experiência relatada aqui centra-se na relevância de se levar os clássicos para a sala de aula e desenvolve-se por meio de estratégias que privilegiam a interação aluno/professor/texto/escritor, visto que o texto não traz em si somente a mensagem pronta e acabada, mas permite “a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta” (CAFIERO, 2002, p. 31).

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu de conversas informais. Como dito, na turma em que o projeto foi aplicado, a grande maioria dos alunos pertence a famílias com baixo poder aquisitivo, provenientes de áreas rurais (fazendas). Percebeu-se que esses alunos gostavam de falar sobre fatos ocorridos em suas vidas e de ouvir/recordar histórias reais e/ou fictícias contadas/vivenciadas por pessoas idosas, geralmente avós, vizinhos etc.

A partir dessas constatações, surge uma oportunidade ímpar de se apresentar à turma textos que remontam ao passado vivido por diferentes pessoas, as quais apresentam experiências de vida muito semelhantes às conhecidas e vivenciadas por eles: infância em fazendas, simplicidade, dificuldade financeira, acesso difícil para frequentar a escola, dentre outros. Dessa maneira, escolheu-se trabalhar com textos que remontam experiências vivenciadas por autores consagrados, como poetas, pintores, compositores, cronistas, entre outros, o que possibilitou uma retrospectiva dos fatos ocorridos em suas vidas.

O projeto foi estruturado em etapas.

Primeiramente, partiu-se da leitura gradual de textos pertencentes a gêneros mais comuns e de leitura mais rápida. Por esse motivo, foram selecionados textos não necessariamente considerados clássicos, como músicas, cartas, poemas, filmes, telas, e, gradualmente, foram sendo propostos textos mais complexos e mais densos, como crônicas, biografias, memórias.

A abordagem inicial se fez com base na conceituação dos gêneros textuais e da intertextualidade, através da interação/diálogo entre professor/aluno, com o objetivo de sondar os conhecimentos prévios já existentes sobre o assunto. Foi feita a explanação sobre a importância de se buscar na literatura informações que levem a conhecer a história e a cultura de um povo em uma dada época, possibilitando mostrar ao aluno-leitor que as produções são feitas na, para e sobre a sociedade numa perspectiva de leitura como prática social.

Em seguida, foram desenvolvidas estratégias para leitura dos textos selecionados, sempre antecedendo-as com momentos de motivação e pré-leitura. A primeira atividade proposta foi a apresentação e posterior comentário do documentário "*Patativa do Assaré – Ave Poesia*", que relata brilhantemente a história de vida de um dos poetas populares mais significantes da cultura brasileira, cujas criações foram motivadas por autores clássicos, dentre eles Luís de Camões. No decorrer do filme, percebia-se os olhos brilhantes dos alunos, como se eles mesmos vivenciassem tudo o que assistiam ou, até mesmo, recordassem histórias vividas por eles mesmos. O entusiasmo deles diante do que assistiam era evidente e, ao final, comentários relativos ao filme foram feitos pelos alunos.

Na atividade subsequente, foi feita a divisão da turma em grupos. Cada equipe fez a leitura e posterior apresentação de textos e autores variados cujas biografias foram pesquisadas. Para a referida atividade, foram indicados os seguintes textos: os poemas *Cidadezinha qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade; *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu; *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade; *Um pintor que escreve*, de Cândido Portinari; *Aos poetas clássicos*, de Patativa do Assaré; a música *Fazenda*, de Milton Nascimento; a carta, de Tarsila do Amaral enviada à família em 1923; as telas *Paisagem com touro*, de Tarsila do Amaral e *Meninos brincando*, de Cândido Portinari.

Durante as atividades de leitura em grupo, os significados dos textos foram sendo construídos/reconstruídos, de forma que as estratégias de leitura propostas revelaram que “essa relação dialógica entre texto e contexto é propícia e adequada à busca de suscitar no educando uma consciência crítica frente à linguagem” (FAVALESSA & BARROS, 2011, p. 48).

No decorrer da aplicação das estratégias de leitura, os alunos foram gradativamente percebendo que os elementos do texto (verbais e/ou visuais), o estilo, a estrutura a que pertencem estão intrinsecamente relacionados aos acontecimentos históricos vividos pelo autor naquele dado momento, e devido a isso a literatura possui um cunho altamente social.

Gradativamente, as atividades iam motivando os alunos a participarem mais ativamente do que estava sendo proposto.

A próxima etapa foi a apresentação de três crônicas: *Uma definitiva presença*, de Bartolomeu Campos Queirós; *Retratos*, de Roseana Murray e *O primeiro beijo*, de Maria Mariana, que retratam acontecimentos vividos na infância ou na adolescência.

Para a realização dessa atividade, foi seguida a sequência básica do letramento literário na escola, proposta por Cosson (2007, p. 65): motivação, introdução, leitura e interpretação. Segundo ele, “a motivação consiste em preparar o aluno para entrar no texto”.

A sequência seguinte, a introdução, consiste na apresentação do autor e da obra. Dessa maneira, Cosson (2007) ressalta alguns cuidados imprescindíveis: fornecimento de informações básicas sobre o autor e o texto; justificativa da sua escolha; apresentação da obra fisicamente aos alunos.

O terceiro passo da sequência apresentada é a leitura. Nesse ponto, o autor propõe um acompanhamento do processo para auxiliar os alunos em suas possíveis dificuldades e fazer um diagnóstico da etapa da decifração do processo de leitura (COSSON, 2007, p. 65).

Para finalizar a sequência de leitura, foi proposta a interpretação, por meio de leitura gradativa do texto, e posteriormente, a construção de sentido (COSSON, 2007, p. 65).

Outra etapa do projeto (esta, surpreendentemente, proposta pelos próprios alunos) foi a produção de textos que rememoravam suas próprias

experiências, escritos em gêneros escolhidos por eles, tais como poemas, pinturas, crônicas retratando sua própria história. Após a produção e a apresentação na sala de aula, foi feita a montagem de mural no pátio da escola, para exposição a toda a comunidade escolar.

A essa altura, a turma já estava toda inteirada e totalmente voltada para as atividades de leitura propostas. O último passo, o ápice do projeto, foi a indicação de leitura para fruição/deleite do clássico de memórias *Infância*, de Graciliano Ramos. Durante toda essa etapa, houve muitos comentários, todos eles positivos com relação à obra que ora estava sendo “degustada”.

Para finalizar o projeto, foi proposta uma “Excursão Literária” a uma fazenda, à beira de um rio. Essa iniciativa teve como objetivo aproximar os alunos ao máximo de cenários rurais, descritos em muitas dos textos lidos e vividos por eles mesmos. Após banhos de rio e um delicioso lanche, foi feito um grande círculo, momento em que cada um pôde tecer comentários espontâneos sobre as impressões que tiveram da obra lida e do projeto ora realizado.

Uma grande mesa foi improvisada debaixo de uma árvore com inúmeras obras literárias compostas de temas, estruturas e autores variados para que os alunos pudessem escolher espontaneamente para “degustarem” no local e/ou levarem para casa. Dentre elas, foram colocadas as obras de memórias: *Olhinhos de gato*, de Cecília Meireles; *Minha vida de menina*, de Helena Morley; *Um sonho no coração do abacate*, de Moacyr Scliar; *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky.

Avaliação dos Resultados

Trabalhar em um primeiro momento com textos que remontam a memórias foi a porta de entrada para a apresentação dos clássicos à turma e, conseqüentemente, um grande incentivo para que outras leituras sejam indicadas, novas estratégias seguidas, e para que os alunos possam continuar tendo o direito de apreciar a literatura clássica.

A turma mostrou-se altamente receptiva às atividades que foram propostas e o índice de indisciplina e de faltas no decorrer do projeto caiu significativamente. Durante os comentários sobre o livro *Infância*, por exemplo,

vários depoimentos foram marcantes, como *"Nunca esquecerei desse livro e desse autor, pois sou tímido como ele e o meu relacionamento com meus pais é também como o dele: distante."*; *"Confesso que foi o primeiro livro que li do início ao fim."*; *"Como 'viajei' nessa leitura, professora!"*; *"Sempre terei um livro em minha cabeceira para ler antes de dormir"*.

O objetivo proposto no início foi alcançado, já que, ao final do percurso, pôde-se perceber um expressivo grau de maturidade leitora dos alunos, sendo que um número considerável deles passou a visitar a biblioteca com frequência para empréstimo de livros literários.

Considerações Finais

O desenvolvimento desse projeto de leitura foi imensamente prazeroso e proveitoso, uma vez que o objetivo proposto foi alcançado de forma satisfatória e construtiva, já que possibilitou a aplicação dos conhecimentos de leitura e escrita anteriormente adquiridos. Além do mais, tal experiência possibilitou mudanças positivas para a minha formação pessoal e profissional.

Evidencia-se que a leitura dos clássicos em turmas do ensino fundamental é totalmente possível e acessível. É errôneo pensar que os alunos não têm condições de ler obras consagradas da literatura, de forma prazerosa e contextualizada. É imprescindível, pois, que o professor planeje as atividades e faça uma seleção prévia de obras a serem indicadas, de acordo com o grau de maturidade dos alunos.

Diante de tudo isso, observa-se que, dar total atenção à questão da leitura literária é extremamente indispensável e desafiador. É de extrema relevância buscar a formação integral do ser humano, já que, por meio da leitura crítica, é possível voltar os olhos para a formação de pessoas questionadoras do meio onde vivem, tornando-as cidadãs e aptas a transformar a realidade em um ambiente mais justo e melhor de se viver.

Referências

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

CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. Instituto dos Estudos da Linguagem da Unicamp, 2002, p.31. Tese de doutorado.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 2 reimpressão. Companhia das letras, 1981.

CÂNDIDO, Antônio. O Direto à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas cidades, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto. 2 ed., 2007.

FAVALESSA, Lígia A.; BARROS, Dulce E. C. *Leitura literária no contexto escolar: os clássicos em cena*. Revista Práticas de Linguagem. Vol.1, n. 2, jul./dez.2011.

HATOUM, M. *Não há literatura sem memória*. Entrevista a Luiz Henrique Gurgel. Revista na Ponta do Lápis. Ano IV, n. 9, jul. 2008. p. 2-4.

NO LIXÃO TAMBÉM NASCE FLOR: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA EM PENITENCIÁRIAS DO DISTRITO FEDERAL

Maria Luzineide Ribeiro *
luzineide.professora@yahoo.com.br

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB).

Apresentação

O presente relato tem como objetivo apresentar os desdobramentos de oficinas literárias e rodas de leituras realizadas em unidades prisionais do Distrito Federal durante o período de mestrado da autora no curso de Literatura da Universidade de Brasília, com a autorização da Vara de Execução Penal e da Subsecretaria do Sistema Penitenciário do DF. As oficinas foram realizadas nos anos de 2011 e 2012, com aproximadamente, 120 internos e 30 internas, com o objetivo de investigar a formação deste leitor e as potencialidades transformadoras da leitura, como manifestação artística, num espaço de violência e privação de liberdade.

O projeto Sob a custódia do tempo: a literatura no cárcere surgiu com o propósito de promover um espaço de produção de subjetividade deste sujeito, quando em contato com a literatura e suas interfaces - HQs, cordel, poesia, prosa e cinema. A partir do encontro com os mediadores das oficinas – estudantes de pós-graduação em literatura – os presos tiveram contato com grandes escritores da literatura brasileira como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Ariano Suassuna e tantos outros poetas relevantes ao cenário literário, além de conhecerem a contemporaneidade das HQs.

Os resultados desta experiência marcante foram descritos na dissertação de mestrado: *O mundo como prisão e a prisão no mundo*: Graciliano Ramos e a formação do leitor em penitenciárias do Distrito Federal. Será apresentado, neste momento, o recorte deste mundo invisível – um autorretrato – numa possível inscrição dessas vozes silenciadas no discurso social. Apresentamos, portanto, mais uma comunidade leitora e sua relação particular com o livro.

Caracterização da Escola

Inaugurado em 1979, atualmente, o Complexo Penitenciário do Distrito Federal conta com seis unidades prisionais, classificadas segundo seus regimes prisionais, a saber: Penitenciária do Distrito Federal I (fechado), Penitenciária do Distrito Federal II (fechado e semiaberto), Penitenciária Feminina do Distrito Federal (fechado e semiaberto), Centro de Detenção provisória (presos provisórios) e Centro de Progressão Penitenciária (Semiaberto).

Cada instituição é dotada de biblioteca, contudo, a dinâmica de funcionamento não segue apenas a organicidade de um espaço de leitura comum com estante e livre acesso aos livros. Desde a escolha do bibliotecário – um preso classificado para trabalhar internamente na biblioteca – ao empréstimo do livro, são seguidas regras de segurança. Portanto, a prática de leitura está associada a cada gestão prisional e o seu olhar sobre o cumprimento do princípio da ressocialização.

Com cerca de quase 15.000 presos, distribuídos nas seis unidades prisionais, num espaço reservado a apenas 6.500 presos, o Distrito Federal é a única unidade da federação com superlotação em todas as suas penitenciárias.¹ Infelizmente, naquele momento de pesquisa, a superlotação já existia, porém em menor grau. Foram pesquisadas duas penitenciárias: a Penitenciária do Distrito Federal I e a Penitenciária Feminina do Distrito Federal, respectivamente penitenciária masculina e feminina. A primeira, construída segundo padrão pré-estabelecido pelo Ministério da Justiça, composta por celas de 18m² com capacidade para 08 internos². A segunda, antiga instalação que abrigava uma instituição para menores, adaptada para atender à população feminina. Nestes espaços de pesquisa, a escola representa um lugar privilegiado.

A primeira unidade tem uma escola composta por oito salas em franca atividade, com atendimento em nível fundamental e médio no turno matutino e vespertino. Com o contingente aproximado de 3.000 presos, atende a cerca de 200 internos, semanalmente, com exceção do dia reservado à visita. O quadro

¹ Dados do Ministério da Justiça de 2014.

² Em função da superlotação, atualmente, cada cela comporta cerca de 20 internos, à época da pesquisa, eram 18, em média.

de professores é formado por profissionais da Secretaria de Educação do DF cedidos à Secretaria de Segurança. São 60 profissionais, com uma política salarial diferenciada do restante dos professores do estado, em função das atividades exercidas no interior dos presídios. Contudo, não se observa uma política educacional diferenciada para esta população. Observa-se a reprodução do modelo de educação trabalhado nas escolas extramuros para jovens e adultos.

É predominante nesta população a etnia negra e parda, aproximadamente, 77%. Verificam-se problemas resultantes de políticas sociais excludentes em nível de educação e preparação técnica para o trabalho – aspectos comuns à sociedade brasileira, reflexo disto é que 60% apresenta baixa instrução, ensino fundamental incompleto. Como na maioria dos estados brasileiros, a população encontra-se em idade produtiva, entre 20 e 35 anos.

Infelizmente, os dados revelam que em todo o complexo penitenciário, apenas, 14% da massa carcerária tem acesso às atividades educacionais. Dos alunos registrados, 20% estavam cursando o ensino médio e, menos de 2%, o ensino superior. Nos últimos anos, os indicadores evidenciaram a ausência de políticas públicas que viabilizassem e democratizem o acesso à educação, além de não existirem registros públicos das atividades pedagógicas desenvolvidas e nem tampouco novas propostas no sentido de garantirem o direito à educação a esta população.

Nesta descrição, é relevante para o nosso relato a compreensão da rotina diária deste aluno. O interno utiliza o pátio coletivo apenas três vezes por semana, nos demais dias, os internos ficam reclusos em suas celas, por aproximadamente, 96 horas semanais. Passam 22 horas em cela e 2 horas em banho de sol. Estes momentos são intercalados por atividades educacionais ou laborais, quando estas existem. No período de recesso escolar, os internos ficam nas celas, sem nenhum tipo de atividade. É neste espaço coletivo que se desenvolve a leitura.

Lamentavelmente, é neste cenário de completa ociosidade, que a educação deixa de ser um direito e passa a ser um privilégio para poucos eleitos. Muitos internos aguardam, em lista de espera, por anos, a oportunidade de

estudar, podendo progredir o regime prisional, sem ter conhecido ou, até mesmo, sem ter estado num espaço educacional semelhante.

Fundamentação Teórica

Consideramos que a literatura no cárcere apresenta-se como espaço de resistência pacífica e produtiva diferente de todo àquele quadro de ócio, submissão e prisionização. Com efeito, a prática da leitura, como indica Manguel, conduz a essa compreensão do mundo ao nosso redor e percepção de quem de fato somos. Pensando sobre este aspecto, no momento da compreensão da própria existência, o livro surge como instrumento de interação do indivíduo com o meio e dessas relações existentes e também como seu espaço privado, seu canto da casa: “cada livro passa a ser um mundo em si mesmo”.³

Sabemos que enquanto estética, a literatura transfigura a realidade, permitindo ao indivíduo criar mundos imaginários, bem diferentes das sociedades modernas de ritmo bem acelerado, sem espaços para convivência e fantasia. Neste sentido, para o indivíduo em confinamento, esta possibilidade é potencializada e a literatura surge como uma chance de sobrevivência. Contudo, muitas vezes, quem lê é marginalizado e enfrenta a hostilidade de um ambiente heterossexual, devendo, portanto, apresentar um comportamento próprio desse grupo, ou seja, exercitando o corpo e não a mente. Constatamos tal postura no relato de um ex-detento, André du Rap: “Se eu pedia um livro emprestado a um carcereiro, este respondia: ‘Pra quê ladrão? Você vai virar veado!’ E emprestava histórias açucaradas ou livros de Paulo Coelho, só de sacanagem”.(GIRON, 2006, p. 37).

Na esteira deste processo de confinamento, Goffman (1990) chama atenção para o processo de “desculturamento” a que o indivíduo é submetido numa instituição total, ou seja, após uma longa estada distante do mundo exterior demonstra incapacidade de enfrentamento de alguns aspectos da vida diária. A leitura rompe as possibilidades de alienação do sujeito e de modulação do seu pensamento.

³ MANGUEL, Alberto. *Uma história de Leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

A experiência de leitura pressupõe uma prática cultural e plural na qual o leitor admite-se como sujeito ativo do processo e, portanto, como indivíduo capaz de assumir uma nova postura frente a uma realidade que vai sendo transformada a partir do acúmulo de conhecimento apreendido. Segundo observa Maria Helena Martins (2005):

Esse seria, digamos o, lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 2005, p.17)

Uma experiência literária no cárcere subverte todo o entendimento acerca de um processo comum de leitura. Muitas são as questões envolvidas na formação deste leitor, desde as relações sociais periféricas, enquanto homem livre, às relações sociais no submundo da prisão. A construção desse terceiro sujeito, produto de uma sociedade extra e intramuros interfere diretamente na formação deste leitor, uma vez que se encontra sob a égide da disciplina moduladora de comportamentos associada a um processo constante de despersonalização.

Assim, é preciso ressaltar a importância da leitura como processo de vivificação deste indivíduo, que, por alguns momentos, parece desconectar-se daquela realidade. E por fim, acreditar fortemente nas palavras de Michèle Petit (2009) quando diz que por meio da leitura, mesmo esporádica, o indivíduo pode estar mais preparado para resistir aos processos de marginalização e encontrar certa mobilidade no tabuleiro social.

Descrição da Experiência

A proposta de realização das oficinas literárias foi pensada como método para coleta de dados sobre o perfil do leitor no cárcere, mas, aos poucos, tornou-se oportunidade única em conhecer o detento do Distrito Federal sob outra ótica, bem distante daquele viés criminológico. Por outro lado, propiciou o contato do aluno com vários textos, promoveu atividades como rodas de conversa, dramatização, declamação de poesias, debates que possibilitaram a comunicação

e expressão como ressignificação da identidade deste sujeito enquanto leitor e ser social.

A equipe de trabalho foi formada por alunos do curso de mestrado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, da Universidade de Brasília (UnB), de diversas linhas de pesquisa e do Departamento de Literatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituições reconhecidas pela excelência no ensino, pesquisa e extensão. Num primeiro momento, foi realizada a visita dos professores às unidades pesquisadas para reconhecimento daquela realidade, do espaço das oficinas e possíveis desistências em razão da natureza do trabalho.

Não havendo nenhuma desistência por parte dos professores, foram organizadas sete oficinas de leitura, com debates em torno do autor e sua obra: *Crônicas de Lima Barreto*, *Análise da obra Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis), com a temática liberdade e escolha. Noutro aspecto, foi trabalhada a linguagem cinematográfica - relação poesia e cinema; a linguagem poética com a temática saudade da infância. E com uma abordagem mais pragmática, a literatura de cordel com o tema sonhos e expectativas; e a literatura em quadrinhos.

Inicialmente, as oficinas literárias atenderam 80 alunos do ensino médio e 10 alunos do ensino fundamental na penitenciária masculina no espaço destinado à escola composto por cinco salas. Ressalta-se que o curso foi oferecido aos alunos no período de recesso escolar e a inscrição foi voluntária. Houve adesão de 100% dos alunos do ensino médio e as vagas remanescentes foram oferecidas aos alunos de ensino fundamental. Foram produzidos diversos textos entre poesias e xilogravuras.

Durante aquela semana, ao receberem as visitas de seus familiares, os internos compartilharam as experiências das oficinas e segundo relatos, puderam falar com seus filhos sobre os livros lidos e seus gostos literários.

Num segundo momento da pesquisa, foram realizadas rodas de conversas, na penitenciária feminina que tiveram como único critério de seleção a participação de internas que soubessem ler e escrever. Solicitamos um grupo menor, de 30 internas, assim haveria a possibilidade de melhor escuta. Todas as participantes eram do regime fechado e ficariam internadas, em média, de

quatro a oito anos. A pesquisa se desenvolveu durante cinco dias. Num primeiro contato, houve o comparecimento de todas as selecionadas, a partir do segundo dia, o grupo diminuiu para dez participantes. Pensamos, inicialmente, que haveria comprometimento da pesquisa em função desta desistência, no entanto, concluímos que foi melhor para a observação e análise.

O questionário elaborado foi aplicado no mês de outubro de 2011 e não exigia identificação, no entanto, todos se identificaram. As questões se resumiam ao histórico do leitor e sua experiência de leitura na prisão, questões relacionadas ao hábito de leitura antes e depois da prisão, o número de livros lidos mensalmente, a motivação da leitura, oferta e preferências de leitura, quais os estímulos para a leitura e quais os aspectos positivos à prática de leitura no cárcere. A roda de conversa foi desenvolvida, a partir da leitura de poesias de Adélia Prado que trabalhavam o universo feminino, com a participação de estudantes de Direito que, também, discutiram as mesmas poesias em suas aulas na Universidade de Brasília. Sem dúvida, foram momentos inesquecíveis. Somente possíveis por se tratar do encontro entre leitores que compartilharam espontaneamente experiências de vida e puderam aprender um com outro.

Avaliação dos Resultados

Na última semana das oficinas, foram aplicados questionários e realizadas conversas com os participantes com o objetivo de avaliação de toda a proposta. Alguns presos relataram que não acreditavam que voltaríamos no dia seguinte à aula, em função dos entraves naturais no sistema penal. Outros acreditavam que alguns professores não voltariam, em função da periculosidade do público, mas à medida que o trabalho avançava, foram se convencendo de que seria produtivo aquele momento. Todas as oficinas foram bem recebidas, mas duas se destacaram: a de poesia e de xilogravura. Toda a produção de poesias e xilogravuras foi apresentada em uma exposição que encerrou este momento. Com a presença de autoridades da Segurança Pública e da Secretaria de Cultura do Distrito Federal, muitos funcionários demonstraram surpresa ao verificar que eram produções dos internos. Com a conclusão das oficinas literárias e rodas de conversas, alguns professores comentaram que os alunos solicitaram a continuidade das oficinas no semestre seguinte, no período de férias.

Todo o trabalho trouxe um novo olhar sobre este grupo, pois foi verificada a existência de uma comunidade leitora na prisão, surgida a partir do ócio, mas mantida pelo gosto da leitura. Após esta experiência, os professores na escola passaram a utilizar mais o espaço da biblioteca. Um novo público leitor surgiu e os internos passaram a ser conhecidos, também, pelo seu texto, e não só pelo seu crime. Quanto às mulheres, puderam falar de suas angústias por meio de poesias. Criou-se um espaço para a fala, prática pouco compartilhada entre elas.

Com esta proposta, foram abertas novas possibilidades como a oficina de pintura e o projeto de remição pela leitura.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontaram para predisposição do preso à prática de leitura, numa análise contrária à formação de leitores extramuros representada pelo pouco interesse pela leitura e por outros fatores complicadores desse processo de formação. No cárcere, constatou-se a existência de algumas variáveis que influenciam o processo de formação deste leitor: o ócio, a superlotação, o acesso e a participação do agente penitenciário.

Sem dúvida, foi significativa e surpreendente a participação dos internos que a cada oficina sentiam o descortinar de um mundo novo e, aos poucos, interagiram com os professores de tal forma que estes se propuseram a ministrar novas oficinas. Se, inicialmente, existia a preocupação dos professores de estarem numa prisão, esta foi superada pela troca de informações sobre a arte de ler e produzir textos. Interessante foi experimentar a humanidade trazida e compartilhada pela leitura. Dois mundos tão distantes – prisão e leitura – pareceram estar numa relação estreita e bem demarcada. Aos professores das oficinas, restou a vontade de mais uma vez encontrar aqueles leitores. Já aos professores da escola do presídio, ficou a vontade de fazer de suas aulas uma experiência nova. O intercâmbio de experiências foi inesquecível. Em raros momentos, os professores puderam estar *tête à tête* com leitores ávidos por conhecer um novo mundo e carentes de pessoas para mostrá-lo: eis um

encontro emblemático enredado pelas tramas do texto e vivo nas palavras dos Racionais MC's: "Tenha fé, porque até no lixão nasce flor".

Referências

GIRON, Luís Antônio. *Vozes da prisão: pena de sangue*. *Revista Cult*, n. 59, p. 34-44, jul. 2006

GOFFMAN, E. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1990.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de Leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. *O que é a leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

Anexos

Poesias produzidas

*Muros cercam o meu corpo
Minha mente não
Ela voa o tempo todo
E não falta imaginação...
Pátio e sol
Voltas sem fim
Fico atordoado
Ajude-me anjo Serafim
Que tudo isso acabe
E logo tenha um fim...
O.P.L.*

*Quem inventou as grades
Não sabe a dor da saudade
Saudade que desespera
Lembranças de um tempo que não volta mais
Recordações que ficam na memória
Ausência da família que desanima
A cada dia, com a vivência,
A infância com a família vai
Ser lembrada só no passado
Agradeço a Deus por estar nesta vida
Só de passagem.*

R. G. de O.



Oficinas de xilogravura



Pesquisa

*Graduada em pedagogia e fonoaudiologia, Pós-graduada em linguagem, Pós-graduanda em alfabetização e letramento, Professora da educação infantil na rede particular e do Projeto de educação em tempo integral (PROETI) na rede pública.

Resumo: O presente trabalho investiga a importância da exploração dos gêneros textuais na educação infantil, entendendo que essa exploração não deve concentrar-se apenas no ensino fundamental e médio. Busca-se responder a seguinte questão de investigação: como é a exploração da diversidade de gêneros textuais na educação infantil? Os objetivos da pesquisa são: refletir sobre a importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais na educação infantil; investigar o processo de letramento na educação infantil e analisar o trabalho docente com a diversidade de gêneros textuais na educação infantil, bem como a sistematização desse trabalho. O trabalho aponta que não existe sistematização no trabalho dos docentes, portanto, eles apresentam dificuldades em relatar como ocorre a exploração da diversidade de gêneros textuais na educação infantil.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Letramento. Educação Infantil.

Abstract: This study investigates the importance of the exploitation of textual genres in early childhood education, understanding that this operation should not only focus on elementary and secondary education. It attempts to answer the following research question: how is the exploration of the diversity of text genres in early childhood education? The research objectives are: to reflect on the importance of working with a variety of textual genres in early childhood education; investigate the process of literacy in early childhood education teachers' work and analyze the diversity of text genres in early childhood education, as well as the systematization of work. The study indicates that there is no systematic work of teachers, so they have difficulties in reporting as it is exploring the diversity of text genres in early childhood education.

Keywords: Speech genres. Literacy. Early Childhood Education.

Introdução

A educação infantil é considerada hoje um nível da educação básica, após sofrer várias evoluções durante a história, principalmente no que diz respeito à sua intencionalidade pedagógica em relação ao cuidar e ao educar. Antes, esses conceitos eram dicotomizados, ou a educação infantil era voltada para o cuidado ou para a educação. Hoje, esse nível da educação básica expandiu e atingiu as diversas classes sociais, diferentemente de décadas atrás, nas quais era possível observar que somente as classes sociais privilegiadas econômica e culturalmente frequentavam tal segmento de ensino.

Com o aumento da demanda, a educação infantil vê-se responsável por conciliar o cuidado com a educação, além de buscar sistematizar sua proposta pedagógica.

Isso é comprovado pela vasta literatura na área publicada nos últimos anos e pelos documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), os quais respaldam o trabalho pedagógico direcionado ao cuidar e ao educar neste nível da educação. Assim, percebemos que o acesso à educação infantil ainda não é universal e nem próximo ao ideal, porém, está se expandindo e se aprimorando. Para isso, são necessários estudos que ampliem e qualifiquem o trabalho do profissional da educação infantil, principalmente estudos direcionados às práticas com a linguagem, por meio dos gêneros textuais.

É por meio dos gêneros textuais que as crianças iniciam o seu processo de letramento, isso acontece dentro e fora do contexto escolar. A diferença é que fora da escola este processo ocorre espontaneamente, visto que nos comunicamos por meio de algum gênero e temos acesso a vários gêneros escritos. Na escola, devemos ter acesso intencional e sistematizado à diversidade de gêneros textuais que circula na sociedade, os quais usamos sem saber sobre o seu suporte, sua forma, seus objetivos, suas várias possibilidades de uso, sua linguagem, seus interlocutores, o meio de circulação, dentre outros aspectos.

Observamos a importância do trabalho com os gêneros textuais na educação infantil a partir do conhecimento e estudo do RECNEI, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e de cursos de capacitação de professores dos quais participamos, da nossa prática pedagógica e de uma pesquisa realizada para conclusão da graduação em pedagogia, a qual buscou verificar como é a exploração dos gêneros textuais na educação infantil.

No entanto, entendemos a necessidade do tratamento cíclico dado aos conteúdos escolares. Na educação infantil é impossível aprofundar em todos os aspectos linguísticos e comunicativos que envolvem os gêneros textuais, porém, é possível trabalhá-los de acordo com o nível de desenvolvimento e conhecimento de cada aluno.

Assim, ficamos instigados em saber *como é a exploração da diversidade de gêneros textuais na educação infantil*, o que impulsionou nossa

investigação. A partir de então, buscamos: (1) *refletir sobre a importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais na educação infantil*, (2) *investigar o processo de letramento na educação infantil* e (3) *analisar o trabalho docente com a diversidade de gêneros textuais na educação infantil, bem como a sistematização desse trabalho*.

Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica respaldada em autores como Marcuschi, Bakhtin, Magda Soares, Miriam Lemle, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Carmem Maria Craidy, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, dentre outros. Após a pesquisa de cunho bibliográfico, foi realizada uma pesquisa exploratória do tipo qualitativo, com a realização de entrevistas semi-estruturadas, para a coleta e análise posterior dos dados, com profissionais da educação infantil.

Nosso trabalho reflete brevemente sobre o surgimento dos gêneros textuais, suas definições, características e diferenciações, além de ressaltar sobre o trabalho com os gêneros textuais, o qual é recomendado nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's - LP), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Posteriormente, a esta reflexão torna-se possível compreender a interrelação do letramento com a educação infantil.

Em seguida, analisaremos e discutiremos as práticas com a diversidade de gêneros textuais de algumas professoras que atuam na educação infantil, a partir da entrevista semi-estruturada realizada com essas profissionais da educação.

Finalizaremos nosso trabalho respondendo a nossa questão de investigação e refletindo sobre as contribuições de nosso referencial teórico e sua interrelação com as entrevistas, de modo a cumprir os objetivos traçados.

Fundamentação teórica

Os gêneros textuais surgiram com os povos de cultura oral. Com o surgimento da escrita, no século VII a.C., eles aumentaram em decorrência dos vários tipos de escrita e de sua abrangência. A cultura impressa, no período industrial, proporcionou a multiplicação dos gêneros no século XVIII. Atualmente, com a cultura eletrônica, percebe-se uma grande expansão dos gêneros tanto na modalidade oral, quanto na escrita (MARCUSCHI, 2007).

No entanto, foi na década de 90 que o conceito de gênero foi difundido e valorizado no contexto escolar, mudando e reformulando os princípios pedagógicos do ensino da língua materna. Isso posto, fez-se necessário devido ao novo olhar das ciências linguísticas em relação ao ensino da língua e, também, ao acesso das camadas populares à educação. Com isso, passou-se a levar em consideração a variedade linguística e os aspectos sócio-históricos e interativos que definem a função do texto no ensino da língua (SOARES, 2008).

A inovação das principais tecnologias da comunicação, como o rádio, televisão, internet, jornal, revista, proporcionou o surgimento de novos gêneros textuais. Porém, esses novos gêneros têm como base outros gêneros textuais já existentes em nossa sociedade, como por exemplo, o gênero carta e o novo gênero *e-mail*. Nota-se que os gêneros já existentes e os novos têm características e funcionalidades próprias, atingindo diferentes objetivos (MARCUSCHI, 2007).

Marcuschi (2007) define gêneros textuais como:

Fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Bakhtin (2003) também apresenta sua definição em relação aos gêneros. Para o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da

língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Bakhtin (2003) explica sobre a diversidade e a heterogeneidade dos gêneros do discurso, diferenciando os gêneros primários dos gêneros secundários. Os primeiros são simples e provenientes de contextos de interações orais. Os segundos são provenientes dos primeiros, são complexos e oriundos de contextos desenvolvidos e organizados, nos quais a escrita é predominante.

A partir de tais definições, percebe-se a necessidade de mudança de paradigma no ensino da língua, uma vez que passa a considerar os vários gêneros textuais circulantes na sociedade, além dos gêneros literários e os gêneros escolares já considerados. Com isso, passa-se a focar a funcionalidade e o conteúdo dos textos e não apenas os tipos de textos (narrativos, descritivos, dissertativos, injuntivos e argumentativos) e a estrutura gramatical existente (SOARES, 2008).

Percebe-se que a prática com os gêneros textuais está incluída nos PCN's – LP (BRASIL, 1997), uma vez que fundamentam que a língua se realiza no seu uso dentro dos mais variados contextos sociais, com isso, eles ressaltam a importância de se trabalhar a diversidade de gêneros, sejam eles na modalidade oral ou escrita da língua, no tópico em que esclarecem sobre língua oral: usos e formas, e no tópico língua escrita: usos e formas. Essa orientação também é dada pelo documento, quando ele aborda os conteúdos do primeiro e segundo ciclos, em que são apresentadas sugestões de gêneros a serem trabalhados, tanto os adequados para o trabalho com a linguagem oral, quanto os adequados para o trabalho com a linguagem escrita.

Pode-se observar ainda que no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), no qual se fala sobre a linguagem oral e escrita, estão contidas orientações para o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e o contato precoce da criança com contextos e situações de letramento. Portanto, o contato com a diversidade de gêneros textuais será através da leitura realizada por um adulto, através da manipulação de materiais impressos e participação de situações nas quais a prática da leitura e da escrita são necessárias. O professor necessita criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da fala e da escuta, da leitura e da escrita, assim ele estará

proporcionando o contato com os diversos gêneros orais e escritos existentes em nossa sociedade (BRASIL, 1998b).

Portanto, segundo o RECNEI, na educação infantil, é possível aproximar as crianças da diversidade de gêneros textuais, tendo como ponto de partida as narrativas, o contar e recontar histórias. A partir disso, cria-se possibilidade de situações reais de leitura de rótulos, elaboração de entrevistas, apresentações orais de poesias e parlendas, e outras situações nas quais a leitura e a escrita tenham relevância. Através dessas ações as crianças terão a ampliação do seu universo discursivo (BRASIL, 1998b).

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2013), corroboram o documento citado anteriormente, quando afirmam que as práticas pedagógicas do professor de educação infantil devem possibilitar a vivência com diversos suportes e gêneros textuais orais e escritos, dentre outros aspectos.

Para isso, torna-se necessário proporcionar aos alunos práticas funcionais de leitura e escrita, para que eles se vejam como leitores e escritores. Essas práticas são possíveis através da exploração e contato com diferentes gêneros textuais, o que favorecerá não só o processo de alfabetização mas, principalmente, o processo de letramento (KOERNER, 2006).

Assim, Ferreiro (2001) enfatiza que a pré-escola tem seu papel fundamental de permitir as crianças maior contato com situações que envolvam a leitura e a escrita, além de possibilitar o contato com adultos letrados, fazendo com que elas construam seu conhecimento sobre a funcionalidade do sistema de escrita. Essas práticas proporcionam que as crianças iniciem e/ou ampliem seu processo de letramento.

Carvalho (2007) mostra o quanto a escola pode contribuir para o processo de letramento das crianças que não têm muitas estimulações e vivências em um contexto de funcionalidade da leitura e da escrita. Para isso, é necessário que a escola possibilite o contato e a exploração de diversos materiais escritos, fazendo com que as crianças compreendam os diversos usos da escrita de forma contextualizada. A autora concorda que a diferença social e econômica tem relação direta com a estimulação e o contato da criança com o mundo letrado.

Soares (2006) define letramento como:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p. 44).

Segundo Rojo (2009), em uma sociedade letrada os sujeitos participam de diferentes práticas de letramento em diferentes contextos, como por exemplo, na escola, na família, trabalho, mídias, dentre outros, ou seja, não são apenas as práticas escolares que irão determinar o nível de desenvolvimento da leitura e da escrita, existem pessoas que não frequentam o contexto escolar, porém, participam das diversas práticas de letramentos.

A autora chama atenção para a necessidade de as escolas valorizarem os letramentos múltiplos, ou seja, abordarem tanto letramentos que são valorizados pela escola, assim como os produzidos na vida cotidiana, que são desvalorizados no contexto escolar. Ela ressalta a necessidade de a escola valorizar os múltiplos letramentos, pois além de acreditar na multiplicidade das práticas de letramento e, também, nas diferentes vivências dessas práticas de acordo com cada meio cultural, percebe que as exigências do mundo contemporâneo em relação à leitura e à escrita aumenta e aumentará a cada dia, e todas as novas práticas e os novos gêneros textuais que surgirem devem ser abordados no contexto escolar (ROJO, 2009).

Metodologia

Com o objetivo de verificar como ocorre a exploração dos gêneros textuais na educação infantil realizamos uma pesquisa exploratória do tipo qualitativa, com a realização de entrevistas semi-estruturadas (apêndice) para a coleta e análise posterior dos dados. As entrevistas aconteceram após pré-selecionarmos cinco educadoras graduadas em Pedagogia ou Normal Superior, que trabalham ou trabalharam na educação infantil.

Análise de dados

A análise das entrevistas será feita seguindo as categorias pré-estabelecidas na elaboração do protocolo de entrevista, ficando assim divididas: 1- Letramento na educação infantil; 2 - Gêneros textuais na educação infantil; 3 - Sistematização da exploração dos gêneros textuais na educação infantil.

1 Letramento na Educação Infantil

Nesta categoria, analisaremos as habilidades e os comportamentos letrados apresentados pelos alunos da educação infantil, além de analisar as práticas docentes que visam ampliar tais habilidades.

A primeira pergunta realizada às professoras foi sobre as habilidades letradas apresentadas pelos alunos, e a maioria apresentou dificuldades em responder, necessitando uma reelaboração da pergunta com a presença de alguns exemplos. Percebemos que elas apresentaram dificuldades em listar e comentar as habilidades e comportamentos letrados dos alunos, assim, comentaram poucas habilidades e, conseqüentemente, poucos comportamentos, como por exemplo, o reconhecimento de rótulos, contação de histórias, leitura de folhetos de mercado, identificação do nome dos amigos, conhecimentos da internet. Uma das professoras, no início da resposta, relatou como habilidade letrada dos alunos o conhecimento de letras do alfabeto e dos números.

Sabemos que, segundo Soares (2004), a alfabetização e o letramento são complementares e devem acontecer simultaneamente, ou seja, não podemos trabalhar um separado do outro, pois os alunos adquirem o sistema convencional da escrita através do desenvolvimento de habilidades de uso social da mesma. O letramento, portanto, contextualizará todo o processo de aprendizagem da língua escrita.

No entanto, quando especificamos habilidades letradas, é porque defendemos ser possível separá-las dos aspectos linguísticos da alfabetização, assim como nos orienta o Pró-letramento. Este documento aborda sistematicamente o processo de letramento dos alunos através da compreensão e valorização da cultura escrita, descrevendo e explicando as principais

capacidades, conhecimentos e atitudes que os alunos devem adquirir ao longo de sua vida escolar. Posteriormente, descreve e explica sobre os conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos no processo de apropriação do sistema de escrita, ou seja, mais específicos da alfabetização, e dentre estes está o conhecimento do alfabeto (BRASIL, 2007).

Em relação às práticas docentes que visam ampliar as habilidades letradas dos alunos, todas as professoras relataram sobre o desenvolvimento de projetos para contextualizar o trabalho e, na grande maioria dos projetos, o gênero textual explorado era a carta. Uma das entrevistadas ressaltou que nem todos os projetos desenvolvidos visam explorar um gênero textual. As outras entrevistadas relataram sobre outras práticas, como exploração de jornais, do calendário, dos livros de literatura, das fichas de nomes, de folhetos de mercado, pesquisa em enciclopédias, em revistas e elaboração coletiva dos combinados da sala. Todas as professoras não exemplificaram detalhadamente suas práticas, apenas citaram os gêneros textuais que contextualizam, sem esclarecerem as intencionalidades práticas com cada gênero, ou seja, sem responder como acontecem suas práticas.

Essas práticas docentes confirmam o que Kleiman (1995) relata sobre os eventos de letramento, os quais ocorrem em contextos em que o uso social da escrita acontece e esta ganha significado. A autora realiza um estudo sobre os eventos de letramento em famílias de nível alto de escolarização e de nível baixo de escolarização. Assim, ela constata que os eventos de letramento são superficialmente iguais, porém profundamente diferentes, pois a forma como as famílias de alto nível de escolarização proporcionam e participam desses eventos com seus filhos é bem mais rica, estimulando a criatividade, as inferências, a associação de ideias e o diálogo, atitudes que valorizam qualquer iniciativa letrada da criança.

Assim, acreditamos que as práticas docentes devam ser mais diversificadas, proporcionando vários eventos de letramento, os quais possam ser intencionalmente aprofundados e compreendidos pelas crianças. Isso posto, corrobora o RECNEI, quando esclarece sobre a necessidade de as crianças participarem de diversas práticas mediadas pela escrita, nestas elas terão

contato com diferentes textos, gêneros e portadores textuais, além de exemplificar como explorar diversos materiais escritos (BRASIL, 1998b).

2 Trabalho com os gêneros textuais

Nesta categoria analisaremos as atividades desenvolvidas com a diversidade de gêneros textuais, a motivação, interesse e preferências dos alunos nessas atividades, além da opinião das professoras em relação à importância do trabalho com os gêneros textuais na educação infantil.

Em relação às atividades desenvolvidas com a diversidade de gêneros textuais, utilizamos o advérbio “como”, usado para interrogar, com o objetivo de as professoras detalharem as suas formas de trabalho com os gêneros textuais. As respostas que obtivemos foram pouco detalhadas, observamos que as professoras apenas citaram vários gêneros que elas exploram, porém, sem explicitar como fazem isso. Quando reformulávamos novamente a pergunta, enfatizando a maneira como elas trabalhavam, as respostas sofriam poucas modificações, somente evidenciavam a diversidade dos gêneros explorados. Então, optamos por citar alguns exemplos de formas de trabalhar determinados gêneros, a partir das respostas que elas nos davam. Notamos que a citação de exemplos ficou tendenciosa e as entrevistadas se continham em responder sim ou não, ao invés de exemplificarem como trabalhavam determinado gênero.

Assim, duas professoras entrevistadas relataram que trabalham com os gêneros de acordo com o tema dos projetos desenvolvidos, como por exemplo, livros de história, cantigas de roda e placas de trânsito. Porém, uma delas já havia observado anteriormente que nem todos os projetos exploram os gêneros textuais, a outra explicou que o seu trabalho era voltado para o gênero do discurso, querendo referir-se à estimulação e desenvolvimento da linguagem oral, ela utilizou este termo ao compreender que ele refere-se somente a gêneros orais e não aos gêneros escritos. No entanto, Bakhtin (2003) esclarece sobre os gêneros do discurso primários e secundários, os quais abrangem desde a forma oral e escrita mais simples, até formas mais complexas orais e escritas, como já explicado anteriormente.

Na continuidade das conversas, as outras duas professoras entrevistadas também exemplificaram vários gêneros e suportes textuais, como filmes, livros de história, regras de jogo, jornais. Uma delas exemplificou o gênero carta e relatou que o seu trabalho tinha como objetivo a compreensão da funcionalidade deste gênero. Ambas exemplificaram com os gêneros contidos no livro didático.

Assim, é importante ressaltar que o RECNEI é um documento oficial que, dentre outras coisas, descreve os objetivos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil, além de detalhar as orientações didáticas, direcionadas a tais objetivos, sugerindo várias atividades com a diversidade de gêneros textuais adequadas à faixa etária da educação infantil. Observa-se neste documento que o professor deve proporcionar o acesso das crianças aos diferentes tipos de textos, à diversidade de gêneros e à diversidade de portadores de apresentação dos gêneros (BRASIL, 1998b).

Com isso, percebemos necessidade de cautela com o trabalho apoiado nos gêneros contidos nos livros didáticos, porque os mesmos estão fora do seu portador original. Dissemos cautela, pois não ficou claro como ocorre o trabalho das professoras entrevistadas, uma vez que o RECNEI (BRASIL, 1998b) sugere o acesso aos diversos portadores dos gêneros e os PCN's-LP (BRASIL, 1997) ressaltam a necessidade da manutenção dos portadores originais dos gêneros para a apresentação aos alunos, o que facilita a compreensão das características dos mesmos.

A segunda pergunta foi direcionada à motivação, interesse e preferências dos alunos nas atividades com os gêneros textuais. Todas as professoras relataram que os alunos sempre ficam muito motivados e interessados com atividades que envolvem os gêneros textuais. Uma delas ressaltou que nessas atividades os alunos têm maior interesse, porém esta professora é a mesma que enfatizou anteriormente que nem todo o projeto explora um gênero textual.

Observamos, portanto, uma falta de articulação entre o interesse dos alunos e a exploração da diversidade dos gêneros textuais, aspecto importante e determinante no processo de alfabetização e letramento. Segundo Carvalho (2007), a escola necessita possibilitar o contato e a exploração de diversos materiais escritos, fazendo com que as crianças compreendam os diversos usos da escrita de forma contextualizada. Do mesmo modo, Ferreiro (2001) acredita

que a pré-escola deve proporcionar à criança situações que envolvam a leitura e a escrita, o que permitirá a construção do conhecimento sobre a funcionalidade da escrita.

Em relação à preferência das crianças por algum gênero textual, a maioria das professoras relatou que os contos clássicos é o gênero de maior preferência. Uma delas exemplificou outros gêneros e suportes, como os de culinária, jornais, encarte de mercado e enciclopédias. Outra exemplificou com as poesias. Quando perguntamos sobre algum exemplo a ser mencionado, apenas uma professora exemplificou. Ela relatou sobre o trabalho com o gênero poema e o conto. Junto com os alunos ela modificava a rima da poesia colocando o nome deles, isso fazia com que eles tivessem preferência por esse gênero. Já os contos despertavam a preferência porque após a contação os alunos gostavam de dramatizar a história.

Na última pergunta desta categoria, procuramos ouvir a opinião das professoras em relação à importância do trabalho com gêneros textuais na educação infantil. Todas as professoras percebem que o trabalho com os gêneros textuais é muito importante nesta fase da educação básica.

Uma das professoras entrevistadas lembrou que quando começou a trabalhar com a educação infantil o trabalho era direcionado ao conhecimento do alfabeto, sem nenhuma contextualização e nem se estudava sobre gêneros textuais. Outra professora, que também leciona no ensino fundamental, relatou que fica assustada com a falta de vivências dos seus alunos deste nível de ensino com a diversidade de gêneros textuais, ressaltando que tais vivências poderiam ser proporcionadas na educação infantil. Outra entrevistada ressaltou que a exploração dos diferentes gêneros textuais desenvolve o interesse dos alunos pela leitura. E a última professora enfatizou sobre a importância do trabalho com os gêneros ser lúdico, pois assim as crianças percebem a função dos mesmos e a alfabetização acontece naturalmente.

A importância do trabalho com os gêneros textuais na educação infantil encontra-se bem esclarecida no RECNEI:

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos

textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1998b, p. 151-152).

Todas as justificativas feitas pelas professoras em relação à última pergunta foram pertinentes, porém, apenas uma professora apresentou reflexões mais próximas às realizadas em nossa pesquisa bibliográfica em relação ao letramento, à alfabetização e aos esclarecimentos do RECNEI.

3 Sistematização da exploração dos gêneros textuais na educação infantil

Nesta categoria analisaremos se existe um planejamento sistematizado para a exploração dos gêneros textuais na educação infantil.

Quando realizamos esta pergunta às professoras, tivemos que reformulá-la, pois elas não compreenderam a expressão “planejamento sistematizado”. Então, reformulamos a pergunta enfatizando sobre a exploração intencional dos gêneros textuais, preocupando-se com sua forma e com o seu uso em diferentes contextos, ou se os mesmos eram trabalhados por acaso.

Reformulamos a questão corroborando o conceito dado por Vasconcellos (2000, p. 35), em que “[..] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto [...]”. O autor explica que a ação planejada deve ser mediada por uma teoria, para intencionalmente realizar-se.

Após a reformulação da pergunta feita pela entrevistadora, a maioria das professoras enfatizou que não existe um planejamento sistematizado para a exploração dos gêneros textuais. Apenas uma professora explicou que o trabalho com os gêneros textuais é planejado, este trabalho relaciona-se em determinar o que são os gêneros, para que servem e como usá-los. Assim, ela estimula os alunos a usarem os diferentes gêneros textuais.

Com isso, percebemos que mesmo tendo o documento RECNEI como base teórica e metodológica para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem na educação infantil, para as professoras planejarem suas ações em relação aos gêneros textuais, elas não realizam o planejamento para que possam

intencionalmente explorá-los e atingir os objetivos traçados por este documento para crianças de 0 a 6 anos. Dentre os vários objetivos mencionados, observamos:

- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; (BRASIL, 1998b, p. 131).

A partir desses objetivos e de outros contidos no RECNEI, há esclarecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados com a educação infantil, além de detalhes com várias orientações didáticas para o trabalho. Este documento também enfatiza sobre a organização do tempo, o que podemos entender como planejamento. Assim, ele orienta sobre o desenvolvimento de atividades permanentes que devem valorizar a leitura de diversos gêneros, os jogos que envolvem a escrita e o faz-de-conta, com a exploração de diversos materiais escritos. Da mesma forma, ele orienta sobre o trabalho com projetos, ressaltando que o mesmo abrange vários eixos, porém sugere que cada projeto desenvolva um trabalho sistematizado com os diversos gêneros textuais, levando à produção e à leitura de diversos gêneros, como por exemplo, "Se for um jornal, é necessário que as crianças possam identificar, entre outras coisas, as diversas seções que o compõem, como se caracteriza uma manchete, uma propaganda, uma seção de classificados etc." (BRASIL, 1998b, p. 154).

Observamos aqui que, mesmo que as professoras entrevistadas não realizam o planejamento sistematizado para a exploração dos gêneros textuais, é possível e importante realizá-lo desde a educação infantil. Portanto, vale seguir o que observam os PCN's-LP (BRASIL, 1997) sobre o tratamento cíclico dos conteúdos, pois eles serão explorados em todo o processo de aprendizagem escolar do aluno, porém, com diferentes graus de aprofundamento e sistematização.

Considerações Finais

Concluimos que a exploração dos gêneros textuais na educação infantil é um tema pouco discutido, porém possível de se realizar no fazer pedagógico dos educadores. A sistematização da exploração dos gêneros textuais na escola permite que as várias práticas educacionais sejam contextualizadas pela diversidade de textos, interferindo significativamente no processo de alfabetização e letramento. Portanto, o contato e a exploração devem ocorrer em situações funcionais de uso da linguagem. Assim, percebemos que a exploração sistematizada dos gêneros textuais deve iniciar-se na educação infantil, permitindo vivências em contextos de uso da diversidade de gêneros e de portadores de apresentação destes.

A pesquisa aqui relatada pôde mostrar a relevância do trabalho docente com a diversidade de gêneros textuais na educação infantil, bem como a sistematização desse trabalho. Os resultados da análise realizada a partir de entrevistas com professoras da educação infantil, mostraram-nos que não existe um planejamento sistematizado para a exploração da diversidade dos gêneros textuais e isso interfere diretamente na dificuldade de relatar como são explorados. Portanto, percebemos que a falta de planejamento sistematizado impede o trabalho intencional com os diversos gêneros, ficando evidenciado que o trabalho, quando ocorre, realiza-se de forma superficial ou por acaso, um dos motivos que impediram o relato de como as educadoras trabalham. Então, entendemos que a exploração da diversidade dos gêneros textuais, como é recomendada tanto pelos documentos citados ao longo deste texto quanto pela literatura em que nos respaldamos, não acontece adequadamente.

No entanto, é na educação infantil que a sistematização e o estudo da diversidade textual devem iniciar-se, de modo a proporcionar a aquisição de conhecimentos e vivências no contexto escolar, com intencionalidades diferentes das ocorridas fora deste. Isso se torna relevante para a formação de sujeitos ativos, participativos e transformadores da sociedade, além de contribuir para os anos posteriores de escolarização, os quais vão dar continuidade ao tratamento cíclico dos conteúdos, uma vez que muitas crianças já terão vivências de leitura e compreensão de diversos gêneros que circulam socialmente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos ano/séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado da Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOENER, Rosana Mara. Os gêneros discursivos para práticas de leitura em casa e na escola pelo olhar do aluno de séries iniciais. **Contrapontos**. v. 6. n. 2. mai./ago. 2006. p. 221 – 233. Disponível em: <www6.univali.br>. Acesso em: 27 de julho de 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Jan./Fev./ Mar./ Abr. 2004. p. 5 – 17. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2011.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Prefácio. In: COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto político-pedagógico**: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000.

APÊNDICE

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Gêneros textuais e o contexto da Educação Infantil

Professor entrevistado:
Tempo de atuação na EI:
Formação:

1. Quais são as habilidades letradas apresentadas pelos alunos da Educação Infantil com os quais você trabalha?
2. Quais os comportamentos assumidos por eles podem comprovar a sua resposta?
3. Como as suas práticas docentes na Educação Infantil visam ampliar as habilidades letradas de seus alunos? Há exemplos a serem mencionados?
4. Como são desenvolvidas as atividades com a diversidade de gêneros textuais?
5. Como você avalia a motivação e o interesse dos alunos nas atividades que envolvem os gêneros textuais? Há alguns exemplos a serem mencionados? Há a preferência em trabalhar com determinado gênero textual?
6. Como você avalia a importância da exploração dos gêneros textuais nas turmas de Educação Infantil?
7. Existe um planejamento sistematizado, ao longo do ano, que priorize as vivências de diferentes gêneros textuais pelos alunos? Como é feito?

ADAPTAÇÕES DE LIVROS PARA O CINEMA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Mariana Marcon Benicá *
mianamarcon@yahoo.com.br

* Graduanda em Letras – Língua Inglesa e respectivas literaturas. Graduada em Letras – Português e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Educação no Ensino Fundamental pelo C.A. João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Resumo: O presente artigo pretende analisar adaptações de livros para o cinema e a influência de leitura que elas exercem em alunos do ensino fundamental. Busca pesquisar se esses alunos se identificam com os livros e suas adaptações, além de averiguar se demonstram ou não interesse em comparar essas duas linguagens. Para isso, buscamos apoio em outras pesquisas sobre o tema e em literatura específica. Tal pesquisa se mostra útil ao ensino, pois pretende observar se o aluno adquire hábitos de leitura graças ao cinema, possibilitando ao professor utilizar desse instrumento para formar leitores e, conseqüentemente, cidadãos críticos.

Palavras-chave: Adaptações. Livros. Filmes. Formação de leitores.

Abstract: This paper aims to analyze adaptations of books to film and its influence in elementary school students. It aims to search if these students identify themselves with books and their adaptations, and to search if them demonstrate or not interest in comparing these two languages. For this, we seek support from other researches on this topic and in specific literature. Such research proves its usefully for teaching, because it intends to observe if the student acquires reading habits thanks to the movies, allowing the teacher to make use of these tool to educating readers and, consequently, critical citizens.

Keywords: Adaptations. Books. Movies. Educating readers.

Introdução

O presente trabalho¹ teve seu tema escolhido graças ao amor pela leitura e à possibilidade de *ver* nas telas do cinema o que outrora foi imaginado, combinados à decepção com os filmes, em relação aos livros, perante as divergências entre eles, divergências estas que buscamos tentar entender.

Observamos que os livros de maior venda são, por coincidência ou não, adaptados para o cinema. Tanto é que frequentemente encontramos novas edições de livros com as capas das adaptações. Além disso, vimos que a maior parte dos livros adaptados são do segmento de *literatura de massa* ou de *mercado*. Isso, provavelmente, por conta do potencial mercadológico dessa literatura e do cinema, ambos com grandes públicos. A junção deles gera um fluxo monetário gigantesco, favorecendo uma “parceria”, na expectativa por altos lucros.

Optamos por estudar adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. Esses livros e filmes podem formar leitores? Este assunto mostra-se relevante no que diz respeito a buscar formas de atrair os jovens para a leitura, tão importante para o seu desenvolvimento como cidadãos. É imprescindível que os jovens criem o hábito de ler. Por isso, qualquer meio que favoreça tal hábito é válido de ser estudado, já que está cada vez mais difícil que eles criem este costume. Assim, sabendo destas ferramentas, precisamos aprender a utilizá-las de forma proveitosa.

Buscamos, de maneira geral, verificar se as adaptações são agentes influenciadores da leitura. Seriam os livros e filmes responsáveis por trazer esses jovens ao mundo da leitura? Tentamos também compreender a relação entre os dois tipos de arte (literária e cinematográfica), estabelecer suas diferenças mais básicas, verificar se (e como) as adaptações influenciam o hábito de leitura, se há influência destas, mais especificamente, na formação de leitores e, por fim, como usá-las para atrair leitores.

Para tentar saber se a relação entre livros e suas adaptações pode atrair um público maior, fizemos uma pesquisa bibliográfica, com uma revisão teórica da literatura, englobando diversos autores que versam a respeito do assunto, com o intuito de compreendê-lo melhor. Foi feito também um acompanhamento de pesquisas de livros mais vendidos, correlacionando-os com os filmes. Além disso, utilizamo-nos de dados de pesquisas de outros autores, como Maria Cristina Weitzel Tavela (2013), para tentar descobrir se essa influência se confirma.

Inicialmente, selecionamos autores que falassem sobre literatura, literatura de massa, formação de leitores, cinema, roteiro, adaptação. A internet foi essencial para encontrar artigos, como os de Begma Tavares Barbosa e Tavela (2010a, 2010b), e também a Consulta ao Acervo da Biblioteca da Universidade Federal de Juiz de Fora, na qual pesquisamos os termos como palavras-chave e “pegando emprestado” o que encontramos. Destes, os mais relevantes são os artigos de Barbosa (2010a, 2010b), o artigo e a tese de Tavela (2010, 2013) e as publicações de Doc Comparato (2009), Anna Maria Balogh (2004) e Muniz Sodré (1978, 1988).



Também buscamos pesquisas com dados de livros mais vendidos e tentamos fazer um acompanhamento da lista da Revista Veja, disponível em seu *site*. A imagem ao lado¹ (OS LIVROS, 2014), utilizada como demonstrativo, é referente à lista do dia 14 de maio de 2014 e mostra grande quantidade de livros adaptados entre os dez mais vendidos. Um problema encontrado neste acompanhamento foi que o *site* não era atualizado semanalmente, como divulgado, de forma que optamos por utilizar apenas listas aleatórias no período entre abril e agosto de 2014.

Outras pesquisas sobre leitores e formação de leitores no Brasil, com resultados a partir de entrevistas e dados, nos ajudaram a compreender se a afirmativa de que as adaptações influenciam a formação de leitores é verdadeira ou não. Foi a partir delas que compreendemos a importância de se entender a relação entre adaptações de livros e formação de leitores e que isso precisa ser mais trabalhado no ambiente escolar, de modo que o incentivo à leitura seja mais importante do que a crítica ao que o aluno lê.

1 - Literatura

A literatura tem como objetivo primordial *ser lida*, como qualquer texto. Ela auxilia na formação do cidadão crítico, pensador, já que permite que o indivíduo seja capaz de analisar os mais diversos aspectos de sua vida.

Sodré (1988) faz a distinção entre *Literatura* (cultura, aquela dos clássicos) e *literatura* (de massa, dos chamados *best-sellers*), sendo esta comumente chamada de *subliteratura* ou *paraliteratura*. Segundo ele, a caracterização das obras de literatura se dá não só pela forma como foi produzida, mas pelo público que a consome. Se uma obra é levada à academia e aclamada, pode ser considerada culta; se é consumida *pela massa* é *inferiorizada*: não possui

¹ Revista Veja, ed. 2373, ano 47, nº 20. 14 maio 2014. p. 133.

“suporte escolar ou acadêmico: seus estímulos de produção e consumo partem do jogo econômico da oferta e procura” (p. 6).

Porém, a categorização das literaturas não é imutável, já que, em um momento, a obra pode não ser considerada canônica, e, em outro, adquirir este *status*.

Sodré (1988) discute a literatura de massa como potencializadora das capacidades leitoras de populações iletradas e como material de ensino nas escolas, apesar do interesse mercadológico, que não elimina os benefícios dela. Para Sodré (1978), a literatura de massa se utiliza de uma linguagem acessível à grande parcela da população, para ser capaz de atingir a todos.

É notório que a leitura ainda é pouco difundida na cultura brasileira. Pesquisas oficiais mostram que o hábito de leitura dos brasileiros é pequeno. Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), apenas 50%² (88,2³ milhões) dos brasileiros têm o hábito da leitura, representando uma queda de 5% em relação à edição anterior da pesquisa. Barbosa (2010a), corroborando com essa pesquisa, aponta que, diversas vezes, o Brasil ficou em uma posição desconfortável nas avaliações internacionais de desempenho de habilidades de leitura. Para ela, isso deveria fazer com que as escolas priorizassem essa capacidade, atentando mais para projetos de leitura, ajudando a melhorar os resultados das avaliações e o seu desempenho. Mas não é isso o que temos visto com muita frequência. As práticas de leitura, na grande maioria das escolas, ainda estão bastante defasadas.

O hábito da leitura é imprescindível para o amadurecimento intelectual do indivíduo, independentemente da área na qual ele atue ou pretenda atuar. Ler abre a mente, auxilia na compreensão. Quase toda atividade requer capacidade de leitura. Ler permite acesso ao conhecimento, partindo das reflexões que suscita.

² Considerando-se as particularidades dos dados da pesquisa, como faixa etária, renda e região, por exemplo.

³ Segundo o Censo Demográfico do IBGE, publicado em 2010, a população brasileira conta com 190.732.694 pessoas (IBGE, 2010).

Os depoimentos presentes no artigo de Jerônimo Teixeira (2014) mostram que a leitura é extremamente importante, seja qual for a área profissional da pessoa. Ler ativa mecanismos no cérebro que influenciam na hora de fazer boas provas e estudar. Nisso reside a importância da leitura na vida dos jovens, independentemente de ele optar pela área de ciências humanas ou não. Uma jovem que foi aprovada em Engenharia Elétrica em uma universidade americana e outros dois jovens aprovados em concursos concorridos no Brasil são leitores ávidos e todos creditam seu sucesso ao hábito de ler, pois afirmam que suas atividades mentais foram mais estimuladas graças à leitura, independentemente do gênero do livro. Com isso, podemos ver que a literatura, de qualquer tipo que seja, não é apenas deleite. Apesar de servir como distração, como escape, ela tem funções mais importantes.

O hábito da leitura é insuficiente no Brasil e à escola cabe agir para mudar este cenário. Para dar início a essa mudança, um passo importante seria *relativizar* a obrigatoriedade da leitura arbitrária, na qual o aluno não tem poder de escolha sobre o que, como e quando ler. Dando liberdade ao jovem de escolher as leituras que lhe dão prazer, ele é instigado, e entra em um ciclo, no qual lê porque gosta, e não porque lhe foi imposto. À escola cabe influenciar a leitura, não de forma impositiva, pois esta gera aversão (na maioria dos casos), mas sim de uma maneira que realmente faça o aluno entender a importância da leitura, de forma que ele crie o hábito por vontade própria.

É necessário dizer que a escola *precisa* incentivar e estimular a leitura dos clássicos literários. Porém, ela deve utilizar artifícios mais sutis do que a imposição, que muitas vezes faz com que o aluno se *rebele* e se posicione de forma contrária à leitura. O professor da Universidade Federal de Ouro Preto, Hércules Toledo Corrêa, por exemplo, em entrevista à revista Práticas de Linguagem da UFJF (CORRÊA, 2012), mostra uma forma simples e prática de a escola inserir o aluno no mundo da literatura clássica. Segundo ele, é importante que haja uma mediação para a leitura dos jovens e que uma forma de atrair o interesse deles por essa literatura seria levando, antes do livro em si, materiais diversos, mais próximos da linguagem deles e que sejam, por isso, mais *palatáveis*. O texto com linguagem distante da do jovem faz com que ele se sinta inferiorizado, causando desânimo, não permitindo que ele aproveite de forma

devida. Contudo, um texto com uma linguagem próxima da dele o atrai, pois ele se sente capaz de entender sem dificuldades, já que se insere em um campo conhecido.

A resistência aos cânones e clássicos da literatura está presente no contexto escolar brasileiro e essa resistência precisa ser desconstruída pela escola. É, obviamente, um grande desafio, porém deve ser superado, pois o papel da literatura é muito importante na formação do cidadão crítico e livre de preconceitos (OSAKABE, 2004 apud BARBOSA, 2010b). A arte é peça fundamental na construção do conhecimento social, e a literatura é uma forma de arte, "arte que se constrói com palavras" (BRASIL, 2006, p. 52). Apesar de não conter utilidades práticas, algo que é muito cobrado da escola atualmente, a literatura é importante não só na construção do indivíduo, mas também da sociedade (BARBOSA, 2010b).

Acredita-se que a habilidade de ler requer um esforço que os jovens não estão se permitindo fazer, é um trabalho que eles não pretendem realizar. Em um mundo de tecnologias desenvolvidas, de modernidade, em que tudo é rápido e fácil, o trabalho de ter que fazer alguma coisa é malvisto pelos jovens. Além, é claro, de a forma como a literatura é trabalhada na escola contribuir para sua concepção como algo *chato* e *difícil* (BARBOSA, 2010b).

Porém, muitos alunos não rejeitam a literatura como um todo, de forma que se aproximam de textos mais *fáceis* e próximos a eles. É necessário atrair o aluno com livros estimulantes, de seu gosto. Até mesmo aqueles mais *comerciais*, indicados pelos meios de comunicação (lista de mais vendidos de jornais, *sites* e revistas) e que sigam certa *receita* com *ingredientes* que fazem parte do gosto desse nicho de mercado, como ação, aventura, suspense e romance (BARBOSA, 2010a).

São esses mesmos livros *comerciais*, com *ingredientes* atrativos, que são transformados em filmes. É mais uma forma de vender aquele produto. Porém, apesar desse caráter mercadológico, é necessário apreciar o seu valor. Eles são capazes de formar um leitor, pois o jovem que se acostuma a ler *livros fáceis*, adquirindo o hábito e o gosto pela leitura, acaba avançando, na maioria das vezes, para outros tipos de literatura, mais elaborados e considerados mais próximos da literatura arte.

Para Sodré (1978, p. 94-95), é mais fácil a literatura de massa ser transmutada para outras linguagens do que a literatura culta, pois esta prescinde do código escrito mais estritamente para transmitir a sua mensagem do que a literatura de massa, que pode falar o que se propõe por outros meios, desde que atinja o público ao qual se dirige. Segundo ele, bons livros raramente geram bons filmes, enquanto que livros “mais ou menos” podem dar origem a excelentes filmes. Sabemos, porém, que há certo preconceito da parte de muitos especialistas e professores com esse segmento da literatura, chegando até mesmo a desconsiderá-las como tal. Mas é preciso compreender os benefícios que elas têm trazido aos jovens e à educação, de maneira geral, mesmo que lentamente.

Ainda de acordo com Sodré (1988), dentro da literatura de massa encontramos uma *nova* subdivisão em gêneros, feita a partir do tema central e estilo das obras (exemplo: romance de terror, autoajuda, ficção científica, infantojuvenil, entre outros). Dentre estas, é difícil estabelecer qual a mais difundida e apreciada atualmente.

Entre os jovens, foco desta pesquisa, há uma preferência pelo gênero infantojuvenil, com especial atenção para *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Percy Jackson*, *A culpa é das estrelas*, entre outros.

Um nicho do mercado que teve grande *febre* também entre jovens (principalmente do sexo feminino) é o da literatura denominada erótica, com grande venda de livros como *50 tons de cinza*, *Inferno de Gabriel*, *Toda sua*, entre outros, que, como característica da literatura de massa, teve um grande *boom* após o lançamento de *50 tons de cinza*, e cujo declínio foi prontamente obscurecido com o lançamento do *trailer* e a divulgação da data de estreia nos cinemas.

A *nova moda* é o gênero distópico, presente em narrativas como as sagas *Divergente* e *Jogos vorazes*. Segundo o Dicionário Houaiss, distopia é:

2 lugar ou estado imaginário em que se vive em condições de extrema opressão, desespero ou privação; antiutopia.

3 qualquer representação ou descrição de uma organização social futura caracterizada por condições de vida insuportáveis, com o objetivo de criticar tendências da sociedade atual, ou parodiar utopias, alertando para os seus perigos; antiutopia [Famosas distopias foram concebidas por romancistas como George Orwell (1903-1950) e Aldous Huxley (1894-1963).].

Nessas histórias, os heróis confrontam o sistema vigente em sua época, passando por diversas situações opressoras e insustentáveis, lutando até as últimas consequências para que, no fim, consigam atingir seus objetivos. São histórias de superação de obstáculos.

Os romances sentimentais (SODRÉ, 1988) também são de grande sucesso no mercado literário atualmente. Podemos citar Nicholas Sparks como um exemplo. Seus livros vendem de forma surpreendente e são constantemente adaptados para o cinema. O mercado pede mais, o autor oferece, e vende. O consumo não para.

Ainda conforme Sodré (1988), na literatura de mercado, os gêneros podem se misturar; eles não seguem apenas um tipo de gênero para criar, mas fazem um misto, desde que seja capaz de vender, que   o objetivo primordial da literatura de massa.

Outra característica da literatura de massa é a publicação de maneira seriada. As séries de livros também podem ser consideradas uma estratégia mercadológica, já que um livro não se esgota em si mesmo, mas tem sempre uma continuação, de forma a atizar a curiosidade do público e fazer com que ele compre as continuações, aumentando as vendas e os lucros. E cabe observar também que essas sequências são sempre muito divulgadas e têm uma ação de *marketing* muito potente, o que permite ver o mercado por tr s dessas práticas.

  necessário saber que, por ser uma literatura voltada para as exigências de um mercado,   possível (e provável) que muitos livros sejam *encomendados* a um escritor competente. Apesar disso, reforça-se, não se deve desmerecer o que esta literatura proporciona aos leitores. Sodré (1988) crê que seu caráter de consumo *rápido* faz com que seja um tipo de produto quase que descartável, cujos aspectos principais se modificam conforme a exigência mercadológica.

1.1 Formação de leitores

Na pesquisa de Tavela, temos um depoimento de uma jovem leitora que mostra que a literatura de massa permite um avanço   literatura can nica. Ela conta que odiava ler e tudo que fosse parte do mundo da leitura, desde as aulas de Português às idas à biblioteca da escola. Porém, a influência de uma amiga foi

fundamental, ao indicar para ela a leitura do livro *Crepúsculo*. A jovem leu, adorou, repetiu a leitura, começou a ler outras coisas e, após um tempo, descobriu leituras diferentes e mais elaboradas, utilizando como exemplo *A cartomante*, de Machado de Assis, *mostrando* que é possível começar lendo literatura de massa e partir para livros de literatura culta.

Observamos que os jovens são atraídos pela literatura de massa infantojuvenil por se identificarem com as questões apresentadas. Eles têm prazer em se ver nesses textos.

Em uma reportagem de destaque na Revista Veja, de 14 de maio de 2014, vemos a opinião de muitos jovens, de variadas idades, sobre a leitura dos livros de John Green, autor de *A culpa é das estrelas*. Um depoimento de uma jovem curitibana de 18 anos ilustra bem o que falamos a respeito da identificação do jovem com a realidade: "John Green mostra que nem todos os finais são completamente felizes. Ele põe realidade no enredo". Ou seja, os jovens não querem apenas ficção, eles querem reconhecer seu próprio cotidiano nas histórias, querem alguém que tenha as mesmas aflições, para que não se sinta sozinho em uma fase tão complicada quanto a adolescência. Isso é muito importante para captar a atração dos jovens, e é um ingrediente que este autor, em particular, usa, e com sucesso: seus livros são muito lidos e configuram com frequência as listas de mais vendidos, não só o que já foi adaptado (apesar de este ser o de maior sucesso, possivelmente por isso), mas também os demais.

Para Tavela (2013, p. 15), "o trabalho desenvolvido com a literatura pela escola é de primordial importância para o letramento literário dos alunos". A escola deve saber lidar com a literatura para criar no aluno o gosto por ela, para que ele possa compreendê-la tanto como uma atividade útil e necessária, quanto como uma distração que lhe traga prazer, um divertimento.

Tavela (2013) acredita que a leitura, atualmente, exige um novo tipo de leitor e que pressupõe necessidades distintas de outrora. Além disso, os *objetivos de leitura* também devem ser reconsiderados, uma vez que se trata de uma "negociação entre o dado (conhecido pelo leitor) e o novo (trazido pelo texto)" (p. 20).

A literatura de massa é malvista no ambiente escolar. Acredita-se que ela não possui nenhum tipo de valor e não tem utilidade, não devendo ser objeto de

estudo. Porém, é notório que ela tem, sim, um valor importantíssimo: a capacidade de atrair jovens leitores e servir como *degrau de acesso* a outros tipos de literatura. Por isso, segundo Tavela (2010), é lamentável que a escola não tire proveito da capacidade atrativa que esse ramo da literatura possui, já que o prazer do aluno ao ler o que escolhe, o que gosta, serve de incentivo para formá-lo leitor.

Tanto a escola quanto a família têm papel importante na formação do leitor. A imposição de leituras, a obrigação de ver sempre um objetivo, uma tarefa, não ajuda no processo de formação. O que ajuda é a liberdade de se poder ler o que lhe apraz, pelo puro e simples prazer de ler, como entretenimento e distração. Adquirindo o hábito, o gosto, o jovem pode migrar para outros tipos de literatura, incluindo as chamadas cultas. Isso é proporcionado por um eficiente *letramento literário*, que é capaz de fazer com que o indivíduo aprenda não somente a decodificar os códigos de leitura e a relacionar o que leu com seu conhecimento de mundo, mas também permite que ele sinta prazer pela leitura e que esteja sempre buscando por ele.

Acredita-se que as adaptações são, muitas vezes, responsáveis pelo crescimento da venda de livros. Isso pode ser observado na pesquisa da Revista Veja, do período entre 02 de abril de 2014 e 20 de agosto de 2014. Tal pesquisa mostra, diversas vezes, que muitos dos livros mais vendidos foram (ou serão) adaptados para o cinema (os três primeiros colocados da edição de 02 de abril de 2014 da pesquisa são: *A culpa é das estrelas*, que estreou em 2014, *50 tons de cinza*, marcado para estreiar em 2015, e *A menina que roubava livros*, que estreou em janeiro de 2014).

A literatura de massa pode ser estimuladora do gosto e do hábito da leitura. De acordo com Paes (1990), no século XX, a literatura de massa (também considerada por ele como de entretenimento) fez aumentar "vertiginosamente" o seu público consumidor. Ela estimula o gosto e o hábito da leitura e "adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto, em que o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo" (PAES, 1990, p. 28). Paes ressalta, ainda, que da massa de leitores da literatura de entretenimento é que surge a elite dos leitores da literatura "cult" e que esta não pode dispensar ter ao seu lado aquela que seria o primeiro passo na formação do leitor (TAVELA, 2013, p. 31).

O leitor letrado literariamente de forma efetiva não se importa com a discussão se a literatura de massa é ou não arte, desde que seja capaz de o entreter (TAVELA, 2013). A única coisa que importa é o deleite que ela lhe oferece, os momentos únicos que vive quando se depara com uma história que o faça viajar.

2. O cinema

O cinema tornou-se uma forma de linguagem altamente expressiva em nossa sociedade. Porém, é necessário ressaltar que seu aspecto *didático* muitas vezes é esquecido. Ele é visto, na grande maioria das vezes, apenas como uma forma de entretenimento e lazer. Não negamos que o seja, apenas acreditamos que não se restringe somente a isso.

O cinema é “uma linguagem contínua e sem interrupções” (COMPARATO, 2009, p. 144), que possui duração média de 120 minutos, ou seja, é limitado pelo tempo (um filme com mais de 180 minutos fica cansativo e maçante e dificilmente atrairá grande público) e, por isso, objetivo.

Jesús Martín-Barbero e German Rey (2004, p. 55) acreditam que a televisão (e podemos entender que o mesmo acontece com o cinema) não depende do “uso de um complexo código de acesso, como o livro” e, com isso, permite que uma maior parcela da população tenha acesso a variadas formas de linguagem que, de outra maneira, não teriam. Isso nos permite perceber a importância do cinema na vida das pessoas.

2. 1 A adaptação

A literatura romana denominava como *Contaminatio* a utilização de dois textos para a criação de um original. O dramaturgo romano Tito Mácio Plauto (254 a.C.-184 a.C.) utilizava esse tipo de criação, que não era considerada plágio, mas sim uma inspiração no texto de outra pessoa, misturando os dois para criar algo novo. De forma semelhante podemos enxergar as adaptações. Elas são duas coisas distintas, baseadas em algo previamente criado, resultando em algo novo.

O Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa define assim o que é adaptação: “1 acomodação, harmonização. 2 *conversão de uma obra escrita a outro meio de comunicação*” [grifo nosso]. Por *outro meio de comunicação* entende-se filmes, telenovelas, minisséries, microsséries, músicas, entre outras.

Um passo importante, e que deve ser o primeiro na adaptação, é a escolha do que será adaptado. Não se pode escolher uma obra qualquer; ela deve ser *adaptável* (já que não são todas as obras que o são).

A transmutação de um livro em um filme é comum atualmente e pode ser vista com muita frequência. Com isso, vemos quão importante é estudar esse *fenômeno* e quais seus benefícios para os jovens.

O cinema tem se utilizado muito de obras já criadas na versão literária para transpor para uma linguagem visual, possivelmente pelo rendimento lucrativo que as adaptações de literatura de massa têm, por já ter público e história conhecida. Não se pode dizer que isto se deve à facilidade de se transubstanciar uma obra; não se trata de uma tarefa fácil essa modificação. Recriar o que já existe é, senão ainda mais, tão trabalhoso quanto criar algo novo (COMPARATO, 2009). As adaptações para qualquer outro meio de comunicação pressupõem alterações necessárias para que elas sejam condizentes com o meio e com o público ao qual vão atingir, alterações estas que trazem uma fluência e uma cadência necessárias ao novo produto. Assim, deve existir a produção de um roteiro para servir de “mediador entre o literário e o fílmico” (BALOGH, 2004), que respeite a obra na qual se baseia e que, de certa maneira, está limitado pela criação de outrem (COMPARATO, 2009). Além disso,

O filme adaptado deve preservar em primeiro lugar a sua autonomia fílmica, ou seja, deve-se sustentar como obra fílmica, antes mesmo de ser objeto de análise como adaptação. Caso contrário, corresponderá ao que se costuma chamar significativamente de tradução “servil”, ou meramente ilustrativa (BALOGH, 2004, p. 53).

Para Martín-Barbero e Rey (2004), as adaptações televisivas trazem mais visibilidade à obra literária e o mesmo pode ser dito a respeito do cinema. Isso é corroborado por Tavela (2013), quando diz que um mercado (editorial e cinematográfico) abastece o outro, mantendo uma íntima relação entre eles,

servindo para a divulgação e disseminação um do outro de forma bastante eficiente.

2. 2 O leitor e o cinema

Segundo Balogh (2004, p. 30-31):

(...) é mais *provável* que o receptor seja primeiro um espectador e, posteriormente, um leitor. Antigamente, o processo ocorria de forma inversa: primeiro lia-se o livro e depois conferia-se a fidelidade da adaptação fílmica em relação à obra literária. Hoje, na maioria das vezes, é a existência de uma minissérie ou novela ou até mesmo filme que aumenta a vendagem dos livros [grifo nosso].

Porém, nem sempre isso acontece. Muitas vezes o inverso permanece, fazendo com que os leitores busquem o filme e o critiquem conforme a linguagem *original*. Hoje, as duas maneiras se intercalam: tanto o livro faz buscar o filme quanto o contrário. Mas, no meio de jovens que ainda não são formados leitores, é bem mais provável que o filme faça buscar o livro, e é aí que vemos a importância das adaptações.

O professor pode usar as diferenças entre as duas linguagens para fazer o aluno refletir. De acordo com Tânia Pellegrini (2003, p. 16), é possível perceber que existe uma conexão entre os textos escritos e a linguagem imagética, cinematográfica, relação esta que pode ser apenas indicada ou explícita. Cada mídia influencia o texto de acordo com suas particularidades.

É notório que, conforme afirma Julyana Moreira da Silva (2008, p. 38), grande parte dos professores se aproveita das adaptações cinematográficas como um complemento para a leitura da obra literária, de forma que os alunos se sentem no direito de substituir a leitura pela apreciação do filme, sem saber que perdem uma infinidade de detalhes e conhecimentos com esta prática. Com isso, essa autora pondera que um estudo mais aprofundado dos pontos básicos do livro na adaptação, enfatizando o que se quer aproveitar de um e de outro no processo de ensino-aprendizagem, é de vital importância.

Porém, não se pode utilizar a adaptação cinematográfica apenas como agente facilitador da leitura literária:

Há uma ascensão dentro do espaço escolar em relação à utilização dessas adaptações na tentativa de popularizar a leitura, principalmente com a importância, também crescente, do uso da multimídia na escola e este pode acarretar perdas de parâmetros importantes na inserção do mundo na sala de aula, como, por exemplo, alguns professores preferem apenas unir a leitura da obra com a adaptação cinematográfica, sem promover uma análise mais profunda do que se perdeu ou ganhou com esta ou aquela visão do roteirista (SILVA, 2008, p. 34).

A adaptação pode funcionar como um atrativo *a mais* para o aluno, para que ele possa comparar as duas linguagens e enriquecer-se a partir disso. É preciso trabalhar com as duas linguagens de forma complementar, não em detrimento de uma ou de outra.

Os próprios jovens reconhecem que os filmes incentivam a leitura dos livros. Muitas vezes os ouvimos dizer que acreditam na influência de leitura a partir de filmes e da curiosidade que despertam, e que gostam de comparar suas diferenças para ver “em qual suporte a história se encaixa melhor”. Além disso, eles gostam de ver o que imaginaram, ou de, ao ler após ver o filme, lembrar o que foi visto, criando novas imagens na mente a partir do que pôde ver no filme.

Porém, existem muitos jovens que não gostam muito dos filmes, pois não contêm a riqueza de detalhes dos livros. Ou seja, eles veem os filmes, leem os livros, comparam as duas linguagens, avaliam de uma forma crítica e emitem sua própria opinião a respeito. Ora, isso nos faz observar que eles estão refletindo, avaliando e discutindo sobre o que leem e veem, mostrando que a literatura, com a ajuda do cinema, está cumprindo seu papel na formação de indivíduos críticos. E geralmente a falta de detalhes do filme em relação ao livro é o ponto mais criticado, mostrando que eles estão atentos, em ambas as linguagens, sobre o que é ou não mostrado, sobre suas semelhanças e diferenças. Há uns que dizem também preferir os livros, pois estes permitem que eles “usem sua imaginação”, e, por isso, preferem ler antes, pois imaginam livremente e só depois veem, de uma forma mais concreta, no filme.

Podemos observar que a leitura da literatura de massa é bastante comum, principalmente dos livros que são transmutados para a linguagem cinematográfica. Muitos deles citam como livros lidos os de *Percy Jackson*, *Harry*

Potter, Crepúsculo, Divergente, Jogos Vorazes, por exemplo. Os jovens dizem que o fato de terem visto o filme gerou uma curiosidade, fazendo com que eles tivessem vontade e fossem buscar estes livros, procurando conhecer elementos que porventura tenham faltado nos filmes, comprovando que nem sempre eles fazem com que o jovem “desista” de buscar o livro; ao contrário, muitas vezes é ele o responsável por essa busca, já que o conhecimento das diferenças existentes suscita dúvidas e provoca a leitura.

Também podemos observar que através da leitura vamos adquirindo uma capacidade avaliativa mais crítica. Muitos jovens começam a avaliar suas impressões justamente a partir das diferenças que observa entre as duas formas de arte, livro e filme. Ele se permite avaliar o que achou bom ou não, o que encaixou melhor em uma linguagem do que na outra, alcançando o que é, afinal, um dos objetivos primordiais da literatura como forma de cultura e saber.

3. A transição do leitor de literatura de massa para leitor de literatura culta

Várias pesquisas mostram que leitores de literatura de massa que, mesmo que *ainda* não tenham migrado para uma leitura mais *difícil*, mais elaborada, leem e compreendem livros de linguagem mais simples.

Mas o que realmente importa (ou deveria) é que: os jovens estão lendo! Não importa que eles leiam apenas aquilo que o mercado disponibiliza, ou que não traga um conhecimento explícito, mas sim o fato de que eles estão lendo *alguma coisa*. E é inegável que há um progresso com relação há 15, 20 anos, quando se lia muito menos que hoje e o panorama era bem menos promissor. Os adolescentes leem por vontade própria e têm prazer em fazê-lo. Como isso pode ser desvalorizado? Cabe a nós, professores e familiares, incentivar a continuidade do hábito, inserir, aos poucos, de forma delicada, porém efetiva, outros tipos de leitura, sem que eles se deem conta de imediato, sem se sentirem minados de seu poder de escolha e decisão. Sem influenciar em sua liberdade, que é algo que todos prezam e que tem significado especial para os adolescentes. Então, um dia, sem sequer perceber como, eles se verão leitores formados, com opinião crítica e visão de mundo própria. Os próprios jovens que

não gostam de ler porque são obrigados gostam de pegar o livro que desejam. Então, acabar com essa liberdade pode significar, muitas vezes, acabar com a vontade de ler, transformando o que poderia ser um momento relaxante em algo penoso, e que, por isso, perde todo seu significado e toda sua magia.

Contudo, observa-se, também, que muitos alunos partem dos livros de massa para os clássicos apenas com o objetivo de superar-se em um desafio. As diferenças, as barreiras entre os livros canônicos e a realidade desses jovens são tão significativas que eles consideram que vencer esta *etapa* equivale a vencer um desafio. Sabemos que as diferenças linguísticas são grandes entraves para a leitura dos clássicos. Ouvimos: “Ah, esse livro é difícil de ler!”, mostrando que eles têm dificuldades com a linguagem utilizada pelos clássicos, que já não é mais a mesma desde a época em que foram escritos. O momento desse tipo de leitura serve também para isso, para permitir que ele conheça as mais variadas formas cultas de sua língua, mas é uma questão que deve ser inserida em seu cotidiano de uma forma mais leve do que atualmente é feita.

Tivemos a oportunidade de saber, por meio dessas pesquisas, que muitos alunos que se iniciaram no mundo da leitura com os livros *Percy Jackson* e *Crepúsculo* já partiram para a leitura de clássicos da literatura, como *Dom Quixote* e *O Velho e O Mar*, por exemplo, mostrando ser possível uma evolução das preferências dos alunos.

É preciso dizer que nem todos gostam de ler, e isso é uma característica individual, de cada um. Mas nem por isso devemos deixar de, ao menos, *tentar* criar esse gosto. Assim como uns gostam de matemática e outros não, uns gostam de ler e outros não, independentemente de se ter dificuldade ou facilidade com o assunto. Portanto, como professores, é nosso dever oferecer oportunidades iguais a todos e permitir que desenvolvam ao máximo suas capacidades. Nós temos que, primeiramente, fazer nossa parte, disponibilizando conhecimento, para que o aluno consiga percorrer os caminhos que desejar.

Considerações finais

Observamos que, atualmente, a literatura de massa é mais comumente adaptada para a linguagem cinematográfica. Esse tipo de literatura contém elementos mais adaptáveis e capazes de atrair a atenção dos consumidores, gerando um movimento grande no mercado, com lucros extraordinários. Ademais, e por isso mesmo, ela é responsável por atrair leitores e auxiliar na criação do hábito de leitura, permitindo que o leitor se sinta capaz de explorar outras formas literárias. Assim, a atração pelo cinema, seguida de uma atração pelo livro da cultura de massa e de uma possível inserção na leitura de livros mais clássicos são, sim, capazes de auxiliar na formação de leitores. Possibilitar a curiosidade e conseqüente busca pela literatura faz com que a adaptação seja responsável pelo crescimento do número de leitores no país. Ajudar a construir o hábito de leitura, permitindo avanços no tipo de literatura que se lê, mostra a importância da literatura de massa, juntamente às adaptações, no processo de formação de leitores, no processo de letramento literário, e justifica uma atenção de professores, escola e família para esse segmento.

Se a leitura de literatura de massa vem crescendo vertiginosamente, principalmente daqueles livros que são transmutados para o cinema, pode-se inferir, então, que a linguagem cinematográfica tem contribuído para o crescimento da leitura no país. O mercado pode ser o grande responsável por esse aumento e há que se considerar que isso é um fator positivo: se os jovens estão lendo mais, aumenta a possibilidade de tornarem-se cidadãos melhores, que contribuem para o seu crescimento e o do seu país. Não se pode considerar que a literatura de massa seja empobrecedora de forma alguma: se ela permite crescimento e conhecimento, só enriquece a vida dos jovens. Qualquer proveito que se tire dela é um proveito, e não pode de forma alguma ser desprezado, mas sim valorizado e incentivado, cada vez mais, em uma tentativa de fortalecê-la como formadora de leitores. Basta que saibamos aproveitar suas potencialidades.

Feitas essas considerações, ponderamos que, cada um de nós, professores e familiares, temos como dever incentivar a leitura, seja de qual tipo for, permitindo que o aluno esteja livre em suas escolhas para seguir o caminho para

o qual mostre mais aptidão. Deixar que o jovem escolha suas opções é muito importante para que ele se sinta capaz de fazer suas escolhas por si mesmo.

Nos conscientizamos de que sempre teremos duas obras diferentes, livro e filme, e que ambas desempenham, em conjunto, um papel imprescindível no desenvolvimento dos jovens ao ajudar na criação do hábito de leitura e na formação destes como indivíduos críticos. Descobrimos, com tudo o que foi visto, que uma simples comparação entre pontos divergentes das duas formas de linguagem são capazes de fazer muito pelo letramento literário de um jovem. Vimos que não se pode utilizar a linguagem cinematográfica como mero substituto à linguagem literária, mas que há de se saber fazer bom uso das duas formas, em conjunto, aproveitando as diferenças entre elas e a curiosidade que geram, uma a respeito da outra, trazendo à tona reflexões e discussões. Cabe, portanto, ao professor atuar como um mediador, que conduza o estudo de ambas da forma mais proveitosa possível, de maneira que o jovem seja capaz de apreender.

O papel que literatura de massa e suas respectivas adaptações desempenham na formação do indivíduo é muito importante para o desenvolvimento do país, já que permitem que se formem leitores críticos e, conseqüentemente, cidadãos ativos em nossa sociedade, com capacidade de reflexão e ação. Auxiliar na formação de cidadãos pensantes equivale a auxiliar com o crescimento do país.

Referências

ARAÚJO, N. S. **Cinema e literatura: adaptação ou hipertextualização?**. *Littera Online*, São Luís, v. 2, n. 3, p. 6-23, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/449/272>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BALOGH, A. M. **Conjunções, Disjunções, Transmutações**. [S.l.]: Annablume, 2004.

BARBOSA, B. T. **A formação de leitores adolescentes e jovens: uma reflexão sobre a leitura na escola**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010a. Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/A-forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores-adolescentes-e-jovens-uma-reflex%C3%A3o-sobre-a-leitura-na-escola.pdf>> Acesso em: 9 abr. 2014.

BARBOSA, B. T. **A leitura dos clássicos na escola: um desafio a ser enfrentado no letramento de jovens**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., 2010b, Juiz de Fora. *Anais...* Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Begma-Tavares-Barbosa.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 28 maio 2014. COMPARATO, D. *Da criação ao roteiro: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

CORRÊA, H. T. **Letramento literário de crianças, adolescentes e jovens**. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 2, n. 2, p. 90-99, jul./dez. 2012. Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/01/90-99-Entrevista-com-Prof-H%C3%A9rcules1.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

GRUMAN, M. **O estado atirando no próprio pé**. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/o-estado-atirando-no-proprio-pe/>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss de Língua portuguesa**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2009.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 3. ed. Brasília: Instituto Pró-livro, 2012. Disponível em:

<http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios de ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. Literatura. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004 apud BARBOSA, B. T. A leitura dos clássicos na escola: um desafio a ser enfrentado no letramento de jovens. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., 2010b, Juiz de Fora. Anais... Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Begma-Tavares-Barbosa.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

OS LIVROS mais vendidos. *Veja*, ed. 2373, ano 47, n. 20, p. 133, 14 maio 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 15 maio 2014.

PELLEGRINI, T. et al. **Literatura, cinema e televisão.** São Paulo: Editora Senac: Instituto Itaú Cultural, 2003.

SILVA, J. M. **Leitura, Literatura e Cinema na Sala de Aula:** uma cena. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SODRÉ, M. **Teoria da literatura de massa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SODRÉ, M. *Best-seller:* a literatura de mercado. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

TAVELA, M. C. W. **Literatura de massa na formação do leitor.** *Darandina Revisteletrônica*, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/16-Literatura-de-massa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor-liter%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

TAVELA, M. C. W. **Letramento literário no ensino médio:** análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII. 2013. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

TEIXEIRA, J. **A voz da geração conectada.** *Veja*, ed. 2373, ano 47, n. 20, p. 120-125, 14 maio 2014.

TEIXEIRA, J.; MARTHE, M. **O primata que conta histórias.** *Veja*, ed. 2373, ano 47, n. 20, p. 126-131, 14 maio 2014.

PAES, J. P. **A aventura literária:** ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PLAUTO. In: WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Plauto>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

DE "PORTA ABERTA" PARA A CANÇÃO: UMA ANÁLISE DO USO DA CANÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS

Hanna Helena Pereira Netto de Azevedo Lopes *
anapbma@hotmail.com

Janaína de Assis Rufino **
Jana.assis@hotmail.com

* Graduanda do curso de Pedagogia/UEMG-Barbacena. Bolsista PAPq/UEMG.

** Doutora em Estudos Linguísticos. Bolsista PAEX. Professora, pesquisadora e extensionista da UEMG-Barbacena.

Resumo: Nossa proposta é apresentar uma análise do uso da canção na coleção de Livros Didáticos (LD) de língua portuguesa, "Porta Aberta", voltada para 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Inicialmente, abordamos o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), política educacional do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, realizamos uma descrição do "Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2013". Buscamos também definir gêneros textuais, para posteriormente definirmos o gênero canção e seu processo de didatização como elemento lúdico. Finalmente, analisamos como a coleção trabalha com o gênero através da discussão dos resultados. Acreditamos que nossa pesquisa contribui para uma reflexão crítica acerca do uso do LD e do trabalho com o gênero canção.

Palavras-chave: gênero canção. lúdico. livros didáticos.

Abstract: Our proposal is to present an analysis of song genre usage on "Porta Aberta", a portuguese textbook collection oriented to 4th and 5th grades of "Ensino Fundamental I" (fundamental teaching). Initially, approach the "Plano Nacional do Livro Didático" (PNLD) educational politic from Ministry of Education. Afterwards, we describe the "Guia de Livros Didáticos da Língua Portuguesa 2013". We seek to define textual genres to subsequently define the song genre and its didactization as a ludic element. Finally, we analyzed how the collection works with the genre by discussing results. We realized that our search contributes to a critical reflection regarding textbook usage and the work with the song genre.

Keywords: song gender. Ludic. textbooks.

Introdução

Esta proposta de pesquisa está relacionada ao projeto de pesquisa "O gênero canção e o lúdico: possibilidades e conflitos" (RUFINO, 2012)¹, quando refletimos sobre as possibilidades e os conflitos de aproximação entre o gênero canção - tomado em sua complexidade discursiva e interacional - e o lúdico. Tal

¹ RUFINO, J. A. *O gênero canção e o lúdico: conflitos e possibilidades*. Projeto de pesquisa aprovado e desenvolvido na Unidade Barbacena com bolsa de iniciação científica PAPq-Estado e duas Bolsas de Iniciação Científica-Júnior Cnpq/Fapemig 2012.

estudo nos permitiu refletir sobre como essa relação é capaz de oxigenar as discussões teórico-metodológicas da educação em relação à linguagem e mais especificamente no uso didático das canções como elemento lúdico.

No primeiro ano de iniciação científica, 2012, executamos o plano de trabalho "A linguagem e o discurso nos Parâmetros Curriculares da Educação Básica". No segundo ano, desenvolvemos o plano de trabalho "Conceitos de lúdico e a educação". Este ano, 2014, pelo Edital 02/2014- PAPq/UEMG, buscamos ampliar a pesquisa, procurando possibilidades metodológicas do trabalho com o gênero canção e desenvolvendo o plano de trabalho que visa uma análise do uso da canção em Livros Didáticos (LD) de língua portuguesa do PNLD. Para isso, trabalhamos a partir dos conceitos de lúdico e do gênero canção - propostos e discutidos ao longo do percurso de iniciação científica - mais especificamente na coleção adotada no maior número de escolas municipais de Barbacena.

Por acreditarmos na possibilidade metodológica da canção como elemento lúdico para a construção do desenvolvimento de capacidades/habilidades linguísticas pelo aluno/leitor/produtor optamos por dar continuidade a essas primeiras reflexões. Para isso, nossa proposta neste estudo é analisar um Livro Didático de língua portuguesa, já que esse é um material pedagógico presente no cotidiano educacional como mediação entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Além disso, ele é uma referência metodológica, ancorada na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos em diferentes situações e finalidades, como um recurso de letramento utilizado pelo professor.

Para cumprir nosso objetivo de analisar o uso do gênero canção nos Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa, escolhemos a coleção "Porta Aberta" voltada para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, cuja 1ª edição foi publicada em 2011. A coleção faz parte do o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e é utilizada pelo maior número de escolas da rede municipal de Barbacena (SANTANA, 2013).

Neste artigo, organizamos nossa reflexão apresentando algumas considerações sobre o PNLD e mais especificamente sobre a obra "Porta Aberta". Em seguida, determo-nos em discutir os fundamentos teóricos que utilizamos para entender a

canção como um gênero e suas implicações didáticas. Finalmente apresentamos os resultados de nossa pesquisa no que se refere ao uso do gênero canção no livro "Porta Aberta".

De porta aberta: considerações do PNLD e o LD Porta Aberta

O PNLD é uma política educacional do Ministério da Educação (MEC). O principal objetivo desse plano é subvencionar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de Livros Didáticos para a educação pública no Brasil, contribuindo para uma educação pública de qualidade.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)², responsável pela execução de políticas educacionais do MEC, o PNLD é considerado o mais antigo dos programas referentes à distribuição de obras didáticas na rede pública de ensino brasileira, pois ao longo do tempo ele foi recebendo novas denominações evoluindo até os dias de hoje.

Em 1929, o Estado criou um órgão para legislar nas políticas do Livro Didático (LD), denominado Instituto Nacional do Livro (INL), a proposta pretendia legitimar o Livro Didático nacional, aumentando sua produção.

Iniciou-se, em 1996, o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, sendo publicado o primeiro "Guia de Livros Didáticos" de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC, de acordo com critérios discutidos. Esse procedimento foi se aperfeiçoando e é aplicado até os dias de hoje.

Na segunda metade da década de 1990, as políticas públicas obtiveram maior repercussão, promovendo a criação de controle curricular, elaborando PCN e estabelecendo um sistema de avaliação da educação básica, instituindo um processo de avaliação prévia de LD a serem escolhidos e adquiridos pelo PNLD (BATISTA; VAL 2004).

² O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo decreto-lei n. 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/agenda-do-presidente/item/518-hist%C3%B3rico>> Acesso em: 17 de jul. de 2014.

Em suma, o percurso do PNLD disponível no portal do FNDE³, demonstra sua transformação, expansão e consolidação enquanto política pública educacional. Isso aconteceu gradativamente na prática pedagógica e, de certa forma, representa grande avanço no acesso a materiais didáticos, considerando-se que as políticas preservam o direito de escolha do professor, o princípio da pluralidade e da diversidade cultural, buscando também logísticas para que esse material chegue aos lugares mais distantes do Brasil.

Dessa forma, o programa contribui para uma educação pública de qualidade e abrange toda a educação, exceto a infantil. Atualmente, em 2014, contamos com uma diversidade de materiais didáticos disponíveis pelo PNLD, que visam a universalização da educação, até mesmo da inclusão.

É notório que atualmente contamos com uma ampla diversidade de livros didáticos e paradidáticos, vídeos e *softwares*, cuja finalidade é contribuir com os objetivos educacionais. No entanto, surge a reflexão do uso desses materiais, já que eles se configuram em uma mediação na relação professores, alunos e conhecimentos, da qual o objetivo e a intencionalidade dependem, em parte, da escolha de tais materiais. Apesar disso, Rangel (2005) ressalta que:

[...] por melhor e mais especializado que seja um material, parte significativa de seu caráter didático decorre dos usos que professor e aluno, envolvidos numa situação de ensino/aprendizagem particular, fazem dele. Podemos dizer, então, que a eficácia desses recursos resulta da correta formulação de uma equação entre o seu grau de especialização, o perfil dos sujeitos envolvidos e as características da situação (RANGEL, 2005, p. 26).

Dentro desse contexto que cerca a política do LD no Brasil e das discussões sobre a utilização desse suporte dentro da sala de aula nos propomos a seguir pelo viés da língua portuguesa. Assim, correlacionando o PNLD e os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, como políticas públicas e referenciais educacionais, já que ambos se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoque suas práticas de usos e de reflexão da língua e

³ Portal do Ministério da Educação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 de jul. de 2014.

da linguagem, utilizaremos aqui o texto como unidade de ensino em sua totalidade, sendo assim, um dos aspectos essenciais para embasar a prática pedagógica.

Para tanto, concordamos com Souza ao apontar que:

[...] os documentos oficiais se apropriam da concepção de língua enquanto interação social e dos gêneros enquanto objetos de ensino. São esses documentos que reorientam o currículo das escolas brasileiras, bem como a avaliação dos critérios do LD (SOUZA, 2012, p. 69-70).

Nessa perspectiva, um dos instrumentos pedagógicos do PNLD para alcançar seu objetivo em relação ao letramento, alfabetização e língua portuguesa é "Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa".

Para tanto, ainda no sentido de contextualizar a política do LD no Brasil, descrevemos, em seguida, os objetivos desse material que orienta o professor para a escolha dos livros didáticos adequados ao ensino de língua materna no primeiro segmento do Ensino Fundamental (três primeiros anos: letramento e alfabetização iniciais) e no quarto e quinto anos (língua portuguesa). Ainda, justificamos que a escolha do Livro Didático para a análise foi devida à relevância do LD como suporte no ensino-aprendizagem do aluno, vivente de uma sociedade letrada, que busca o desenvolvimento e a construção das competências e das habilidades linguísticas necessárias para seu sucesso acadêmico, social e pessoal.

O guia se organiza apresentando o Ensino Fundamental em suas duas etapas. A primeira, anos iniciais - alfabetização e letramento, que visa o desenvolvimento e contato sistemático da criança com a cultura letrada, buscando o reconhecimento das funções sociais da linguagem, das letras, da ordem alfabética e do sistema de escrita a partir da diversidade de textos. E a segunda, anos finais - língua portuguesa, que visa a consolidação da etapa anterior, objetivando não só a proficiência em leitura e escrita, mas também a capacidade de reflexão sobre o uso da língua e da linguagem, uma ampliação das competências do sistema linguístico e de capacidades do letramento.

E essas duas etapas de ensino são direcionadas para que não haja uma ruptura entre elas, logo depois é exposto os seus princípios, considerando as demandas de comunicação linguísticas da vida em sociedade e concebendo o aluno como ser social em todas as esferas. Assim, a proposta é buscar o amplo desenvolvimento de competências e de habilidades linguísticas de forma gradual e articular o material pedagógico entre as duas etapas, partindo da proposta de formação do leitor e do produtor, da proficiência em gêneros e da reflexão sobre a língua e a linguagem em situações de ensino aprendizagem contextualizadas através de textos produzidos em condições sociais do uso da língua.

Outro aspecto fundamental é que as obras que compõem esse guia se relacionam com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e com os objetivos da disciplina no perfil das coleções aprovadas para o Ensino Fundamental I. O guia salienta que:

As obras que constam deste Guia mostram-se direta ou indiretamente, cientes dos objetivos oficiais estabelecidos para a disciplina no novo EF [Ensino Fundamental], dialogam com os PCN de Língua Portuguesa, incorporam a terminologia técnica desse documento e apresentam-se como propostas pedagógicas que contribuem para desenvolver tanto o letramento do aluno quanto sua proficiência em linguagem oral, leitura e produção de textos (BRASIL, 2012b, p.18).

Contudo, podemos perceber que o guia, com sua estruturação por eixos (leitura; produção de textos; oralidade; análise e reflexão sobre a língua/conhecimentos linguísticos), prevê pedagogicamente uma organização por gêneros textuais diversos (suas especificidades) e suas funções sociais. Entretanto, cada coleção aborda de maneira própria cada eixo, de acordo com os seus objetivos propostos e suas propostas metodológicas, com alternativas diversas de organização pedagógica.

Além de resenhas com descrições detalhadas, o guia traz a organização metodológica específica de cada obra a partir dos eixos de ensino contemplados na língua materna, conforme salientamos acima, de maneira objetiva e clara, para que os professores e a equipe pedagógica escolham os LD de acordo com seu projeto pedagógico e com cada etapa de ensino. Dessa forma, o portal do

MEC⁴ aborda que o “Livro Didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições”, garantindo assim, uma educação pública relevante na construção do ensino aprendizagem e na formação do aluno. A proposta é uma ação ancorada pelo PNLD, configurando o LD como material importante para subsidiar o processo educacional na sua dimensão social em uma sociedade letrada, defendendo a função social do texto, o estudo dos gêneros e da língua em situações de uso adequação ao contexto sócio-histórico imediato.

Diante da relevância do LD como material didático e suporte para o ensino-aprendizagem, em nossa pesquisa buscamos definir uma coleção de língua portuguesa, parte do PNLD 2013, que será objeto de nossa análise, nossa escolha surgiu a partir do trabalho realizado por Santana (2013). Em sua pesquisa, a autora traça as coleções de LD do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I aprovadas no PNLD/2013 e escolhidas pelos professores da Rede Pública Municipal de Barbacena, somando doze escolas. A partir das informações e conhecimentos obtidos por esse estudo, nossa proposta é explicitar a obra utilizada em maior número nessas escolas, a coleção “Porta Aberta: Língua Portuguesa”.

Nossa estratégia é abranger tal coleção entre o 4º ano e 5ºano, pois corresponde à segunda etapa do Ensino Fundamental I. Nossa escolha se justifica por ser esta a fase de consolidação da alfabetização e de ampliação de capacidades de letramento e de linguística, momento em que os alunos em sua maioria já adquiriram certa autonomia em ler e escrever.

“Porta Aberta: Língua Portuguesa” é uma obra de autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, editada pela Editora FTD S.A. e que teve sua primeira edição em 2011. Ambas as autoras coordenam e preparam material pedagógico e ministram cursos de treinamento para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em vários estados, desde 1990.

A coleção em estudo se organiza por temas e projetos concomitantes, que estão distribuídos em treze unidades por volume (cada série um volume), com dois textos principais para cada unidade. Além disso, inclui dois projetos por

⁴ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 de ago. de 2014.

volume que visam articulações de pesquisa de determinada produção oral e escrita.

O guia apresenta uma "Análise da obra", enfatizando cada um dos eixos de ensino que engloba, suas seções e suas respectivas atividades, as quais objetivam contribuir para a proficiência oral e escrita do sistema linguístico

Em suma, todos os itens elencados no guia sobre a coleção "Porta Aberta: Língua Portuguesa", ressaltando o LD como material didático efetivo na educação pública e mediador de conhecimentos, nos fornecem características específicas da sua organização, as quais são fundamentais para a escolha do Livro Didático pelo professor, de acordo seu contexto. O objetivo é o desenvolvimento dos alunos em sociedades letradas, abrangendo práticas de usos e de reflexão da língua e da linguagem e norteando a prática pedagógica. Nesse caso, na segunda etapa do Ensino Fundamental I, o LD deve favorecer o aprimoramento e a ampliação do sistema linguístico e de suas competências e capacidades necessárias à formação do leitor/produtor de textos nas diversas dimensões sociais.

Como os manuais de ensino de língua portuguesa abordam o ensino da língua a partir do texto e dos gêneros textuais, propomos, definir o que são gêneros textuais⁵ e suas funcionalidades, tendo em vista sua utilização para as práticas de uso e reflexão da língua e da linguagem⁶ e o objetivo do ensino de língua materna dos Livros Didáticos - relacionados ao Plano Nacional do Livro Didático e aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - em proporcionar

⁵ Em nossa pesquisa, não nos ateremos a diferenciação entre gênero textual e discursivo por critérios metodológicos.

⁶ Resultados finais do desenvolvimento do plano de trabalho "A linguagem e o discurso nos Parâmetros Curriculares da Educação Básica", relacionado ao projeto "O gênero canção e o lúdico: possibilidades e conflitos para um novo paradigma na educação" (RUFFINO, 2012). O estudo propõe uma revisão bibliográfica e levantamento dos principais conceitos de língua, de linguagem e de discurso difundidos nos PCN da educação básica de arte, língua portuguesa e história, pois em pesquisa anterior foi verificado que esses PCN tratam direta ou indiretamente com a canção/música, a considerando como prática discursiva. Foi constatado, através de análise e estudo, que as teorias linguísticas dos conceitos apresentados de língua, linguagem e discurso são difundidos nos PCN e foram encontradas de modos diferentes. Entre eles, a maioria dos fragmentos analisados nos PCN se aproxima dos conceitos da teoria linguística do linguista russo Bakhtin, uma análise da língua como sistema ligado a estrutura social e muito abrangente, fundamentada nas condições de produção, sujeito e interação.

uma formação do sistema linguístico do aluno/leitor/produtor de texto nas variadas práticas sociais e nas intenções sócio comunicativas do dia a dia.

Gênero canção: pressupostos teóricos e didático-metodológicos

Os gêneros textuais são textos concretizados em situações comunicativas sócio-históricas do cotidiano, apresentados e produzidos tanto de forma oral quanto de forma escrita, além de interagirem com as tecnologias que advêm da sociedade moderna, gerando uma infinidade de gêneros. Portanto, eles emergem das necessidades comunicativas e das atividades socioculturais e se definem pelas características das quais os textos se constituem (linguagem e conteúdo). Segundo Marcuschi (2003), eles “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos da ação criativa” (MARCUSCHI, 2003, p.19), ou seja, interpreta as ações humanas, nos variados contextos discursivos.

As atividades humanas nos mais variados âmbitos estão relacionadas ao uso da linguagem (oral ou escrita). Esse emprego da língua se faz em forma de enunciados únicos, pertencentes a alguma atividade humana. Tais enunciados possuem características e finalidades específicas, de acordo com o conteúdo e o estilo da linguagem - seleção de recursos gramaticais, lexicais, fraseológicos e por sua construção composicional - elementos presentes em todo enunciado e determinados singularmente de acordo com o âmbito de comunicação social. (BAKHTIN, 2003). Nesse viés, a língua é vista como uma atividade social, histórica e comunicativa. Bakhtin afirma: “evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nos gêneros predominam critérios da ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade que estão nos domínios discursivos no âmbito das atividades humanas em que os textos transitam. Os textos orais e escritos nas práticas sociais são entidades comunicativas (MARCUSCHI, 2003).

Vale ressaltar que os textos se encontram na forma de gêneros textuais e são concebidos em sua totalidade como base do ensino, o que está presente nos

manuais de ensino de língua portuguesa (PCN e Livros Didáticos). Isso justifica a importância do trabalho com gêneros textuais, visando conhecimento, compreensão, produção e desenvolvimento linguístico. Portanto, o ensino pode tratar dos gêneros textuais como forma de análise dos eventos linguísticos, suas especificidades e produção, um exercício prático instrutivo da língua em uso, em que as competências e habilidades do aluno leitor/produtor proficiente sejam trabalhadas de forma sistemática.

Dentro dessa variedade de gêneros textuais, há alguns que requerem nossa atenção, já que estamos tratando da produção textual não só na escola, mas no campo social da vida. É o caso específico do gênero canção. Buscamos, a seguir, abordar o gênero canção a fim de compreendermos sua aplicabilidade no ensino.

A canção está presente em todas as esferas da sociedade. Sua categorização enquanto prática discursiva que carrega componentes do discurso em diversas dimensões a configura como um produto do contexto sócio-histórico.

Segundo Costa (2003a), a canção é um gênero híbrido de diversos estilos e de caráter intersemiótico. Ela é um texto que passa de uma mídia para outra. É a interpretação de signos textuais por outros não verbais. É o resultado da conjugação entre dois tipos de linguagem: a verbal (ritmo) e a musical (melodia), que precisam ser pensadas indissociavelmente, articuladas, o que resultará na competência lítero-musical, a conjugação de duas materialidades.

Entretanto, na escola deparamo-nos com aversões pedagógicas da interação literária da poesia e da canção, ambas práticas discursivas do campo literário. Dessa forma, Costa reitera que:

[...] ao analisar os PCN e dois livros didáticos de língua portuguesa, que, embora seja salientada a importância pedagógica da canção, trabalha-se com uma imagem da mesma que, na verdade, a reduz a uma poesia de entretenimento, própria de um uso pitoresco de linguagem e que, apenas em alguns casos pode se alçar ao nível da poesia. A letra, neste caso, é sintomaticamente separada da melodia e lida e tratada como se fosse poesia (COSTA, 2003a, p. 119).

Para tanto, compreendemos que a poesia e a canção são dois gêneros, mas com características estruturais e históricas semelhantes, manifestações artísticas em que há um predomínio poético. A canção utiliza de alguns recursos que são semelhantes ao da poesia e sua criação: rima, métrica, sentido figurado e procedimentos concretistas, escritos. Ambos utilizam a materialidade gráfica em momentos de sua produção e da sua circulação, mas, isto não os torna tipos do mesmo gênero (COSTA, 2003a).

Podemos depreender que o uso pedagógico do gênero canção deve abarcar a produção lítero-musical, pois é relevante na construção da história e da identidade. Esse gênero se encontra entre duas materialidades, a oral e a escrita, em diferentes graus. O professor necessita de reconhecer os objetivos a alcançar com este gênero autônomo que contribui para a criticidade do aluno, propicia uma produção de sentidos e uma educação de ouvintes críticos de canção, pois seus elementos se materializam de forma conjunta, associando autor, cantor, personagens, ouvintes.

Para tanto, enalteçamos um conjunto de propriedades que a representam conceitualmente, buscando relações entre esse gênero do discurso e o contexto no qual ele se produz, um jogo de ações e reações. Para isto, utilizaremos a representação conceitual da canção de Rufino (2011), que utilizou dos pressupostos teóricos do Modelo de Análise Modular e articulou três dimensões do discurso: a linguística, a textual e a situacional, numa perspectiva sociocognitivo-interacionista.

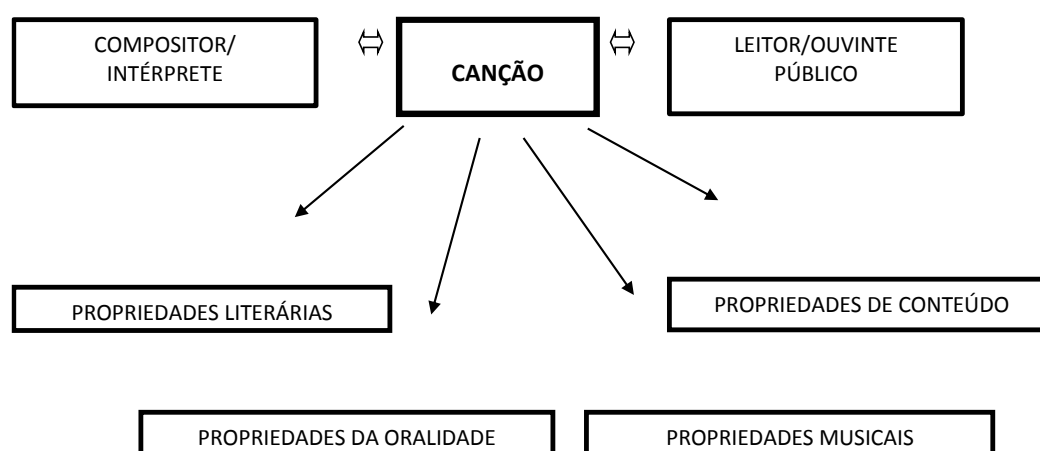


Figura 01 - Representação conceitual mobilizada a ouvir uma canção

Fonte: RUFINO, 2011.

Esta representação nos demonstra, de forma prática, as propriedades que envolvem a canção, um gênero discursivo multifacetado e transdisciplinar que requer atenção especial para sua categorização. Isso porque é possível observarmos nas relações desse tipo de discurso e seu aspecto situacional, o mundo no qual ele se produz. Essa metodologia vai além das articulações entre texto e música, pois abrange as três linguagens: verbal, musical e a resultante destas anteriores, a lítero-musical. Esta última é a capacidade de articular as duas linguagens, dimensão do que é cantado.

Para além das propriedades, a canção possui um conjunto de ações: a composição, que demonstra a identidade e o estilo do compositor; a gravação, que reforça o estilo e a identidade envolvida nas estratégias de gravação e do mercado musical; a divulgação, construção da confiabilidade do compositor, arraigada por elementos persuasivos. Em geral essas ações resultam em um objeto estético que desperta sentidos, um discurso específico.

Vale ressaltar que todo discurso gera uma reação, uma finalidade enunciativa que está relacionada a uma situação de interação e à dimensão social. Dessa forma, a partir do aspecto constitutivo e da ação entre atores, entendemos a interação como um jogo de caráter lúdico, em que interação é um processo de influências mútuas que os sujeitos exercem um sobre os outros. É também, o lugar em que se exerce o jogo de ações e reações, em que cada sujeito é participante ativo na construção de novos discursos no contexto sócio-histórico de produção e dos aspectos interacionais.

Acreditamos que o gênero canção como possibilidade metodológica deve abranger e englobar todas as propriedades e especificidades do gênero, ou seja, compositor, ouvinte, propriedades literárias, orais, musicais e de conteúdo, que envolve uma história, a qual nos revela suas relações, personagens, objetos e lugares. Dessa forma, a canção promove a interação entre leitor e texto, configurando o texto como objeto direto de ensino em sua complexidade global, permitindo que o aluno faça uma experimentação e apropriação da canção, resultando em autonomia das especificidades e do gênero, o que é relevante não só para os conteúdos curriculares, mas para a sua interação na sociedade.

Nesse âmbito de possibilidade metodológica da canção, além dos pressupostos teóricos de Rufino (2011), também vamos nos ater a Costa

(2003b). Especificamente este último investiga o gênero canção nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), ressaltando a produção lítero-musical (resultante da linguagem verbal e melódica) na construção da identidade brasileira e explicitando que o estudo da canção na escola é capaz de produzir ouvintes críticos através do aprofundamento de suas especificidades, já que a canção nos revela sentidos que muitas das vezes podem estar entre linhas, entre o dito e o não dito.

Os estudos de Costa (2003b) nos demonstram que os PCN de Língua Portuguesa fazem menção ao gênero canção como gênero do discurso. Porém, concluem que o lugar da canção nos PCN é desvalorizado, pois excluem suas ações, ligando a canção a hábitos e grupos fechados, uma linguagem fora do normal/padrão, um tipo de leitura oral.

Partiremos para a análise do uso da canção na coleção utilizada pelo maior número de escolas da Rede Municipal de Barbacena, Minas Gerais, "Porta Aberta", do 4º e do 5º anos.

Resultados

O uso da canção no "Porta Aberta" do 4º ano

Enfatizaremos os gêneros abordados para que possamos investigar o trabalho com o gênero canção. Para tanto, buscamos uma análise da mesma a partir dos gêneros que são abordados no "Porta Aberta-Manual do professor /4º ano". No quadro abaixo, elencamos os gêneros contemplados:

QUADRO 1
Gêneros encontrados no livro dos 4º anos

Gêneros textuais	
Folheto	Paródia
Conto	Artigo de divulgação científica
Entrevista	Fotos
Tirinha	Texto com informações históricas
Catálogo	Lista de compras
Carta	Cartaz
Envelope	Resenha
E-mail	Cordel
Capa de livro	Provérbios
Anedota	

Fábula História em quadrinho	Poema Cardápio Verbetes
---------------------------------	-------------------------------

Segundo a nossa investigação, todos esses gêneros que a coleção trabalha objetivam: usos sociais, características, marcas linguísticas, situação de produção e produção do gênero. Outro fator importante é que os gêneros são retomados e articulados em outras unidades, visando à consolidação dos conhecimentos. Alguns gêneros são abordados pelos projetos e não são trabalhados sistematicamente. Cada unidade, geralmente, trabalha com dois gêneros textuais ou mais, que abarcam os quatro eixos de ensino da língua materna previstos no “Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013/Letramento e Alfabetização / Língua Portuguesa Língua Portuguesa-Ensino Fundamental e Anos Iniciais”.

Contudo, não encontramos diretamente menção ao gênero canção nessa coleção. Assim, decidimos partir para uma análise da referência bibliográfica, mas também não obtivemos sucesso. Entretanto, buscamos analisar com profundidade os gêneros da esfera literária/artístico, ao qual a canção pertence e que nos remetem a musicalidade. Finalmente, na Unidade 12, a coleção trabalha o gênero cordel. Nas páginas 218, 219 e 220, o Manual do Professor traz uma breve menção de um poema de cordel de Patativa Assaré - “Vaca Estrela e Boi Fubá”, que pode, implicitamente, nos remeter ao gênero canção. Este poema foi musicalizado pelo próprio autor e gravado pelo cantor Raimundo Fagner Candido Lopes. Vale ressaltarmos, que o Livro Didático é o principal recurso de letramento disponível na escola, mas, como afirma Rangel (2005), seu sucesso se efetivará no uso que o professor faz dele, principalmente com relação à criticidade, reflexão e objetivo que se almeja.

Portanto, o livro não aborda o trabalho com a canção e suas propriedades e especificidades, as quais envolvem compositor, ouvinte, propriedades literárias, orais, musicais e de conteúdo. Esse gênero que nos revela uma história, suas relações, personagens, objetos e lugares e que é capaz de promover a interação entre leitor e texto. Configura-se, assim, o texto como objeto direto de ensino em sua complexidade articulando leitura, conhecimentos linguísticos e produção

de maneira a subsidiar uma construção de conhecimentos significativos para o aluno/leitor/produtor. Buscaremos uma análise do trabalho com o gênero canção no “Porta Aberta” do 5º ano.

O uso da canção no “Porta Aberta” no 5º ano

Para buscarmos uma análise do gênero canção no “Porta Aberta” de Língua Portuguesa para o 5º ano, vamos elencar os gêneros abordados pelo livro:

QUADRO 2

Gêneros encontrados no livro do 5º anos

Gêneros textuais	
Primeira página de jornal	Texto ifonográfico
Manchete	Carta de leitor
Charge	E-mail
Notícia	Cartaz
Reportagem	Imagem
Texto jornalístico	Romance
Tirinha	Poema
Crônica	Quadrinha
Verbete de dicionário	Relato de memória
Piada	Entrevista
Capa de livro	Folheto
Conto	Placa de trânsito
Artigo de opinião	Bilhete
Foto	Fábula
Legenda	Pintura
Seminário	Anúncio publicitário
Referência bibliográfica	Apólogo
Capa de revista	Folha de rosto

Em nossa pesquisa, percebemos que neste volume, “Porta Aberta” do 5º ano, os gêneros textuais na sua grande maioria nos remetem aos trabalhos do volume anterior, o que possivelmente pode objetivar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos acerca de cada gênero com suas especificidades e continuidade do ciclo. Porém, notamos também uma abordagem com mais ênfase nos suportes dos gêneros abordados, e os gêneros

da esfera literária aparecem com mais frequência, o que pode objetivar uma formação literária. Os trabalhos com a diversidade de textos giram em torno de temáticas, de gêneros, explicitando autoria, finalidade e esfera de circulação. Em todas as unidades os gêneros são retomados, sendo que o conto aparece com mais frequência. Cada unidade abarca dois gêneros ou mais relacionados ao cotidiano de uma sociedade letrada e informatizada. Outro fator importante é que alguns gêneros são abordados pelos projetos, e não são trabalhados sistematicamente.

Contudo, não encontramos no "Porta Aberta" do 5º ano nenhuma referência ou menção ao gênero canção. Então, investigamos as Referências Bibliográficas da obra, que poderiam abranger algum teórico que estude a canção, porém não encontramos. Investigamos também as sugestões de leitura e retomamos a investigação pelos gêneros da esfera literária, focando mais especificadamente no poema, mas não obtivemos sucesso.

Dessa forma, podemos concluir que o gênero canção não é trabalhado em nenhum dos dois volumes pesquisados nessa pesquisa, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontarem a canção como possibilidade metodologia na sala de aula, conforme os estudos de Costa (2003b) e o quadro de gêneros do discurso, tanto no trabalho com a linguagem oral, quanto com a escrita.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa se configuram no ensino de língua portuguesa através dos Livros Didáticos, suporte para o ensino aprendizagem do aluno que pode mediar o desenvolvimento e a construção das competências e habilidades linguísticas para o aluno/leitor/produtor. Vale lembrar que o uso desse suporte está correlacionado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, como políticas públicas e referenciais educacionais. Também são suportes que se orientam para um currículo prescrito de língua materna de maneira que enfoquem práticas de usos e de reflexão da língua e da linguagem, do texto como unidade de ensino em sua totalidade pelos gêneros textuais, aspectos

essenciais e relevantes para o embasamento da prática pedagógica. Porém, ressaltamos a necessidade de uma reflexão do uso que o professor faz do material didático e da escolha da coleção a ser utilizada metodologicamente de acordo com o contexto.

Como objeto de análise, selecionamos os livros "Porta Aberta" de língua portuguesa para o 4º e 5º anos, a coleção é utilizada pelo maior número de escolas da rede municipal de Barbacena, Minas Gerais. Nosso objetivo era investigar como acontece o trabalho com o gênero canção, previsto nos PCN e nos manuais de ensino. Durante as análises, nos deparamos com um conflito metodológico em relação à utilização do gênero canção, pois somente no quarto volume da coleção encontramos uma pequena menção ao gênero a partir do cordel.

Em nossa análise não encontramos diretamente o uso metodológico do gênero canção, respaldado pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, que preveem o trabalho didático com a canção e o ensino-aprendizagem a partir dos gêneros como texto unidade de ensino. Entretanto, a coleção analisada nos trouxe, na unidade 12, uma pequena menção à canção a partir do gênero cordel, que foi musicado, nos remetendo à canção. Assim, notamos uma proximidade metodológica entre o cordel e a canção, ambos gêneros da esfera literária e com algumas propriedades em comum como oralidade, conteúdo e literária. E, diante dessa semelhança, e por acreditarmos na possibilidade metodológica da canção, na sua relação de interação entre leito/texto, pensamos na possibilidade de sugerimos de acordo com o objetivo que o professor almeja a desenvolver com os seus alunos, uma proposta de trabalho a partir dessa menção do LD.

Portanto, esse estudo contribui sobremaneira para a docência, porque oxigena uma reflexão acerca do trabalho pedagógico com o gênero canção, viabilizando todas as suas propriedades e criando oportunidade de conhecimento contextualizado e significativo, do qual o aluno se apropria e faz uso. Além disso, essa discussão gera uma reflexão sobre o uso que o professor/educador faz do Livro Didático na sala de aula, pois o compreendemos como suporte pedagógico que o professor pode explorar de várias formas seja pelo objetivo pretendido em relação aos alunos, para ampliar ou adaptar algum conteúdo, ou para romper alguns limites. O LD pode ser um ponto de partida para nortear as práticas

educacionais, mas não o único objeto/sujeito desse processo de ensino aprendizagem. Contudo nessa pesquisa, pensamos em uma problematização para ser futuramente trabalhada, qual o perfil do gênero canção nas últimas décadas? Especificamente nas teses de doutorado no portal da CAPES?

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BATISTA, A. A. G; VAL, M. G. C. (Orgs.) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e as suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Histórico. 2012a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/agenda-do-presidente/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 18 de jul. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013 - letramento e alfabetização e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b. 256p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Apresentação. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=articlehttp>. Acesso em: 18 de jul. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Escolha do Livro Didático. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13658&Itemid=984> Acesso em: 2 de abr. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Sobre o Livro Didático. [2014]. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.
Acesso em: 20 de jul. de 2014.

CARPANEDA, I. P. M.; BRAGANÇA, A. D. **Porta aberta**: língua portuguesa, 4º ano. São Paulo: FTD, 2011.

CARPANEDA, I. P. M.; BRAGANÇA, A. D. **Porta aberta**: língua portuguesa, 5º ano. São Paulo: FTD, 2011.

COSTA, N. B. **A produção do discurso líteromusical brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

COSTA, N. B. da. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. In: DIONÍSIO, A. A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. pp.107-121.

COSTA, N. B. **Canção popular e o ensino da língua materna**: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4. p. 9-34. jul./ dez. 2003b.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp.107-121.

RANGEL, E. O. **Avaliar para melhor usar** - avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Materiais didáticos: escolha e uso. 14 Boletim. Agosto de 2005. P.25-34. Disponível em

RUFINO, J. de A. **As minhas meninas**: análise de estratégias discursivas em canções buarqueanas produzidas no período da Ditadura Militar. 2001. 334p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2001.

SANTANA, T. A. **A abordagem dos conhecimentos linguísticos nas coleções de língua portuguesa** - 4º e 5º anos. Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Instituto Dona Itália Franco. Barbacena, 2013.

SOUZA, E. G. de. **A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010**: análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2012.

Entrevista

ENTREVISTA

Com a Profa. Dra. Neusa Salim Miranda

POR Terezinha Barroso *
terezinha.barroso@ufjf.edu.br

Carmen Rita Guimarães Marques de Lima**
crguimaraes66@gmail.com

*Profa. Dra. da Faculdade de Educação da UFJF.

**Profa. Dra. do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

Dra. Neusa Salim Miranda é professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Sua trajetória profissional e acadêmica destaca-se pelo compromisso com a formação de professores de Língua Portuguesa, tendo coordenado projetos de extensão relevantes na área, junto à Secretaria de Educação de Minas Gerais, e o curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras/UFJF. Atualmente, a professora integra o Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), um programa de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, e coordena o referido curso na UFJF. Nesta entrevista, a professora nos apresenta o PROFLETRAS, destacando a importância de um Mestrado Profissional na formação docente em serviço.

Há pouco mais de uma década, o Ministério da Educação (MEC) criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e, a partir de então, diferentes programas têm integrado políticas públicas destinadas à formação de professores no ensino fundamental, como, por exemplo, Pró-letramento, Gestar II, PNAIC, entre outros. Nos últimos anos, temos visto, também, a ascensão dos Mestrados Profissionais, que totalizam hoje 589 cursos, segundo reportagem recente publicada pela "Carta na Escola". Como a Senhora define o papel do PROFLETRAS nesse universo de projetos e programas de formação de professores?

Neste cenário, eu vejo o PROFLETRAS como um porto de grandes esperanças.

Primeiro, porque nele atracaram aqueles que, nas áreas de Linguística e Literatura, vêm lutando, há algum tempo, pela superação do beletismo, do academicismo, em favor de um investimento sério nas pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua materna. A sólida e vasta produção bibliográfica neste assunto em nosso país – em especial, entre os linguistas ditos "aplicados" – é uma prova deste esforço. Por isso, não é surpresa que, em apenas dois anos, o PROFLETRAS tenha agregado quarenta e nove (49) unidades de norte a sul do país. Não foi um milagre; foi o fruto de uma crença compartilhada, consolidada em mais de quatro décadas!

Segundo, porque o PROFLETRAS se dispõe a navegar em novas e desafiadoras águas, de modo a contribuir para a reinvenção da formação docente dentro das configurações da vida na contemporaneidade. As metas são contribuir para o redesenho, não só da formação continuada, mas também da formação inicial, investindo em pesquisa voltada para uma equação tão sonhada: a formação do professor-pesquisador. Enfim, este projeto tem o compromisso de buscar um caminho para a (re) construção da identidade e do valor da profissão docente.

Se não for assim, eu penso, de modo radical, que o PROFLETRAS e nenhum desses projetos criados pelas políticas públicas destinadas à formação de professores valem a pena.

Uma das discussões em torno da ascensão dos Mestrados Profissionais reside no que os diferencia dos Mestrados Acadêmicos. Sabe-se, também, que é histórica a dicotomia entre teoria e prática nos meios acadêmicos, o que levou, há algumas décadas, a distorções que situavam a Linguística Aplicada como uma ciência menor em relação à Linguística Teórica. Nesse contexto, de que forma as pesquisas desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS constroem a relação entre teoria e prática?

O PROFLETRAS se coloca exatamente no olho deste furacão! A proposta programática desse projeto, na busca de superação de tal dicotomia, se desenha a partir da **problematização da prática pedagógica**. O PROFLETRAS **não tem caráter compensatório**. Dito de outro modo, não se trata de, como argumentam ainda muitos formadores, *"ensinar, antes, a quem não sabe nada toda a teoria que não aprendeu na faculdade, e de que precisa para fazer a transposição para a prática!"*. Trata-se, ao contrário, de trazer a sala de aula real, o saber-fazer dos professores-mestrados para o debate, valendo-se, naturalmente, de um patrimônio teórico acumulado pela área. Neste sentido, também a pesquisa desenvolvida nesse curso, com vistas ao Trabalho de Conclusão Final, tem natureza interpretativa e interventiva.

Esse é o propósito, mas, como era de se esperar, há conflitos, divergências e dissidências... Há, enfim, um duro caminho a ser percorrido no sentido da superação desta e de outras dicotomias que vêm moldando nossa formação intelectual e humana.

Há pouco tempo, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sediou o I Congresso Nacional do PROFLETRAS, que reuniu as Universidades credenciadas com o objetivo de avaliar o Programa, bem como o percurso da primeira turma de Mestres. Findos os primeiros dois anos de trabalho, que avaliação a Senhora faz do Programa e que diretrizes podem ser apontadas para consolidar a sua identidade.

O *I Congresso Nacional do PROFLETRAS* foi um sucesso, justamente porque, buscando assegurar a identidade deste projeto, elegeu, como eixo central, a voz dos professores-mestrados e de seus formadores. Neste sentido, foram apresentadas e discutidas, de modo efetivo, as pesquisas concluídas pela

primeira turma e as iniciantes. Foi realizado, inclusive, um fórum com a CAPES, em que não se discutiu a burocracia deste órgão, como rotineiramente se faz, mas se deu a palavra aos alunos. No fim, uma assembleia trouxe as principais questões colhidas por debatedores e observadores. Dentre essas, esteve o reconhecimento da qualidade das pesquisas e do caráter interventivo que vem modelando a grande maioria delas. Registrou-se, também, como um rumo a ser corrigido, a pouca frequência de pesquisas voltadas para duas questões cruciais no ensino de Língua Portuguesa - o ensino de gramática e das práticas de oralidade. Por fim, apontou-se para o necessário enxugamento curricular do projeto, de modo a diminuir e repensar o conjunto de disciplinas e a fazer valer, de forma efetiva, sua vocação principal – **a problematização da prática pedagógica.**

O I Congresso Nacional do PROFLETRAS colocou em debate uma grande amostra de Trabalhos de Conclusão Final, bem como de pesquisas iniciantes, das 34 Universidades participantes. De que forma esses estudos e os saberes construídos a partir dessas pesquisas podem ultrapassar as realidades locais e particulares que lhes deram origem e contribuir para iluminar a formação de outros professores?

Neste sentido quero apresentar a contribuição de nossa unidade, o PROFLETRAS da UFJF, que foi reconhecida no Congresso como uma contribuição “corajosa”. Nossa proposta, desenvolvida pelos 14 mestrandos da primeira turma, consistiu-se pelo seguinte conjunto de ações: (i) realização de um projeto de natureza **interventiva** com a devida fundação teórico-metodológica; (ii) produção de dois documentos: um **Caderno pedagógico interativo**, em mídia eletrônica, com o relato da experiência desenvolvida, contendo *links* com documentos de distintas naturezas (produções escritas e audiovisuais de alunos, fotografias de atividades, diários de bordo do professor-pesquisador, jogos...) e, em especial, um *link* com o **trabalho dissertativo**. Assim, eliminamos os papeis – não há Trabalhos de Conclusão Final encadernados com capa dura; a Biblioteca Central da UFJF recebeu uma coleção de quatorze (14) *pen drives* personalizados, acomodados em um álbum. A próxima tarefa, de grande importância dentro da meta de ampliação de nossa contribuição, consiste em disponibilizar esses cadernos em plataformas públicas – do PROFLETRAS, de secretarias de educação, do Ministério da Educação, da CAPES.

Fale para o professor

O PNAIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ZONA DA MATA, VERTENTES E SUL DE MINAS

Luciane Manera Magalhães *
lucianemanera@gmail.com

* Profa. Dra. Da Faculdade de Educação da UFJF e Coordenadora Institucional do PNAIC.

O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi concebido pelo Governo Federal enquanto continuidade do Pró-Letramento, implementado em 2007. O PNAIC tem como objetivo propiciar aos professores alfabetizadores reflexões conjuntas com seus pares acerca da prática pedagógica, de forma a identificar soluções plausíveis que possibilitem a alfabetização de todas as crianças até no máximo 8 anos de idade. Dessa forma, o Brasil “fecharia a torneira do analfabetismo”.

Um programa da envergadura do PNAIC é novidade para o país, por isso a cada ano vem sendo aperfeiçoado, tanto no que se refere à administração por parte do Ministério da Educação, quanto pelas universidades parceiras.

A Universidade Federal de Juiz de Fora/MG vem coordenando o programa desde sua concepção (2012), participando da elaboração e leitura crítica do material didático e da formação de Orientadores de Estudos (OEs)¹.

Responsável pela formação continuada de 287 OEs e cerca de 4.000 Professores Alfabetizadores (PAs), de 197 municípios da Zona da Mata, Vertentes e Sul de Minas, a cada ano, a UFJF não tem medido esforços para realizar um trabalho que proporcione, sobretudo, a reflexividade crítica por parte dos profissionais envolvidos.

É por meio do PNAIC que encontramos juntos saídas para as problemáticas que envolvem a alfabetização. O programa acerta quando se pensa em material didático interativo em que as vozes dos pesquisadores se cruzam com as dos professores, promovendo reflexões diversas e a criação de novas estratégias pedagógicas por parte do professor. Outro ponto positivo é a divulgação dos trabalhos bem sucedidos, a troca de experiências a nível nacional e o próprio aprendizado pelas equipes das universidades no papel de formadora de formadores. No caso do Polo de Juiz de Fora essas ações foram enriquecidas

¹ Os Orientadores de Estudos são professores dos diversos municípios mineiros conveniados com o Polo UFJF que se deslocam até Juiz de Fora para estudarem junto à equipe da Universidade e compartilharem com seus pares em seus municípios.

por meio do *Encontro de Professores Alfabetizadores: Cultura, Arte e Educação*, edições I e II; visitas aos grupos de municípios por regiões para palestras, minicursos, oficinas com a equipe pedagógica da universidade e a publicação das ações, palestras e experiências do Polo (MEDEIROS, MAGALHÃES e VARGAS, 2015) e (MAGALHÃES e CARNEIRO, no prelo).

Como todo programa audacioso os desafios também são grandes, o maior deles talvez seja a burocracia que envolve ações desse porte como a liberação das verbas em tempo ágil para a concretização das ações (impressão de cadernos, contratação de empresa para eventos, processos licitatórios). Por outro lado, ainda enfrentamos a falta de compreensão por parte de alguns gestores dos municípios envolvidos de que o pedagógico precisa estar acima das questões políticas e partidárias. A falta de planejamento financeiro por parte de alguns municípios também é um fator dificultador do processo, pois sempre ao final do ano os professores desses municípios passam por situações problemáticas para se deslocarem até o polo e permanecerem durante a formação. Por fim, ainda temos alguns municípios que possuem alto índice de professores contratados o que dificulta a continuidade das ações de um ano para o outro.

A falta de continuidade política de programas de formação talvez seja o grande empecilho para alcance de resultados mais densos, coerentes com nossas expectativas. Independente dos entraves enfrentados pelo programa e do pouco tempo de implementação (2 anos e meio) já podemos colher alguns frutos nos diversos segmentos que envolvem o programa. Na área da gestão, podemos citar o município de Ponte Nova/MG que a partir das discussões acerca da temática *Proposta Curricular* tem revisto a sua e redigido uma nova proposta com base nas discussões realizadas. Quanto aos formadores de professores, os OEs e os PAs destacamos as reflexões que têm sido publicadas por eles de forma a divulgar e compartilhar as ressignificações da prática propiciadas pelos diálogos nascidos em meio ao PNAIC (CARNEIRO e MAGALHÃES, no prelo).

Olhar para a própria prática, apoiado no diálogo com seus pares... Problematicar a prática, repensar ações, aprender, ensinar, refletir, refazer, recomeçar... sempre haverá um recomeçar...

Referências

MEDEIROS, Andréa Borges. MAGALHÃES, Luciane Manera e VARGAS, Suzana Lima. (orgs). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Em Foco: revista de educação**. Juiz de Fora/MG. Edição Especial. Fev. 2015.

CARNEIRO, Reginaldo e MAGALHÃES, Luciane Manera. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: tecendo experiências na formação continuada de professores**. Juiz de Fora/MG. (no prelo).

Resenhas

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; Xavier, Gláucia do Carmo (Orgs). *Questões sobre Linguagem, Escola e Ensino: Alguns olhares, várias direções.*

Florianópolis: Beconn, 2014.

Rodrigo Morato *

moratorodrigo@gmail.com

* Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Professor da rede municipal de ensino de Contagem e professor Assistente I da PUC Minas.

O livro “Questões sobre Linguagem, Escola e Ensino: Alguns olhares, várias direções”, organizado por Adilson Oliveira e Gláucia Xavier, busca refletir questões relacionadas à escola, principalmente no âmbito da linguagem. Como os organizadores citam na apresentação do livro, todos os sete autores são membros do grupo de pesquisa GEALI (Grupo de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura) e professores de Língua Portuguesa e Literatura do IFMG/ Ouro Preto (Instituto Federal de Minas Gerais). No livro, eles propõem articulações teóricas e práticas sobre inquietações no âmbito da linguagem e que refletem no ensino.

As várias questões apresentadas se referem à Educação Básica e cada autor, a seu modo, debate uma determinada questão sobre linguagem, escola e ensino. Dessa forma, é possível perceber no livro alguns olhares e várias direções visando a melhorias na educação. É interessante o movimento da obra, pois o diálogo com o leitor é organizado a partir de temas gerais até os mais específicos.

Partindo de uma discussão mais ampla, o primeiro capítulo sobre currículo escolar, escrito por Gláucia Xavier, aborda desde um trajeto histórico do currículo, mostrando uma visão mais tecnicista da educação no passado, passando por um período mais crítico em relação ao quê e como se ensinar na escola, até os dias atuais, em que há uma tendência às perspectivas de inclusão. Nesse percurso, fica claro a relevância da reflexão sobre currículo na escola, o tempo todo. Segundo ela, o currículo é a “coluna vertebral da educação escolar”. Assim, para que haja mudanças na educação, é preciso repensar e avaliar o currículo proposto, assim como o currículo real, que são as ações ocorridas na sala de aula. O capítulo permite que o leitor compreenda como é possível pensar as diferenças na sala de aula, a partir de um currículo, *a priori*, único para todos.

Saindo um pouco do macro e indo para o micro, sobre as questões da escola e ensino, o segundo capítulo, de Adilson Ribeiro, apresenta apontamentos sobre leitura. O autor parte de questões como estratégias e habilidades de leitura, perpassando pelos processos cognitivos ligados à compreensão do que se lê. Para isso, debate-se memória, codificação e situações influenciadas pelo meio social. Outro ponto abordado pelo autor é o da interação. Assim, a atividade de leitura vai além de um processo apenas cognitivo, mas também de interação entre autor/leitor/texto. Por fim, o leitor é capaz de compreender que a leitura, como uma subárea da linguagem, deve permear aspectos cognitivos, sociais e interacionais.

Aprofundando mais ainda o tema leitura e já partindo também para a escrita, Dulce Aguiar, autora do terceiro capítulo mostra ao leitor que, na verdade, lemos e escrevemos gêneros, o que vai além de textos. Numa perspectiva teórica e prática, ela escolhe o gênero "editorial" para fazer uma descrição de um trabalho sobre escrita e leitura. Nesse sentido, ela aponta caminhos para o desenvolvimento da argumentação e como isso pode se dar. É com esse capítulo que a obra passa a entrar cada vez mais na sala de aula propondo questões sobre linguagem, escola e ensino.

No quarto capítulo, Solange Rodrigues, leva o leitor a refletir sobre a identidade do aluno da EJA (Educação de jovens e Adultos). Ela parte de uma abordagem histórica da EJA na educação do Brasil e através do gênero textual "memorial" constrói o perfil de um alunado que apresenta especificidades socioculturais e que necessita de políticas públicas que evitem a reprodução de desigualdades. Portanto, através desse relato de experiência, que partiu de uma produção textual com os alunos, a autora proporciona ao leitor alguns olhares sobre essa realidade na escola.

Os alunos da EJA, também são protagonistas no debate do quinto capítulo. Porém, nesse momento, Érica Aniceto, retoma o trabalho com a leitura. Nesse ponto do livro, o leitor percebe, claramente, como os temas abordados se entrelaçam, mas sem parecerem repetitivos e, tão pouco, divergentes ou sem conexão entre si. Agora, a autora, a partir do ato de ler pelos alunos da EJA e com o auxílio da Teoria das Representações Sociais, mostra, através de dados de sua pesquisa, como a escola é, por natureza, uma agência de letramento.

Lucinda Araújo, no capítulo seguinte, foca o olhar no professor e sua trajetória desafiadora do fazer docente. E não mais numa perspectiva ampla de

escola, volta seu olhar para a realidade do IFMG que, certamente, retrata outras realidades escolares e de demais instituições federais. Ela aborda as recentes transformações dos institutos como, por exemplo, a inserção do “fazer pesquisa” na escola.

Por fim, Rita dos Santos, fecha o debate do livro abordando o tema desempenho escolar. E, de maneira sábia, a autora, parte da questão ampla da escola como formadora de cidadãos conscientes para a realidade da sala de aula, baseada em metodologias tradicionais, apontando o desempenho escolar dos alunos como um problema a ser superado atualmente. Com dados de sua pesquisa no IFMG, ela conclui que é preciso que a escola faça um bom diagnóstico das necessidades de seus alunos e que o respeito às diferenças deve permear o aprendizado, uma vez que a relação entre aprovação/reprovação é estreita com a satisfação do aluno em relação à disciplina cursada.

E dessa forma, a obra traça o caminho que a partir de uma noção ampla de linguagem, escola e ensino; alguns olhares e várias direções são propostos pelos autores que pontualmente vão marcando o debate.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Ariane Alhadas Cordeiro *
alhadas.ariane@gmail.com

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Letras pela UFJF.

Tomando como base os conceitos e concepções acerca dos estudos sobre letramento e suas implicações para as práticas sociais dos sujeitos, estudos revelam que esse termo vem sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, bem como às pesquisas realizadas em diversos campos que se dedicam ao estudo da escrita e seus impactos na sociedade. Tais ressignificações mostram, entre outros, que o papel da escola é ampliar o letramento dos alunos, para que estes possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade.

A produção de estudos e pesquisas no Brasil sobre letramento, desde a década de 90, é bastante vasta. Autoras de referência que pesquisam o tema, como Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, têm como referencial também os trabalhos de Brian Street, o que mostra a importância da tradução desta obra para a nossa realidade. O livro **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** vem contribuir com a comunidade acadêmica brasileira, sendo mais um dos trabalhos de Street traduzidos para a língua portuguesa¹. Escrito originalmente em inglês por Brian Street, e traduzido por Marcos Bagno em 2014, a obra propõe uma reflexão sobre o letramento como prática social e ressalta a natureza social e cultural da leitura e da escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas. Para isso, o livro se divide em cinco seções, estas subdivididas em capítulos, nas quais o autor discute alguns conceitos e concepções sobre o letramento. Nas palavras de Clecio Bunzen, autor que escreve a apresentação,

o livro, publicado em inglês na década de 1990 e organizado originalmente em quatro seções, cinco na edição brasileira, propõe um leque de reflexões sobre o letramento que se tornam atuais no

¹ Cf. alguns dos artigos e entrevistas de Brian Street em português, 2007, 2009, 2010a, 2010b, 2012, 2013.

contexto político e educacional do Brasil, uma vez que vivemos o forte impacto das políticas públicas internacionais e nacionais de avaliação e compreensão leitora, da aquisição em larga escala de materiais didáticos impressos pelos governos federais, estaduais e municipais e no investimento público na formação continuada de professores alfabetizadores e de língua portuguesa. (STREET, 2014, p.10)

Brian Street é professor emérito do King's College London e professor visitante da University of Pennsylvania; dedica-se a pesquisas sobre letramento nas vertentes teórica e aplicada. Street tem realizado pesquisas também no Brasil, com foco nas perspectivas etnográficas e acadêmica do letramento. O tradutor dessa obra, professor Marcos Bagno, é professor-adjunto do departamento de Línguas Estrangeiras da UnB, atuando na área de Tradução Francês/Português.

Na apresentação, Bunzen, professor do Departamento de Educação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, apresenta um histórico das discussões sobre o ensino no Brasil e cita alguns pesquisadores que discutem as concepções do letramento e suas contribuições junto aos estudos de Street. Assim, os novos estudos do letramento (NLS) colaboram com as discussões e modelos apresentados no livro, confrontados posteriormente como modelo ideológico e autônomo. Em seguida, no prefácio é apresentado o objetivo do livro que, entre outros, busca desenvolver abordagens alternativas de letramento, além de trazer críticas a uma concepção de letramento divulgada em âmbito internacional. Além disso, toda a organização do livro é descrita de forma objetiva e clara.

A introdução sintetiza os conceitos abordados no decorrer do livro e introduz os estudos do letramento na vertente social. O autor afirma, neste tópico, que os estudos do letramento podem ser caracterizados como em fase de transição, pois as novas pesquisas estão afetando de maneira desigual as diferentes áreas de conhecimento. Ainda na introdução, Street apresenta o conceito de eventos e práticas de letramento e discorre sobre o modelo autônomo e ideológico, ressaltando críticas e reflexões a respeito do modelo autônomo; defende explicitamente o modelo ideológico, uma vez que acredita que o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso.

Por fim, temos um panorama detalhado sobre os tópicos discutidos em cada seção.

A primeira seção, intitulada "Letramento, política e mudança social", composta pelo capítulo um e dois, enfatiza o dualismo entre o modelo ideológico e autônomo, apresentando argumentos consistentes e exemplos reais, a fim de consolidar o letramento como resultado de práticas sociais de leitura e escrita, tal concepção é caracterizada pelo modelo ideológico. Distingue ainda o letramento colonial, trazido por forasteiros como parte de uma conquista e o letramento dominante, conduzido por membros da mesma sociedade, mas pertencente a diferentes classes, grupos étnicos e localidade. Nessa seção, são apresentados alguns conceitos e análise de dados de pesquisas fundamentais no campo de estudo sobre letramento, alguns deles já apresentados na obra de 1984, como os conceitos autônomo e ideológico.

Na seção seguinte, "A etnografia do letramento", constituída pelos capítulos três e quatro, o autor expõe relatos etnográficos de práticas letradas sobre os usos locais de letramento no Irã na década de 70. Para isso, Street descreve de forma detalhada suas experiências e dificuldades enfrentadas com o trabalho, focando os usos do letramento e da antropologia no Irã governamental. Ele destaca, ainda, o procedimento clássico da antropologia do século XIX, conhecido como a abordagem "se eu fosse um cavalo". O autor critica fortemente tal visão, de forma tão aprofundada, que ficamos convencidos de que é necessária nova abordagem; afirma, ainda, a necessidade de um quadro teórico metodológico para o estudo de oralidade e letramento em contextos sociais.

Em "O letramento na educação", seção com quinto e sexto capítulos voltados para a abordagem educacional, Brian Street apresenta um estudo de caso de salas de aula, desenvolvido nas comunidades dos Estados Unidos, relacionado às discussões acerca do letramento cultural. Ao iniciar, o autor problematiza o tema com a seguinte questão: "se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?" (STREET, 20014, p.121). Nesse sentido, ele desenvolve o tema com fundamentos sofisticados e apresenta o conceito de "pedagogização" do letramento, ou seja, o letramento associado apenas às noções educacionais. Ao contrário dessa concepção, Street argumenta, por meio de exemplos de pesquisas, que existem outros letramentos, além do dominante,

que não estão relacionados à escolarização. Logo, ele defende o modelo ideológico, pois “aprender letramento” não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender como um processo. Acredita que é dever do professor conceber o letramento como prática social, a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos. Essa seção propicia-nos muitas relações com a realidade educacional brasileira que, muitas vezes, tem privilegiado classificações gramaticais em detrimento das práticas de leitura e escrita situadas em contextos sociais de uso da língua (TRAVAGLIA, 1998; MARCUSCHI, 2008).

Na quarta seção, “Para um quadro teórico crítico”, composta pelos capítulos sete e oito, o autor retoma alguns conceitos discutidos nos capítulos anteriores e propõe aprofundada reflexão para o prosseguimento dos estudos, examinando criticamente algumas posturas teóricas, destacando as concepções de Walter Ong sobre os estudos do letramento. Street analisa o trabalho de Ong e sua influência sobre o letramento ao sustentar a grande divisão entre oralidade e letramento, que Street rejeita fortemente. Para isso, analisa os argumentos de Ong sobre os estudos em letramento em três níveis: metodológicos, empírico e teórico, de forma a rebatê-los com mais fundamento. Para discutir e examinar alguns conceitos e teorias a favor do modelo ideológico de letramento, Brian Street apresenta os mitos do letramento, apoiado em argumentos sobre os usos e significados que as pessoas atribuem à leitura e escrita.

Por fim, na seção cinco “Relações entre políticas, teoria e pesquisa no campo do letramento”, composta pelo capítulo nove, o autor reafirma a perspectiva social do letramento, defendida ao longo de toda a obra, perspectiva essa que integra a política e as contribuições entre pesquisa e teoria. De forma eficaz, ele faz uma reflexão sobre os relatórios de políticas internacionais, destacando que tais políticas influenciam o currículo e a avaliação na aprendizagem de línguas, entre eles o PISA e o relatório EFA. Street revela, ainda, a importância do letramento familiar no processo de “letrar como prática social”. Após os dados e as descobertas de tais pesquisas, Brian Street acredita que uma mudança na política pública de letramento é urgente, centrando-se no letramento ideológico como perspectiva essencial para a construção de novas teorias e práticas em contextos sociais diversos.

O livro **Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** contribui sobremaneira para os estudos sobre letramento no Brasil, uma vez que traz uma abordagem crítica

que corrobora o processo de compreensão do letramento como prática concreta e social. Ademais, apresenta e discute conceitos, teorias e resultados de pesquisas que podem sustentar a prática profissional de professores e pesquisadores na atualidade. Essa obra constitui uma excelente ferramenta de estudo e pesquisa antropológica sobre as práticas de letramento.

Referências

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola: 2008.

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

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, 2006.

_____. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. (trad. Gilcinei Teodoro Carvalho). *Revista Língua Escrita*, n. 7, jul/dez de 2009.

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010a.

_____. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*. v. 33, n. 89. Campinas. jan./abr. 2013.