

V.
34^{n.3}

ISSN 2236-4242

set-dez 2021

LINHA D'ÁGUA

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo



Revista Linha D'Água

Instituição

Universidade de São Paulo

Reitor: Vahan Agopyan
Vice-reitor: Antonio Carlos Hernandez

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Diretor: Paulo Martins
Vice-diretora: Ana Paula Torres Megiani

Revista

Editor-chefe

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo (USP)

Editores convidados

v. 34, n. 3 – set-dez. 2021

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Alberto Roiphe

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Revista Linha D'Água

Equipe técnica

Revisão e normalização

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo (USP)

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo (USP)

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo (USP)

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo (USP)

Yuri Andrei Batista Santos

Universidade de São Paulo (USP)

Revisão da Língua Inglesa

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo (USP)

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo (USP)

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo (USP)

Assistência editorial

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo (USP)

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo (USP)

Editoração

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo (USP)

Revista Linha D'Água

Indexadores



ESCI
Emerging Sources Citation Index
(Web of Science)



Google
Google Scholar



Latindex
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal



Diadorim
Diretório de Políticas Editoriais das Revistas
Científicas Brasileiras



DOAJ
Directory of Open Access Journals



EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek
(Biblioteca de Periódicos Eletrônicos)



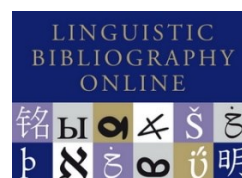
Portal de Periódicos da Capes
Periódicos



REDIB
Red Iberoamericana de Innovación y
Conocimiento Científico



MLA
Modern Language Association Database



Linguistic Bibliography

Revista Linha D'Água

v. 34, n. 3 – set-dez. 2021

Editor-chefe

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo (USP)

Editores convidados - v. 34, n. 3 – set-dez. 2021

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Alberto Roiphe

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Comissão científica - v. 34, n. 3 – set-dez. 2021

"O ensino de leitura em diferentes perspectivas"

Adriana Santos Batista (UFBA)
Alessandra Ferreira Ignez (IFSP)
Alessandra Pereira Gomes Machado (CODAP/UFS)
Alexandre de Melo Andrade (UFS)
Ana Elvira Luciano Gebara (FGV/USP)
Ana Flávia Lopes Magela Gehardt (UFRJ)
Ana Lúcia Tinoco Cabral (USP)
Christine Arndt de Santana (UFS)
Claudia Rosa Riolfi (USP)
Daniela Nienkötter Sardá (IFSC)
Debora Hissa (UECE)
Eduardo Lopes Piris (UESC)
Eliane Gouvêa Lousada (USP)
Elisabetta Santoro (USP)
Emari Andrade de Jesus (USP)
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP)
Filipe Mantovani Ferreira (IFSP)
José Ricardo Carvalho (UFS)
Laurenia Souto Sales (UFPB)
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)
Maria Aparecida Ribeiro (UFS)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)

Maria de Lourdes Remenche (UTFPR)
Maria Eduarda Giering (UNISINOS)
Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros (UFS)
Maria Helenice Araújo Costa (UECE)
Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade (USP)
Maria Otilia Guimarães Ninin (UNIP/PUC-SP)
Marli Quadros Leite (USP)
Miriam Bauab Pozzo (UNITAU)
Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)
Norma Setzer Goldstein (USP)
Paulo Sérgio da Silva Santos (UFS)
Renata Ferreira Munhoz (Charles Darwin Central School, CDCS)
Renata Palumbo (Faculdade Sesi de Educação, FSE)
Rodrigo Esteves de Lima-Lopes (UNICAMP)
Rodrigo Garcia Rosa
Rosalice Pinto (UNL/Portugal)
Rui Alexandre Grácio
Soraya Maria Romano Pacífico (USP)
Urbano Cavalcante da Silva Filho (IFBA/UESC)
Vanderlei Zacchi (UFS)
Viviane Leticia Silva Carrijo
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (USP)

Sumário

Editorial

- O ensino de leitura em diferentes perspectivas /
*Teaching reading from different perspectives*** 1-4
Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Alberto Roiphe
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Artigos originais

- Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC:
em que se fundamentam e como realizá-las em sala de
aula?** 5-26
Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi
- Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e
desempenho escolar: possibilidades para o ensino de
leitura** 27-44
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Thiago Loyola Franco
Anne Caroline Lima Campos
- Níveis de compreensão leitora em um livro didático de
Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura** 45-64
Raíssa Martins Brito
Maria Angélica Freire de Carvalho
- Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho
para abordar leitura na Educação Básica** 65-81
Bruna Francinett Barroso Faustino
Sulemi Fabiano Campos
- Hábito de leitura, confinamento e relações de classe:
forma-leitura no Brasil contemporâneo** 82-107
Raquel Cristina de Souza e Souza
Luiz Felipe Andrade Silva

Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação	108-131
Isabel Cristina Michelan de Azevedo Louriane Ribeiro Reis Nadija Santos Monte	
Desenvolvimento de capacidades discursivas e cidadania no PIBID	132-146
Ana Cecília Teixeira Gonçalves Jeize de Fátima Batista Demétrio Alves Paz	
Videoclipe no ensino médio e o desafio de integrar os modos semióticos	147-162
Flávia Azambuja Clara Dornelles Taíse Simioni	
Quatro atos para ler e agir: a obra de teatro na perspectiva de ensino dos (multi)letramentos	163-185
Larissa Minuesa Pontes Marega Everton Luis Paulino Vinha Zilda Gaspar Oliveira de Aquino	
As imagens de João Grilo em sua peleja argumentativa pelas veredas do Sertão: uma proposta de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra <i>Auto da Compadecida</i>	186-207
Camila Alderete Capitani	
Relatos	
O diário de leitura: subjetividade na sala de aula	208-225
Sheila Oliveira Lima Patrícia Cardoso Batista Tatiele Jesus Faria	

Editorial

O ensino de leitura em diferentes perspectivas

Isabel Cristina Michelin de Azevedo* 

icmazevedo2@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Alberto Roiphe** 

roiphea@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7421-6993>

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo*** 

paulosegundo@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

Este número especial da revista *Linha D'Água* destacou em sua chamada o interesse em publicar uma edição com trabalhos que abordam a leitura em distintas abordagens teóricas e metodológicas, realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), por ser observável o crescente valor dessa prática de linguagem na sociedade contemporânea.

Desde o início desse projeto de mestrado em rede, em 2013, professores e pesquisadores observam que nos espaços sociais, incluindo os digitais, ocorre continuamente a integração de várias linguagens, o que exige dos estudantes o processamento de elementos verbais e não verbais em diferentes situações comunicativas associadas às variadas práticas de leitura. Assim, nesta edição (v. 34, n. 3), os leitores encontram dez artigos e um relato de experiências que apresentam reflexões relativas aos diferentes usos de linguagens na sociedade brasileira.

Acompanhar essas reflexões possibilita perceber que a leitura, tomada como um processo cada vez mais complexo, quando articulada a diferentes atividades didático-pedagógicas, requer dos estudantes o reconhecimento de palavras e sentenças, a produção de sentidos a partir de variadas referências contextuais e ideológicas, a articulação entre texto e imagem, indicando a diversidade das metodologias que podem favorecer o desenvolvimento de aprendizagens na escola e em outros espaços sociais.

* Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

*** Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

Essas características têm gerado o interesse de investigadores de diferentes campos, como a Linguística, a Psicologia, a Educação, as Artes; por isso, os artigos e o relato analisam como os fundamentos teóricos se articulam a estratégias específicas voltadas ao aprimoramento do ensino-aprendizagem da leitura, em alinhamento aos documentos normativos em vigência no país, como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e a *Matriz de referência da Prova Brasil*.

Isso pode ser observado a partir da primeira discussão, empreendida por Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, no artigo intitulado “Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?”, que reconhece inicialmente a ausência de bases teóricas na BNCC para subsidiar o planejamento dos professores de educação básica empenhados em realizar um trabalho pedagógico consistente no eixo leitura em Língua Portuguesa com turmas de 6º a 9º anos do ensino fundamental. Em seguida, com base em uma pesquisa documental, reúne orientações direcionadas a apoiar as ações docentes em diferentes ambientes escolares.

Por sua vez, o artigo “Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: possibilidades para o ensino de leitura”, produzido por Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, Thiago Loyola Franco e Anne Caroline Lima Campos, analisa as estratégias metacognitivas de leitura, tomadas em perspectiva sociocognitiva, que podem colaborar com o aprimoramento de habilidades de leitura. Como tais habilidades são requisitadas de estudantes com alto e baixo desempenho escolar, matriculados no ensino médio, o trabalho auxilia a entender a composição e as exigências de avaliações em larga escala realizadas periodicamente no Brasil. Os resultados evidenciam a interrelação entre o domínio da leitura, a metacognição e o desempenho escolar.

A preocupação com os níveis de leitura também suscitou o interesse de Raíssa Martins Brito e Maria Angélica Freire de Carvalho, que, no artigo “Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura”, investigou o monitoramento da compreensão textual a partir das atividades encontradas em uma obra aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com base nos pressupostos da Linguística Textual, as autoras indicam que as perguntas se alinham à compreensão literal e inferencial e raramente possibilitam a condução crítica por meio da integração do contexto extralinguístico.

O quarto artigo, “Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho para abordar leitura na Educação Básica”, escrito por Bruna Francinett Barroso Faustino e Sulemi Fabiano Campos, está pautado em uma pesquisa que descreve as dificuldades de leitura e de escrita de estudantes do Ensino Fundamental (Anos Finais) de uma escola pública e discute como a leitura e a escrita em contextos de mensagens em redes sociais têm influenciado tais práticas em sala de aula. Para fazer frente a isso, a pesquisa avaliou o quanto as narrativas literárias, linguística e estruturalmente complexas, motivam a construção de experiências de leitura para além das práticas utilitaristas.

Em seguida, Raquel Cristina de Souza e Souza e Luiz Felipe Andrade Silva, no artigo “Hábito de leitura, confinamento e relações de classe: forma-leitura no Brasil contemporâneo”, descrevem como foi possível incentivar o hábito de leitura de crianças afetadas pela pandemia de Covid-19. Com base em uma experiência de análise comparativa de matérias veiculadas na internet, observou-se que é preciso rever o modelo burguês de leitor, que explicita as relações de classe no Brasil contemporâneo, quando se quer desenvolver o prazer de ler.

O sexto artigo, intitulado “Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação”, elaborado por Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Louriane Ribeiro Reis e Nadija Santos Monte, direciona o olhar para a especificidade da leitura argumentativa, por meio de duas pesquisas intervencionistas, realizadas em investigações desenvolvidas no Profletras, entre 2018 e 2019. Apoiadas no modelo dialogal da argumentação, as experiências didático-pedagógicas permitiram compor seis princípios orientadores para o desenvolvimento desse tipo de leitura na educação básica.

“Desenvolvimento de capacidades discursivas e cidadania no PIBID”, produzido por Ana Cecília Teixeira Gonçalves, Jeize de Fátima Batista e Demétrio Alves Paz, é um artigo que traz reflexões a partir de duas experiências realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo o texto literário como instrumento para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Assumindo como embasamento discussões sobre a formação inicial de professores e sobre leitura, o artigo evidencia ações que contribuem para a prática discursiva em sala de aula, chamando atenção, portanto, para a leitura, a análise, a interpretação, a reflexão e a produção textual, todas elas realizadas a partir de dois textos, o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e o conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana.

Na sequência, “Videoclipe no ensino médio e o desafio de integrar os modos semióticos”, de Flávia Azambuja, Clara Dornelles e Taíse Simioni, é um artigo que analisa práticas de leitura e interpretação de um videoclipe por parte de estudantes do ensino médio. Os dados para análise foram obtidos a partir de uma tarefa elaborada para WebQuest e de atividades realizadas em sala de aula, registradas em áudio e, depois, transcritas. O referencial teórico apresenta o videoclipe como gênero discursivo e contribui para a discussão sobre as complexidades envolvidas na leitura multimodal.

No bojo das discussões que analisam a presença do livro na escola, o artigo “Quatro atos para ler e agir: a obra de teatro na perspectiva de ensino dos (multi)letramentos”, organizado por Larissa Minuesa Pontes Marega, Everton Luis Paulino Vinha e Zilda Gaspar de Oliveira Aquino, apresenta uma sequência didática organizada para o último ano do ensino fundamental, tendo como foco a leitura da peça *A megera domada*, de William Shakespeare, a partir da concepção de texto dramático e dos conceitos de letramento literário e de multimodalidade.

Na sequência, o artigo “As imagens de João Grilo em sua peleja argumentativa pelas veredas do Sertão: uma proposta de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra *Auto da Compadecida*”, de Camila Alderete Capitani, propõe o desenvolvimento da capacidade de os sujeitos utilizarem-se da argumentação e da contra-argumentação no ambiente escolar, tendo como fundamentação a perspectiva retórico-interacionista.

Por fim, o relato intitulado “O diário de leitura: subjetividade na sala de aula”, de Sheila Oliveira Lima, Patrícia Cardoso Batista e Tatiele Jesus Faria, apresenta o resultado de experiências didático-pedagógicas realizadas na Educação Básica e no Ensino Superior, considerando-se o diário como um instrumento que acolhe as impressões de leitura dos estudantes. O texto mostra de que forma o diário pode se tornar uma oportunidade para que o estudante seja protagonista do ato de ler, levando-se em conta a relação que estabelece com a obra, acessada pelo professor, ainda que todo o processo seja subjetivo.

Instrumento para a divulgação de trabalhos científicos, uma revista acadêmica, em virtude das contribuições docentes que recebe, também abre espaço para reflexões sobre o ensino e a aprendizagem relacionadas a diferentes áreas do conhecimento e variadas perspectivas teóricas.

Neste número, a *Linha D'Água* tem como foco o ensino e a aprendizagem de leitura na sua relação com os estudos linguísticos, discursivos, argumentativos e multimodais. Considerando, no entanto, a alta receptividade da chamada, que contou com contribuições muito diversas, tanto em termos de objetos de estudo quanto de abordagens teórico-metodológicas, o dossiê se estende ao próximo número da revista, voltado ao ensino e à aprendizagem da leitura literária.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura!

São Paulo, dezembro de 2021.

Editorial

Teaching reading from different perspectives

Isabel Cristina Michelin de Azevedo* 

icmazevedo2@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Alberto Roiphe** 

roiphea@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7421-6993>

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo*** 

paulosegundo@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

This special issue of *Linha D'Água* journal highlighted in its call for papers the interest in publishing an edition with articles that address reading in different theoretical and methodological approaches, carried out in the scope of Profletras. This is due to the noticeably growing value of this language practice in contemporary society.

Since the beginning of this networked master's project, in 2013, teachers and researchers have observed that in social settings, including digital ones, there is a continuous integration of various semiotic resources, which requires students to process verbal and non-verbal components in different communicative situations associated with various reading practices. Thus, in this edition (v. 34, n. 3), readers will find ten articles and a report of experience that present reflections on the different uses of semiotic resources in Brazilian society.

These reflections enable us to realize that reading, taken as an increasingly complex process, when coordinated with different didactic and pedagogical activities, requires from the students the recognition of words and sentences, the meaning-making process considering a variety of contextual and ideological references, the interaction between text and image. These factors indicate the diversity of methodologies that can promote the development of learning at school and in other social settings.

* Federal University of Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

** Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

*** University of São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

These factors have drawn the interest of researchers from different fields, such as Linguistics, Psychology, Education, and the Arts; therefore, the articles and the report analyze how the theoretical foundations are coordinated with specific strategies aimed at improving the teaching-learning of reading, in alignment with the normative documents in effect in the country, including the National Common Curricular Base (BNCC) and the reference standards of Prova Brasil.

This can be observed from the first discussion, conducted by Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, in the article entitled "Reading Practices in Portuguese Language from BNCC: what are they based on and how to proceed inside the classroom?", which initially recognizes the absence of theoretical basis in the BNCC to support the planning of basic education teachers committed to carrying out consistent pedagogical work in reading in Portuguese with classes from 6th to 9th grade of middle school. Then, based on documentary research, the article compiles guidelines aimed at supporting teachers' actions in different school environments.

In this respect, the article "Relations between metacognitive reading strategies and school performance: possibilities for the teaching of reading", written by Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, Thiago Loyola Franco, and Anne Caroline Lima Campos, analyzes the metacognitive reading strategies, taken from a sociocognitive perspective, which may collaborate with the improvement of reading skills. As these skills are required of students with high and low academic performance, enrolled in high school, the research contributes to the understanding of the composition and requirements of large-scale assessments carried out periodically in Brazil. The results highlight the interrelationship between reading mastery, metacognition, and school performance.

The concern with reading levels also sparked the interest of Raíssa Martins Brito and Maria Angélica Freire de Carvalho, who, in the article "Reading comprehension levels in a Portuguese Language textbook: an analysis of reading questions", investigated the assessment of textual comprehension through activities found in a textbook approved by the National Textbook Program (PNLD). Based on the assumptions of Text Linguistics, the authors indicate that the questions are aligned to literal and inferential comprehension and rarely enable critical orientation through the integration of the extralinguistic context.

The fourth article, "From subjective reading to rigorous reading: a way to approach reading in Basic Education", authored by Bruna Francinett Barroso Faustino and Sulemi Fabiano Campos, is based on research that describes the difficulties in reading and writing of students of a public Middle school and discusses how reading and writing in contexts of messages on social media have influenced these practices in the classroom. To address this issue, the research assessed how literary narratives, which are linguistically and structurally complex texts, motivate the construction of reading experiences beyond utilitarian practices.

Next, Raquel Cristina de Souza e Souza and Luiz Felipe Andrade Silva, in the article "Reading habits, confinement and class relations: reading form in contemporary Brazil",

describe how it was possible to encourage the reading habit of children affected by the Covid-19 pandemic. Based on an experience of comparative analysis of news articles published on the internet, they state that it is necessary to review the bourgeois reader model, which exposes class relations in contemporary Brazil, when one wants to develop the pleasure of reading.

The sixth article, entitled "Argumentative reading in school: teaching proposals based on the interactional perspective of argumentation", elaborated by Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Louriane Ribeiro Reis and Nadija Santos Monte, focuses on the specificity of argumentative reading, based on two intervention research projects, developed in Profletras, between 2018 and 2019. Grounded on the dialogue model of argumentation, the didactic-pedagogical experiences allowed to compose six guiding principles for the development of this type of reading in basic education.

"Discursive capacities development and citizenship in PIBID", authored by Ana Cecilia Teixeira Gonçalves, Jeize de Fátima Batista and Demétrio Alves Paz, is an article that presents reflections from two experiences conducted under PIBID, with the literary text as an instrument for the teaching-learning of Portuguese in Basic Education. By considering as its main foundation discussions on initial teacher education and on reading, the article highlights actions that contribute to the discursive practice in the classroom, drawing attention, therefore, to reading, analysis, interpretation, reflection and textual production, all carried out from two texts, the novel *Dom Casmurro*, by Machado de Assis, and the short story "As mãos dos pretos", by Luís Bernardo Honwana..

The following article, "Music videos in high school and the challenge of integrating semiotic modes", by Flávia Azambuja, Clara Dornelles and Taíse Simioni, analyzes reading and interpretation practices of a music video by high school students. The data for analysis was obtained from a task developed for WebQuest and from activities carried out in the classroom, recorded in audio and then transcribed. The theoretical framework presents the music video as a genre and contributes to the discussion on the intricacies involved in multimodal reading.

In the midst of discussions analyzing the presence of books in school, the article "Four acts to read and to perform: the theatrical work on the perspective of (multi)literacies teaching", by Larissa Minuesa Pontes Marega, Everton Luis Paulino Vinha, and Zilda Gaspar de Oliveira Aquino, presents a didactic sequence designed for the last year of middle school, with a focus on the reading of William Shakespeare's *A megera domada* (The Taming of the Shrew), based on the notion of dramatic text and the concepts of literary literacy and multimodality.

The following article, "The images of João Grilo in his argumentative struggle through the paths of Sertão: a teaching-learning proposition based on a rhetorical-interactionist approach of *Auto da Compadecida*", by Camila Alderete Capitani, based on the rhetorical-interactionist perspective, proposes the development of the subjects' capacity to use argumentation and counter-argumentation in the school environment.

Finally, the report entitled "The reading journal: subjectivity in the classroom", by Sheila Oliveira Lima, Patrícia Cardoso Batista and Tatiele Jesus Faria, presents the result of didactic-pedagogical experiences carried out in basic and higher education, considering the journal as an instrument that accommodates the students' reading impressions. The text shows how the journal can become an opportunity for the student to become the protagonist of the act of reading, taking into account the relationship they establish with the work, which is accessed by the teacher, even though the process as a whole is subjective.

As an instrument for the promotion of scientific research, an academic journal, due to the contributions it receives from teachers, also makes room for reflections on teaching and learning related to different areas of knowledge and varied theoretical perspectives.

In this issue, Linha D'Água focuses on the teaching and learning of reading in its relation to linguistic, discursive, argumentative, and multimodal studies. Considering, however, that the call for papers received a high number of articles, with diverse contributions both in terms of objects of study and theoretical-methodological approaches, the proposal is extended to the next issue of the journal, which revolves around the teaching and learning of literary reading.

We wish you a good read!

São Paulo, December 2021.

Translated by

André de Oliveira Matumoto 

andrematumoto@usp.br
University of São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-3544-3576>

Theodoro Casalotti Farhat 

farhat@usp.br
University of São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-9646-6301>

Verônica dos Santos Modolo 

veronicamodolo@usp.br
University of São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-9355-136X>

Artigo / Article

Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?

Reading Practices in Portuguese Language from BNCC: what are they based on and how to proceed inside the classroom?

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi* 

lopesrossi@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-0888-7123>

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) prescreve práticas de leitura que devem ser implementadas na educação básica brasileira. No entanto, não explicita as bases teóricas em que fundamenta o Eixo Leitura em Língua Portuguesa, de forma que faltam subsídios para o aprimoramento teórico do professor, para o planejamento e para a implementação das práticas prescritas. Esta pesquisa teve o objetivo de investigar o Eixo Leitura da BNCC, Língua Portuguesa, da etapa do 6º ao 9º ano, no que se refere à proposta do documento e às suas bases teóricas e, ainda, às possibilidades didáticas dos principais conceitos envolvidos. Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, sendo a primeira etapa do tipo documental, e a segunda, bibliográfica. Os resultados oferecem subsídios para o aprimoramento teórico do professor e para o planejamento de atividades de leitura teoricamente bem fundamentadas.

Palavras-chave: Eixo leitura; Habilidades de leitura; Estratégias de leitura; Educação básica; Letramento.

Abstract

The National Common Core Curriculum – BNCC (BRASIL, 2018) determines the pedagogical reading practices to be developed in basic education. However, this official curricular document does not clarify the theoretical foundation for the axis of reading in

* Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP, Brasil.

Portuguese language classes. Therefore, there is a lack of theoretical support for the teacher's planning of reading practices. In this scenario, this research aims to investigate the axis of reading proposed by the BNCC regarding Portuguese language, from the sixth to the ninth grade, in terms of the document's proposal, its theoretical bases and the didactic possibilities of its key concepts. Methodologically, this is a qualitative research of documental and bibliographical approach. The results of the analyses offer subsidies, so that the Portuguese language teacher can prepare theory-based reading activities.

Keywords: *Axis of reading; Reading abilities; Reading skills; Basic education; Literacy.*

Introdução

Leitura em sala de aula, desenvolvimento de habilidades de leitura, formação do leitor e estratégias de leitura têm sido temas recorrentes na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil desde o início dos anos 80 do século XX, quando desenvolvimentos teórico-metodológicos da Linguística, da Psicolinguística e da Linguística Aplicada trouxeram novas perspectivas para o tratamento do texto e da leitura na escola. Cadernos PUC 16 (1983), Geraldi (1984) e Kato (1985) são três obras pioneiras, no contexto acadêmico brasileiro, na divulgação de que a decodificação de um texto, concebido como um repositório de informações completas e com sentido único, já não podia mais ser o padrão da leitura na escola.

A essas primeiras discussões sobre o tema, sucederam desenvolvimentos da abordagem cognitiva de leitura – sua aplicação a uma didática da leitura será apresentada na sequência deste artigo; pesquisas e publicações sobre ensino de leitura; e resultados exitosos de projetos de leitura relatados por professores e pesquisadores de todo o Brasil. Com tudo isso, ainda é relevante abordar o tema *leitura na escola*? Sim. Resultados de avaliações em larga escala, como os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2020) – a despeito de objeções que possam ser feitas a esse tipo de teste –, expõem a realidade de que a maior parte dos alunos brasileiros não desenvolve habilidades leitoras além do nível mais básico de compreensão. Os dados permitem afirmar que a Educação Básica brasileira precisa se beneficiar mais amplamente dos desenvolvimentos teóricos sobre a leitura.

A *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC – foi aprovada pelo Ministério da Educação em 2017 e foi disponibilizada na internet, em sua versão final, no ano seguinte (BRASIL, 2018). É o documento norteador “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8). Mantém dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (BRASIL, 1998) a concepção de linguagem como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio-historicamente e as práticas de leitura de gêneros discursivos. A BNCC (BRASIL, 2018) amplia os objetos de leitura para além dos gêneros impressos já consagrados pela escola, incluindo gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Assim, contempla também as produções de linguagem produzidas e veiculadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação. Para a etapa do 6º ao 9º ano, são

LINHA D'ÁGUA

mencionados, para práticas de leitura, 55 gêneros discursivos, além dos “gêneros literários e artísticos diversos” (BRASIL, 2018, p. 157), e são prescritas 59 habilidades de leitura a serem desenvolvidas.

Esse documento normativo, por sua natureza, não tem o propósito de explicitar como as práticas de linguagem devem ser desenvolvidas em sala de aula. Fica a cargo das redes escolares, das equipes pedagógicas e dos professores o planejamento e as decisões sobre as formas de implementar as prescrições. Se, por um lado, isso garante certa autonomia aos educadores, por outro lado, impõe a difícil tarefa de interpretar o que se propõe em um documento sem qualquer explicitação de suas bases teóricas. No que se refere às práticas de leitura em Língua Portuguesa (Eixo Leitura), além desse problema, grande parte das prescrições se apresenta em forma de listas. Para que as práticas de leitura em sala de aula se insiram em situações de aprendizagem consistentes e não resultem apenas em atividades esparsas, algumas perguntas precisam ser respondidas: o que exatamente a BNCC propõe para o Eixo Leitura? Quais são os conceitos teóricos principais em que o documento se fundamenta? Como se podem articular didaticamente as dimensões para o tratamento das práticas leitoras, as habilidades de leitura, os objetos de conhecimento, os gêneros discursivos, entre outros conceitos mencionados no documento?

Em busca de respostas às perguntas, esta pesquisa teve o objetivo de investigar o Eixo Leitura da BNCC (BRASIL, 2018), Língua Portuguesa, da etapa do 6º ao 9º ano, no que se refere à proposta do documento e às suas bases teóricas e, ainda, às possibilidades didáticas dos principais conceitos envolvidos. Espera-se, assim, oferecer subsídios para a interpretação da proposta de práticas de leitura desse documento; para o aprimoramento teórico dos leitores presumidos da BNCC – em sua maioria, professores – que desejam estudar mais sobre o tema; e para o planejamento das práticas de leitura em sala de aula, naquilo que for exequível a partir desse documento.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida em duas etapas. A primeira foi do tipo documental, sendo sua fonte de dados a BNCC (BRASIL, 2018). Realizou-se a seleção de todos os trechos desse documento relativos ao Eixo Leitura, do 6º ao 9º ano, a síntese desses dados e a sua análise, buscando categorizá-los de acordo com suas filiações teóricas. Ainda que alguns dados numéricos sejam apresentados – quantidade de dimensões da leitura e de habilidades –, o enfoque da análise foi sempre o de buscar, na pesquisa bibliográfica, a segunda parte da pesquisa, as bases teóricas dos conceitos identificados. Essa segunda etapa bibliográfica da pesquisa foi finalizada com o exame do tema sob o enfoque de possibilidades de planejamento de uma pedagogia da leitura em sala de aula, de acordo com as prescrições do documento. O enquadramento da pesquisa nessa tipologia metodológica se baseia em Lakatos e Marconi (1991).

As seções a seguir expõem os resultados e a discussão dessas duas etapas da pesquisa. Finalizam o artigo as considerações finais e as referências.

1 As práticas leitoras e suas dimensões na BNCC (2018)

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 63) assume, para a área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”. Por isso, os estudantes devem participar de práticas de linguagem variadas, ampliar seus conhecimentos sobre seus modos de funcionamento e, assim, ampliar seu repertório e sua capacidade de atuação na vida social.

Com relação ao componente Língua Portuguesa, que interessa, particularmente, a esta pesquisa, o documento manifesta-se por uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Embora não explicita suas fontes, é possível identificar uma filiação teórica ao Círculo de Bakhtin em várias passagens a respeito da concepção de texto e de gêneros discursivos, conceitos que serão explicitados ao longo deste artigo. A BNCC faz considerações sobre o contexto contemporâneo e sobre a necessidade de a escola incorporar a seu currículo as linguagens midiáticas e digitais e seus modos de funcionamento, por meio de práticas de linguagem compreendidas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Essas práticas devem se efetivar por gêneros discursivos que circulem em cinco campos de atuação social priorizados pelo documento: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário.

Sete dimensões para o tratamento das práticas leitoras, em todos esses campos, são apresentadas em um quadro de duas colunas, sem título, nas páginas 72-74. A coluna da esquerda nomeia cada dimensão, e a coluna da direita detalha 29 habilidades. Essas habilidades devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, de forma contextualizada, por meio de atividades com crescente complexidade de demanda cognitiva.

A síntese dessa proposta é apresentada no quadro 1, a seguir, em que as sete dimensões das práticas leitoras são reproduzidas na primeira coluna; uma síntese das habilidades referentes a cada dimensão é apresentada na segunda coluna; e os conceitos teóricos mencionados no texto do quadro da BNCC (BRASIL, 2018) ou inferidos na sua leitura são relacionados na terceira coluna. Após o quadro, seguem considerações a partir de um olhar analítico para essas dimensões das práticas leitoras, ancorado na pesquisa bibliográfica sobre os conceitos que despontaram como principais na proposta. Busca-se, também, um caminho para a didatização de todo esse conjunto de informações sobre leitura, que o documento apresenta em forma de listas diagramadas em quadros.

Quadro 1. Síntese das dimensões das práticas leitoras e conceitos relacionados

Dimensões das práticas leitoras	Síntese das habilidades	Conceitos teóricos relacionados
“Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”	Cinco habilidades a respeito: do contexto sócio-histórico de produção e circulação do gênero discursivo alvo da leitura; de como suas características composicionais são determinadas por esse contexto; de como as tecnologias de comunicação e informação contemporâneas atuam na produção, circulação e transformação de gêneros discursivos; e da necessidade de contemplar os novos e multiletramentos para apreciação e compreensão ética, estética, política e ideológica dos textos.	Gênero discursivo Novos e multiletramentos
“Dialogia e relação entre textos”	Duas habilidades referentes à percepção: de vozes presentes no texto por meio de marcas linguísticas e de relações de intertextualidade e interdiscursividade.	Dialogia Intertextualidade Interdiscursividade
“Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto”	Três habilidades referentes à percepção: de relações entre partes do texto (repetições, substituições e outros elementos coesivos); de relações lógico-discursivas; e de hierarquização de informações do texto.	Coesão referencial Coesão sequencial Organização textual
“Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”	Uma habilidade referente à leitura crítica	Leitura crítica
“Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”	Três habilidades relacionadas à identificação de implícitos e efeitos de sentido referentes a recursos expressivos da linguagem verbal, da linguagem não verbal e da linguagem sonora.	Leitura inferencial Multissemiose
“Estratégias e procedimentos de leitura”	Treze habilidades cognitivas envolvidas no processo de leitura. Referem-se à seleção de procedimentos de leitura adequados aos objetivos, aporte de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, localização de informações, inferências diversas, articulação do verbal com outras linguagens, tratamento das informações, manejo da não linearidade da leitura de hipertextos.	Procedimentos de leitura Estratégias cognitivas Estratégias metacognitivas Habilidades de leitura
“Adesão às práticas de leitura”	Duas habilidades relativas a interesse, envolvimento e receptividade do aluno às diversas propostas e experiências de leitura.	Motivação

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2018, p. 72-74).

Da perspectiva do leitor preocupado com a implementação das práticas de leitura em sala de aula, é possível supor indagações como: essas *dimensões* são todas da mesma natureza teórica? Estão apresentadas em uma ordem de organização das atividades em sala de aula? São sempre obrigatórias ou possíveis em um trabalho com leitura de um determinado gênero discursivo? Esses conceitos mencionados ou inferidos procedem da mesma base teórica? Não há uma definição nem muita clareza a respeito do termo *dimensão*, mas é possível afirmar que as sete dimensões não são da mesma natureza. Podem ser organizadas em três grupos.

No primeiro grupo, incluem-se as três primeiras dimensões e a quinta dimensão, que remetem à compreensão dos textos tomados como exemplares de gêneros discursivos ou enunciados concretos situados e constituídos dialogicamente em contextos sócio-históricos. Referem-se a propriedades constitutivas de gêneros discursivos, numa perspectiva de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2006), para citar apenas duas obras mais conhecidas do Círculo de Bakhtin. Observam-se algumas articulações entre características constitutivas dos gêneros discursivos e outras abordagens teóricas. Uma delas é entre o conceito de dialogia, central na concepção bakhtiniana de linguagem, e os de intertextualidade e de interdiscursividade. São conceitos mencionados na segunda dimensão, que guardam certa relação por se referirem às relações que os enunciados estabelecem com outros enunciados e com vozes sociais. No entanto, sem o devido subsídio teórico, esses três conceitos podem ser confundidos, e a dialogia pode ser minimizada ou ignorada nas práticas de leitura.

As materialidades verbal e não verbal (semiótica) dos gêneros discursivos são contempladas na terceira e na quinta dimensão. A terceira refere-se a elementos de coesão referencial e de coesão sequencial, conceitos da Linguística Textual, desenvolvidos por Fávero (2006), entre outros autores, e à organização textual. Pela falta de clareza do documento a esse respeito, a organização textual poderá vir a ser abordada por perspectivas estruturais ou tipológicas (descrição, narração, dissertação). No entanto, essa alternativa não é a melhor. O ideal é que seja compreendida da perspectiva da organização típica do gênero discursivo alvo da leitura, organização essa engendrada pelas muitas condições determinantes das esferas de produção e de circulação do gênero. A compreensão de outros aspectos da dimensão linguística de um gênero discursivo é prevista na quinta dimensão de leitura, que também inclui a composição não verbal (semiótica) dos gêneros contemporâneos, com destaque para as decorrentes das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse aspecto, a leitura de gêneros multissemióticos na escola vai ao encontro da proposta dos Novos e multiletramentos (LEMKE, 2010). As propriedades dos gêneros discursivos serão detalhadas na seção 2.

Um segundo agrupamento proposto por esta pesquisa inclui “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (quarta dimensão) e “Estratégias e procedimentos de leitura” (sexta dimensão). Essas dimensões da leitura são detalhadas por habilidades expressas por verbos que remetem a categorias do domínio cognitivo, como relacionar, analisar, refletir, identificar, selecionar. Referem-se a processos sociocognitivos da

compreensão, relacionados a vários conceitos que precisam ser explicitados, para que possam ser articulados com as propriedades dos gêneros discursivos, em práticas escolares de leitura. Também precisa ficar claro o que são procedimentos, estratégias e habilidades de leitura. Os aspectos sociocognitivos da leitura serão detalhados na seção 3.

Finalizando a primeira parte da análise das dimensões das práticas leitoras sintetizadas no quadro 1, destaca-se a sétima dimensão: Adesão às práticas de leitura. Essa é de natureza totalmente diferente das anteriores. Motivação é um conceito da Psicologia, definido de muitas maneiras, como mostra o levantamento de Todorov e Moreira (2005) sobre os usos do termo. Para qualquer uma das definições, a motivação é um comportamento complexo, que depende de uma série de circunstâncias. A motivação para a leitura no contexto escolar, pode-se supor, depende muito mais da forma como as situações de leitura serão propostas e desenvolvidas, com a mediação do(a) professor(a), do que de uma motivação interna e individual do estudante. Há muito a ser considerado sobre esse tema, para além dos limites desta pesquisa. Por isso, esse item do quadro 1 não será objeto de explicitação teórica. Sobre isso, conclui-se que mostrar-se interessado, envolvido e receptivo não pode ser colocado na mesma categoria das demais habilidades de leitura, que podem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, por meio de estratégias metacognitivas, acompanhadas pelo professor (VIANA et al., 2017; VIANIN, 2013).

As seções a seguir expõem a pesquisa bibliográfica sobre os conceitos referentes aos gêneros discursivos e aos aspectos sociocognitivos da leitura, na busca de formas mais efetivas de didatização das práticas de leitura na Educação Básica.

2 Gêneros discursivos em práticas de leitura

O conceito de gênero discursivo deve ser compreendido no contexto das ideias do Círculo de Bakhtin, um grupo de filósofos russos que elaborou um amplo conjunto de reflexões sobre a linguagem, na primeira metade do século XX, atualmente, denominado *perspectiva dialógica da linguagem, perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem* ou *análise dialógica do discurso*. O grupo não tinha como foco o ensino e a aprendizagem de línguas, mas suas ideias influenciaram, fortemente, um deslocamento de ordem metodológica no ensino de línguas: do sistema linguístico para o enunciado (OLIVEIRA, 2002). O conceito de gênero discursivo (do discurso) é central nas práticas de linguagem prescritas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Os gêneros discursivos são enunciados concretos, produções sociais, culturais, históricas pelas quais se realiza toda comunicação discursiva oral ou escrita. Os campos de atividades humanas moldam inúmeros gêneros discursivos, num processo complexo, dinâmico e histórico, como explica Bakhtin (2003). Essas produções de linguagem são reconhecidas e nomeadas pelos participantes das interações sociais. Nas esferas do cotidiano (infraestrutura), são produzidos gêneros primários, tais como diálogo, carta familiar, bilhete, lista de compras,

cantigas de roda, receita. Esferas sociais institucionalizadas, marcadas pelas ideologias oficiais (superestrutura), produzem gêneros discursivos secundários, tais como: conferência, palestra, arguição, conto, poema, romance, história em quadrinhos, charge, propaganda social, anúncio publicitário, rótulo, notícia, artigo de opinião, reportagem de divulgação científica, verbete de dicionário, bula de remédio. A BNCC (BRASIL, 2018) determina, a partir do 6º ano, práticas de linguagem com gêneros discursivos secundários.

A perspectiva bakhtiniana de linguagem, por entender que “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128), oferece explicação para o fato de que certos gêneros passam a ter um uso restrito ou deixam de ser produzidos e que outros, pela dinâmica das tecnologias de informação e comunicação, se modificam ou são criados. A BNCC (BRASIL, 2018) contempla essa dinâmica da língua propondo práticas de linguagem com gêneros discursivos emergentes e multissemióticos.

O falante (ou escritor), a partir de uma intenção discursiva (vontade discursiva, projeto de discurso, propósito comunicativo), identifica e escolhe um gênero que lhe permita realizar seu intento. No entanto, não escolhe livremente os elementos que comporão seu enunciado, como explica Bakhtin (2003). A individualidade ou subjetividade do falante ou escritor molda-se às características típicas do gênero escolhido, que atendem às especificidades da situação de comunicação, ou contexto sócio-histórico de produção, de circulação, de recepção. Na afirmação de Bakhtin/Volochínov (2006):

[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128).

O caráter social e situado da linguagem humana é tão determinante na concepção bakhtiniana de linguagem que esses autores estabelecem que o estudo da língua deve sempre começar com “As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que [a língua] se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 129). Isso significa que qualquer trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos deve sempre partir dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciação. Com base nesses pressupostos, qualquer prática de leitura em sala de aula deve começar com o que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 72) denominou de dimensão da “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”. A partir do contexto sócio-histórico (esferas de produção e de circulação), determinam-se as dimensões constitutivas materializadas e essenciais de qualquer exemplar de um gênero discursivo: conteúdo temático (tema), estilo da linguagem e construção composicional típica.

O tema não é um assunto específico, definido a priori. Precisa ser compreendido no todo da enunciação, pelo que ele significa no momento da produção e da recepção do texto, em diálogo (relações dialógicas) com enunciados presentes, passados e futuros. É por isso que se considera que o tema de um texto é sempre único e irrepetível, como o é cada enunciado concreto. Isso porque, como fenômeno sócio-histórico, todo texto é uma manifestação linguística que não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos (BAKHTIN, 2003).

O estilo é uma propriedade do gênero discursivo, não uma característica do autor. As escolhas linguísticas (léxico, estruturas gramaticais) são determinadas pela função do gênero, pelas condições determinantes de sua esfera de produção e de circulação, como explica Bakhtin (2003, p. 266). Por isso, o estilo é indissociável da situação de comunicação, inclusive, dos tipos de relação do falante ou escritor com os outros participantes da cena da enunciação. A personalidade individual ou o estilo individual do autor pode se revelar, mas dentro do estilo do gênero, sendo os gêneros artístico-literários e publicitários os que mais permitem variações.

A dimensão composicional do enunciado se materializa, no texto escrito, pelos elementos verbo-visuais, observáveis no suporte em que o texto está gravado, seja papel, seja outro. Os componentes verbais (linguísticos) se organizam e permitem o desenvolvimento do tema de acordo com o estilo, com o propósito e com as características do gênero. O artigo de opinião, por exemplo, mantém uma formalidade determinada pela esfera jornalística escrita, busca defender uma ideia com um encadeamento lógico e bem articulado de suas proposições, organizadas em tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão. A organização textual de cada gênero precisa ser estudada e compreendida de maneira única. Lopes-Rossi (2015) comenta que, mesmo gêneros que se organizam de forma tipicamente narrativa, como conto maravilhoso, conto fantástico e fábula, por exemplo, não podem ser descritos pelos elementos normalmente citados como constitutivos do enredo da narrativa: apresentação da situação inicial, complicação (conflito), clímax, resolução, desfecho. Essa tipologia, explica a autora, baseia-se em elementos mais gerais da organização narrativa, que não revelam especificidades e distinções da narrativa de cada um dos gêneros citados nem de muitos outros gêneros narrativos. O que há de específico nos elementos que compõem a narrativa de cada um desses gêneros precisa ser objeto de análise. A situação inicial de um conto maravilhoso é diferente da situação inicial de um conto fantástico, por exemplo. E assim será com os outros elementos.

Outros componentes linguísticos dos gêneros discursivos, como mecanismos de coesão referencial e coesão sequencial, recursos linguísticos, estrutura sintática e vocabulário, não podem ser descartados no estudo, na leitura e na produção de gêneros discursivos. No entanto, não podem ser abordados na escola como o que Bakhtin (2003) denomina de *unidades da língua*, que são descontextualizadas, desprovidas de entonação expressiva e de autoria. Devem ser abordados como o que o autor denomina *unidades do discurso*, ou seja, formas com sentidos tecidos na esfera de produção e nas relações dialógicas do enunciado. A BNCC (BRASIL, 2018) assume a perspectiva bakhtiniana quando determina o trabalho com habilidades de leitura referentes à compreensão dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos.

Os enunciados escritos são compostos também por elementos visuais (imagens, cores, elementos de diagramação, infográficos, entre outros). Os digitais podem incorporar elementos sonoros ou outros. Essa articulação de linguagens foi denominada de multimodalidade (DIONÍSIO, 2005) e de multissemiose (LEMKE, 2010). A partir da materialidade verbo-visual e de alguns elementos de seu modo de circulação, pode-se reconhecer o gênero em que o texto se insere já a partir do primeiro contato visual com ele, caso apresente características composicionais mais estáveis e fixas. Assim como outros componentes do enunciado, os visuais devem ser compreendidos no contexto dos posicionamentos bakhtinianos sobre a linguagem, sobre os sujeitos, sobre a vida (BRAIT, 2016).

Nesse ponto, a abordagem bakhtiniana se encontra com os conceitos de Novos e Multiletramentos. A proposta dos Novos Estudos do Letramento iniciou-se nos anos 1980, defendendo a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e de escrita, os usos sociais da linguagem na vida cotidiana e as culturas locais, explica Rojo (2010). A autora observa que o mundo contemporâneo exige novos letramentos, multissemióticos e multimidiáticos, que se configuram em contextos de produção e de circulação mais complexos, em diálogo com outros discursos. Comenta a autora que as práticas de letramento se dão por meio de exemplares de gêneros discursivos e que a discussão bakhtiniana sobre a linguagem e as esferas de circulação dos discursos dão especificidade e detalhamento às noções de letramento.

Lemke (2010, p. 457) também vincula os letramentos aos gêneros discursivos, porque “Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”. Um gênero multimidiático só pode ser interpretado como parte de práticas culturais de uma determinada comunidade. Nunca se limita apenas ao autor e ao leitor. Essa interpretação requer uma série de habilidades específicas do leitor para cada gênero multimidiático, pois cada um se realiza numa rede de práticas e numa comunidade de comunicação específica.

Condições de produção e de circulação, intenção discursiva, conteúdo temático, estilo e construção composicional são marcados pelas relações dialógicas da linguagem, uma propriedade unificadora do pensamento bakhtiniano, de acordo com Fiorin (2006). Isso porque “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 296) e não pode ser compreendido fora dessa cadeia. Dessa forma, os sujeitos estão sempre apreendendo vozes sociais, que vão se reproduzindo ao longo da história. Os sentidos das palavras não vêm do dicionário e não são construídos pela consciência isolada de um sujeito. As palavras significam no todo do enunciado e não são neutras; elas chegam ao falante ou ao escritor ou ao leitor “cheias de ecos de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Assim, cada enunciado é pleno de palavras dos outros, carregadas de expressão e tom valorativo, reelaborado e reacentuado.

Dialogia não deve ser confundida com intertextualidade. Explica Fiorin (2006) que intertextualidade se refere a relações entre textos materializadas linguisticamente. É um tipo de relação dialógica muito restrita. Outro tipo é a interdiscursividade, que é a relação entre

enunciados não explicitada ou materializada nos textos. Pereira (1998) comenta que a intertextualidade pode ser também não verbal, observada em textos, canções, obras de arte, detalhes arquitetônicos. Sua compreensão requer conhecimentos prévios do leitor, repertório. As atividades de leitura devem contribuir para que o leitor interprete as implicações de sentido das intertextualidades, pois elas não são gratuitas.

Os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade não têm a amplitude do conceito de dialogismo. Este, no sentido mais amplo, é “o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2006, p. 55), porque a consciência se constrói na interação social, pela história. A apreensão de vozes sociais se dá em atitude responsiva ativa dos sujeitos. O ouvinte de uma comunicação discursiva – e podemos entender o mesmo para o leitor –, no seu processo de compreensão do enunciado, explica Bakhtin (2003, p. 271), “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc”. Nesse sentido, toda compreensão provoca uma resposta, ainda que não de forma imediata ou explícita, e estabelece ligações também com enunciados futuros. Ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui nesse contexto social, ele reage e responde, participa do diálogo social.

Durante a leitura, as intertextualidades linguísticas ou imagéticas precisam ser compreendidas, mas as práticas de leitura devem promover um nível de discussão e de interpretação dos textos que, provavelmente, em seu último estágio, chegue ao nível da percepção de relações dialógicas do enunciado. O leitor, portanto, precisa perceber outros enunciados que o texto ecoa, como o tema do texto se configura no contexto sócio-histórico da situação enunciativa, como o autor se posiciona, como a construção composicional do texto foi pensada para efetivar o projeto enunciativo do autor, de acordo com o propósito comunicativo do gênero. Fiorin (2009, p. 53) afirma que “[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão”. Por isso, as propriedades dos gêneros discursivos e os outros conceitos expostos nesta seção precisam ser articulados com pressupostos teóricos sobre leitura, para serem viabilizados em práticas de leitura em sala de aula.

3 Aspectos sociocognitivos da leitura

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) assume que a compreensão textual se constitui “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos”. Relaciona 58 habilidades de leitura, nas quais explicita aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura, como: estratégias de leitura, inferência, sumarização, processos de resolução de problemas, planejamento e monitoração da compreensão, levantamento de hipóteses, acionamento de conhecimentos prévios. Fica, assim, subentendida a filiação teórica do documento a uma abordagem sociocognitiva de leitura.

Os estudos sob a perspectiva da cognição e, mais recentemente, da sociocognição, já mostraram que é possível e muito desejável que estratégias metacognitivas de leitura e pensamento crítico sejam ensinados desde os primeiros anos de escolaridade, como aponta a

síntese bibliográfica das décadas de 80 e 90 do século XX apresentada por Taglieber (2000). O desenvolvimento de habilidades de leitura, a partir de estratégias metacognitivas aprendidas na escola, tem sido endossado por pesquisadores brasileiros (KOCH; ELIAS, 2006) e de várias partes do mundo, como Butlen (2015), Solé (1998), Viana et al. (2017) e Vianin (2013).

A abordagem de leitura como uma atividade de construção de sentidos, tal como vem sendo divulgada por Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008), oferece pressupostos teóricos para um trabalho visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. Um dos motivos é porque “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual e isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação [autor-texto-leitor] e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230). A leitura precisa ser ensinada.

A perspectiva sociocognitiva de leitura fundamenta-se “em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação”, como afirmam Koch e Elias (2006, p. 12). Sendo a língua, em suas manifestações de enunciados concretos, um fenômeno bastante complexo, estruturado em vários níveis, dialógico e sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2008), a compreensão na leitura não é uma tarefa que se realiza numa etapa única e simples. Koch e Elias (2006) explicam que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

A complexidade da compreensão decorre, entre vários fatores, de o leitor precisar relacionar as informações do texto – que deve ser identificado como um exemplar de um determinado gênero discursivo – com seus conhecimentos prévios. Esses incluem conhecimentos linguísticos (léxico, estruturas sintáticas, recursos da língua escrita), enciclopédicos (tudo o que se sabe sobre variados temas, inclusive sobre o tema do texto a ser lido), sobre o contexto ou situação de comunicação que o texto estabelece, sobre outros textos a respeito do tema, sobre normas (institucionais, culturais, sociais) (KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008).

Enfim, todos os conhecimentos que o leitor conseguir mobilizar durante a leitura e relacionar com as informações explicitadas no texto (informações da superfície textual, inclusive os elementos não verbais) serão fundamentais para a construção de sentidos, a partir de inferências. O leitor que tem objetivo(s), habilidades de leitura, mentalidade estratégica, consegue utilizar bem seus conhecimentos prévios na interação com o texto (SOLÉ, 1998). Leitores com diferentes perfis alcançam níveis distintos de compreensão do mesmo texto. Destacam-se, portanto, dos estudos sobre compreensão de texto escrito, os conceitos de conhecimentos prévios, objetivo de leitura, estratégia de leitura, habilidade e inferência, que contribuem sobremaneira para uma pedagogia da leitura em aulas de Língua Portuguesa.

O que se sabe atualmente sobre leitura, após décadas de estudos sobre o tema, é que a decodificação é uma etapa importante na leitura, alcançada pelo aluno na sua fase de alfabetização. Portanto, não se descarta a decodificação do processo de compreensão, mas se entende que há outros níveis envolvidos (SOUSA; GABRIEL, 2009). Faz sentido incluir algumas perguntas sobre informações explícitas do texto, cujas respostas serão cópia ou paráfrase de partes do texto, em atividades de compreensão para alunos em fase inicial do processo de leitura, para verificar sua habilidade de localizar informações explícitas em um texto. As atividades de leitura, no entanto, devem priorizar níveis inferenciais com base em relações entre partes do texto, conhecimentos prévios, reflexões e posicionamento crítico.

Inferências são atividades cognitivas que o leitor ou ouvinte realiza quando reúne algumas informações conhecidas para chegar a outras informações novas (MARCUSCHI, 2008). A construção de sentidos para um texto depende da atividade inferencial. Toda a gama de habilidades de um leitor, exceto a habilidade de decodificação, envolve algum tipo de inferência. Vargas (2015) explica que inferência é um processo de geração ou criação de significados novos em relação ao texto e aos conhecimentos prévios do leitor. É possível concluir que inferências são os significados novos resultantes da associação de informações do texto com conhecimentos prévios do leitor. Não é qualquer afirmação sobre o texto, no entanto, que pode ser considerada uma inferência.

Marcuschi (2008) classifica as inferências pelo grau de complexidade. Há inferências de base textual, por vezes óbvias, baseadas, sobretudo, nas relações lógicas entre as proposições do texto. O leitor observa que o texto apresenta determinada afirmação aqui, depois apresenta outra afirmação mais adiante, e, relacionando as duas, chega a uma conclusão. Assim, faz uma inferência. Há inferências semânticas, ainda de base textual, dependentes do conhecimento de itens lexicais e das relações semânticas estabelecidas entre eles. Há inferências de base contextual, que o autor denomina de pragmáticas-cognitivas, e que são dependentes de conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e valores individuais. Essas são mais complexas.

Pensando na leitura de gêneros discursivos na escola, Lopes-Rossi (2018) acrescenta um outro nível de inferências, relativo ao gênero discursivo do qual o texto faz parte. São inferências de mais alta complexidade, necessárias ao posicionamento crítico do leitor, dependentes do conhecimento relacionado ao gênero. A partir de aspectos do gênero mencionados na seção anterior, o leitor pode inferir, por exemplo, como a construção composicional e o estilo do texto foram concebidos pelo autor para realizar seu propósito; que relações dialógicas o texto estabelece com outros textos e com discursos presentes e passados; que atitudes responsivas, prejuízos ou benefícios o texto pode provocar nas pessoas ou na sociedade; e como o tema foi abordado em relação a posicionamentos que se podem observar no contexto sócio-histórico de produção e de circulação do texto, inclusive, em relação a posicionamentos do autor.

Leitores considerados pouco proficientes falham de alguma maneira nesse processo inferencial. Podem, no entanto, ser ajudados na percepção dos elementos do texto, na ampliação dos conhecimentos prévios necessários à leitura, no estabelecimento de objetivos de leitura, no monitoramento de sua compreensão e no uso de suas habilidades leitoras.

O ensino de habilidades de leitura recebeu críticas na sua versão mais antiga, em que as estratégias eram ensinadas como receitas fixas a um sujeito que deveria mobilizar os conhecimentos estruturados em sua mente, para solucionar determinados problemas de leitura, muitas vezes, relativos a aspectos estruturais e superficiais do texto. Essas críticas foram superadas pelos estudos mais recentes da cognição e do ensino de leitura, que situam e reconfiguram sócio-historicamente o leitor, o texto e os conhecimentos prévios.

Koch (2005) explica que as ciências cognitivas clássicas tendiam a explicar os processos cognitivos de forma desvinculada dos processos que acontecem no ambiente, no contexto social em que interagem os sujeitos. A cultura e a vida social eram vistas como componentes do ambiente; e a relação entre cognição e cultura se baseava, em grande parte, no conjunto de noções e de procedimentos que os sujeitos pudessem armazenar em suas mentes, de forma individual e passiva. Formulações mais recentes das ciências cognitivas incorporam aspectos sociais, culturais e interacionais à constituição do processamento cognitivo. É uma visão que não separa mente e corpo, porque assume que “nossa cognição é o resultado de nossas ações e de nossas capacidades sensório-motoras” (KOCH, 2005, p. 99). Nessa abordagem sociocognitiva, “não há possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos” (KOCH, 2005, p. 100). Gerhardt (2006) também explica que, pela ótica sociocognitiva, o desenvolvimento da inteligência e a aquisição de novos conhecimentos se dão a partir da interação com o contexto, num sentido bastante amplo do termo. O conceito de conhecimentos prévios, portanto, foi ressignificado e ampliado.

Transferindo essas considerações para práticas de leitura de gêneros discursivos e retomando a importância do caráter social, situado e dialógico da linguagem humana na concepção bakhtiniana, fica evidente porque as situações escolares de leitura não podem ficar na interpretação superficial dos textos e precisam ser um espaço de diálogo amplo do leitor com o texto, com outros textos e com outros leitores.

O ensino de estratégias de leitura, explica Solé (1998), deve envolver aspectos de metacognição, ou seja, de conhecimento sobre a aprendizagem, sobre os principais aspectos envolvidos na leitura e sobre as causas das dificuldades, além da busca consciente de resolução de problemas de compreensão. A mediação do professor deve ser no sentido de contribuir para que o aluno possa desenvolver uma mentalidade estratégica, que facilite a identificação, a análise e a busca de soluções. O professor proporciona *andaimes* aos alunos, que podem ser retirados à medida que as estratégias forem sendo interiorizadas.

Muitos autores defendem essa prática, como Carrell (1998), que explica que as estratégias metacognitivas que vão sendo interiorizadas passam a ser usadas de forma automática e se transformam em habilidades de leitura. Portanto, para esse autor e para Solé (1998), baseados em vários outros, ensinam-se estratégias metacognitivas de leitura, não habilidades. As habilidades referem-se a formas de processamento da informação (compreensão) e a comportamentos durante a leitura que ocorrem por um processo automático, sem que o leitor pense sobre o que está fazendo e o porquê. Nessa perspectiva, as 58 habilidades de leitura relacionadas pela BNCC (BRASIL, 2018) para os 6º a 9º anos devem ser entendidas como resultado da prática constante e organizada de muitas estratégias metacognitivas de leitura.

E como se situam as estratégias em relação a procedimentos? A BNCC (BRASIL, 2018) menciona esses conceitos, mas não os distingue. Solé (1998, p. 68) explica que uma definição para procedimento é a de “um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. Nos procedimentos, podem ser indicadas destrezas, técnicas ou estratégias. Para essa autora, no ensino de leitura, é preciso construir procedimentos mais gerais que incluam as estratégias de leitura.

Articulando propriedades constitutivas de gêneros discursivos e conceitos da abordagem sociocognitiva de leitura, Lopes-Rossi (2015; 2018) propõe a organização de práticas de leitura em sala de aula a partir de quatro procedimentos: 1) acionamento e ampliação de conhecimentos sobre o gênero e o tema; 2) leitura rápida dos elementos mais destacados para identificação do tema e formulação de objetivos para a leitura do texto completo; 3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero; 4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção de relações dialógicas que o texto estabelece. A autora comenta que esse é um percurso que mobiliza os principais conceitos teóricos envolvidos na leitura e na constituição dos gêneros discursivos e que possibilita desde a compreensão de proposições básicas do texto até o posicionamento crítico do leitor. Esses procedimentos serão retomados nas considerações finais desta pesquisa.

4 Habilidades de leitura específicas para 6º a 9º ano

O leitor da BNCC (BRASIL, 2018) interessado em implementar em sala de aula o Eixo Leitura, após interpretar o quadro geral das dimensões do tratamento das práticas leitoras, apresentado e discutido na seção 1, ainda precisa interpretar os quadros específicos para os anos finais do Ensino Fundamental, 6º a 9º ano, apresentados nas páginas 136 a 191 do documento. Esses quadros apresentam três colunas: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades para cada campo de atuação social (jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico-literário). Os objetos de conhecimento referentes à prática de linguagem Leitura são reproduzidos no quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Objetos de conhecimento relacionados para a prática de linguagem Leitura/Escuta

Objetos de conhecimento	6º ao 9º ano	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Apreciação e réplica; relação entre gêneros e mídias	X		
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	X		X
Efeitos de sentido	X	X	X
Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	X		
Apreciação e réplica	X	X	X
Relação entre textos	X	X	X
Estratégias e procedimentos de leitura (em textos legais e normativos; em textos reivindicatórios ou propositivos; apreender os sentidos globais do texto)	X	X	X
Relação do verbal com outras semioses	X		
Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	X		
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	X		X
Adesão às práticas de leitura	X		
Reconstrução do contexto de produção e circulação e recepção		X	X
Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital		X	X
Distinção de fato e opinião		X	
Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos		X	
Exploração da multissemiose		X	X
Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros		X	X
Curadoria de informação		X	X
Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social		X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A lista se refere aos quatro campos de atuação social. O documento afirma que os objetos de conhecimento são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28). Causa estranheza que algumas dimensões das práticas leitoras do quadro das páginas 72 a 74 apareçam como objetos de conhecimento nas páginas 136 a 191, ainda que com redação parcialmente modificada. O conceito “objeto de conhecimento” não está claro, mas percebe-se que remete a aspectos da constituição dos gêneros discursivos e a procedimentos de leitura. Muito provavelmente, a implementação desses objetos de conhecimento na sala de aula fica prejudicada, pelo fato de haver uma lista para o bloco 6º ao 9º ano e duas listas para os 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. As listas não são inteiramente coincidentes nem complementares.

A alguns objetos de conhecimento corresponde uma habilidade, a outros correspondem várias. No total, são 18 habilidades de leitura para o 6º ao 9º ano. Para os anos específicos, são 40 habilidades, sendo duas apenas para o 6º ano, duas apenas para o 7º ano e 18 comuns para esses dois anos. O mesmo ocorre para o 8º e o 9º anos. Não se percebe a relação entre as 18

habilidades propostas para o conjunto dos quatro anos e as 20 habilidades para os anos específicos, mesmo comparando as habilidades com o mesmo número. Por exemplo, são reproduzidas a seguir as habilidades de número 01 do Campo Jornalístico-midiático para o 6º a 9º ano, para o 6º ano e para o 7º ano:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. (BRASIL, 2018, p. 141)

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. (BRASIL, 2018, p. 163)

(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado. (BRASIL, 2018, p. 163)

As primeiras habilidades para o 8º e 9º ano não foram reproduzidas, mas também são diferentes dessas. A análise das 58 habilidades permite concluir que o teor delas se justifica e é claramente compreensível, é coerente com a concepção de linguagem adotada pelo documento, com os principais aspectos dos gêneros discursivos produzidos nos campos priorizados, com a proposta de multiletramentos e com os valores éticos propostos para a Educação Básica. No entanto, a quantidade e os conjuntos de habilidades nem coincidentes nem complementares apresentados para o 6º ao 9º ano e para os 6º e 7º anos e 8º e 9º anos podem confundir o leitor e dificultar o planejamento das atividades de leitura.

Finalmente, cabe uma palavra sobre os gêneros discursivos mencionados nos quadros, para cada campo de atuação social. Foram 25 para o Campo jornalístico-midiático; 18 para o Campo de atuação na vida pública; 12 para o Campo das práticas de estudo e pesquisa; e um número indeterminado para o Campo artístico-literário, porque, para esse, foram recomendados gêneros literários e artísticos diversos. São, portanto, 55 gêneros dos três campos acrescidos de vários outros possíveis dentre os literários e artísticos. É uma quantidade muito grande, impossível de ser abordada na totalidade. Também não é explicitado no documento o quanto dessa imensa lista pode ou deve integrar os currículos.

5 Uma articulação possível dos conceitos em práticas de leitura

Os aspectos teóricos sobre gêneros discursivos e sobre leitura que emergem da análise da BNCC (BRASIL, 2018) precisam ser articulados visando a práticas bem fundamentadas e exequíveis em sala de aula. E isso não pode ser pensado gênero por gênero, ano por ano, com dezenas de configurações diferentes. Os procedimentos de leitura propostos por Lopes-Rossi

(2015; 2018) organizam um trabalho baseado nesses pressupostos teóricos e podem ser adaptados para contemplar as habilidades que a BNCC (BRASIL, 2018) prescreve para a Educação Básica, além de outras pertinentes à formação do leitor. Nesse sentido, esta pesquisa propõe o seguinte planejamento de práticas de leitura de gêneros discursivos em sala de aula:

Quadro 3. Procedimentos de leitura de gêneros discursivos

Procedimentos de leitura	Características constitutivas do gênero discursivo mobilizadas no procedimento e que se relacionam aos objetos de conhecimento mencionados pela BNCC	Estratégias metacognitivas de leitura para desenvolver as habilidades previstas pela BNCC, entre outras
1) Acionamento de conhecimentos prévios	<p>Elementos do contexto enunciativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • propósito comunicativo (finalidade do gênero na sociedade) • condições de produção • temáticas que o gênero pode abordar • condições de circulação e recepção <p>Tema do texto a ser lido</p>	<p>Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com:</p> <p>Perguntas orais; diálogo com os alunos; pesquisa em fontes diversas para ampliar o conhecimento sobre o gênero e sobre o tema; exposição de resultados da pesquisa com uso de recursos tecnológicos pertinentes às atividades, entre outras estratégias didáticas.</p>
2) Identificação do tema do texto (se possível) e formulação de objetivos para a leitura do texto completo	<p>Elementos composicionais não verbais</p> <p>Elementos verbais destacados</p>	<p>Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com:</p> <p>Leitura rápida dos elementos mais destacados; perguntas motivadoras de inferências pela leitura do não verbal e pela leitura do verbal em destaque; levantamento de hipóteses sobre o texto e de curiosidades ou de motivos que se configuram como objetivos de leitura.</p>
3) Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero	<p>Informações específicas sobre o tema</p> <p>Forma de desenvolvimento do tema e do texto, de acordo com o gênero discursivo</p> <p>Recursos linguísticos e expressivos</p> <p>Mecanismos de coesão</p> <p>Intertextualidade</p> <p>Elementos composicionais específicos de cada gênero</p> <p>Estilo do gênero e do texto</p> <p>Elementos multissemióticos</p>	<p>Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas; atividades de compreensão diversas; discussões que provoquem inferências e compreensão detalhada do texto como um enunciado completo e situado na sua esfera de enunciação, em diálogo com outros discursos, construído com elementos que atendem as exigências da situação de comunicação.</p>

4) Apreciação crítica da abordagem do tema; percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado; atitudes responsivas do leitor.	Quantidade e qualidade das informações Uso dos recursos linguísticos e multissemióticos Temas, discursos, ideologias atuais e do passado que ecoam no texto Possibilidade de motivar leitores a se manifestarem pelos mais variados motivos; possíveis atitudes responsivas dos leitores	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas orais ou escritas; reflexões dos alunos; comparações com outros textos; produções de naturezas diversas que dialoguem com o texto lido e/ou expressem atitudes responsivas a ele; encaminhamento de pesquisas ou atividades futuras para maior conhecimento do tema.
---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Lopes-Rossi (2015; 2018)

Esse quadro não explicita os objetos de conhecimento prescritos pela BNCC (BRASIL, 2018) para as Práticas de leitura, porque se constatou que não são muito claros. No entanto, como são definidos a partir de pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos e sobre leitura, ficam contemplados nos procedimentos propostos no quadro 3. As habilidades de leitura também podem ser mobilizadas nesses procedimentos, seja qual for o exemplar de gênero discursivo alvo da leitura.

Considerações finais

Conclui-se que há caminhos possíveis para a implementação da proposta de práticas de leitura da BNCC (BRASIL, 2018) em seus aspectos essenciais, porque ela se fundamenta, ainda que não explicita, na perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva) de linguagem e na concepção sociodiscursiva de leitura. Esses pressupostos já vêm subsidiando práticas didáticas exitosas. Os conceitos teóricos que se destacaram e que, portanto, precisam fazer parte do repertório dos professores de Língua Portuguesa são: gênero discursivo, novos e multiletramentos, multissemiose, dialogia, intertextualidade, interdiscursividade, coesão referencial, coesão sequencial, organização textual, inferência, procedimentos de leitura, estratégias metacognitivas e habilidades de leitura.

O grande número de gêneros discursivos prescritos é impossível de ser abordado na totalidade, por meio de práticas de leitura teoricamente bem fundamentadas. Embora a BNCC (BRASIL, 2018) não explicita quantos gêneros podem ou devem integrar os currículos, um recorte é inevitável. As dimensões das práticas leitoras e os objetos de conhecimento não se definem com clareza e se sobrepõem em alguns aspectos. As 58 habilidades de leitura prescritas apresentam um teor mais claro, coerente com as concepções de linguagem e de leitura adotadas pelo documento e com os valores éticos propostos para a Educação Básica.

O desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos – formas automatizadas de processamento da informação (compreensão) e de comportamentos durante a leitura – requer, de acordo com a pesquisa bibliográfica empreendida, prática constante e organizada de muitas

estratégias metacognitivas, mediadas pela ação docente. Um caminho para a didatização do conjunto de pressupostos teóricos disposto na BNCC (BRASIL, 2018) visando a esse objetivo foi proposto nesta pesquisa, na forma de procedimentos de leitura. Espera-se, assim, contribuir para o planejamento e para a realização de uma pedagogia da leitura bem-sucedida e motivadora.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Saeb: Resultados*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultado>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BUTLEN, M. A leitura: uma prática cultural polimorfa. *Leitura: Teoria e prática*, Campinas, v. 33, n. 32, p. 13-34, 2015. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/408/254>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- CADERNOS PUC 16. *Linguística (Leitura)*. São Paulo: EDUC – Editora da PUC; Cortez, 1983.
- CARRELL, P. *The language teacher. Can reading strategies be successfully taught?* Georgia State University, 1998. Disponível em: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/mar/carrell.html>. Acesso em 20 nov. 2020.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 159-177.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1181-1203, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400006>. Acesso em: 12 abr. 2021.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, I. G.V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJR, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 13 mar. 2019.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras*, v. 31, p. 132-157, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598/16710>. Acesso em: 13 mar. 2019.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; STORTO, L. J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa*. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 71-90.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. *Revista do GELNE*, v. 4, nº 1/2, p. 129-131, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9135>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PEREIRA, M. T. G. Leitura e Intertextualidade: o cruzamento de leituras e práticas textuais. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua, Linguística e Literatura*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 279-291.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SOLE, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, L. B. de; GABRIEL, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da Leitura. *Signo*, v. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v34i57.1201>. Acesso em: 03 abr. 2021.

TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. *Ilha do Desterro*, n. 38. Florianópolis, p. 15-37, jan./jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 25 mar. 2021.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-55452005000100012. Acesso em: 28 abr. 2021.

VARGAS, D. da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. *Ciências & Cognição*, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1024>. Acesso em: 23 mar. 2021.

VIANA, F. L. et al. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227172>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VIANIN, P. *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: possibilidades para o ensino de leitura

Relationships between metacognitive reading strategies and school performance: possibilities for teaching reading

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro* 

mclaramaciel@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9205-5858>

Thiago Loyola Franco** 

thiagoloyola@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-8729-590X>

Anne Caroline Lima Campos*** 

annecarolinelima3214@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3623-029X>

Resumo

Avaliações em larga escala indicam que ainda é preciso atuar em prol do desenvolvimento de habilidades de leitura no Brasil. Nesse contexto, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura pode oferecer importantes contribuições. Assim, este estudo objetiva delinear quais são as relações entre a mobilização de estratégias metacognitivas de leitura e o desempenho escolar, sob uma perspectiva sociocognitiva. Para tanto, aplicou-se uma escala de estratégias de leitura a estudantes do Ensino Médio com alto e baixo desempenho escolar, comparando-se os resultados. A pesquisa demonstra que estudantes com alto desempenho escolar utilizam-se de mais estratégias de leitura que alunos com baixo desempenho, o que corrobora o entendimento de que metacognição, leitura e desempenho escolar são fatores interrelacionados.

Palavras-chave: Proficiência leitora; Rendimento escolar; Metacognição; Estratégias de leitura; Ensino médio.

* Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, MG, Brasil.

** Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, MG, Brasil.

*** Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, MG, Brasil.

Abstract

Large-scale evaluations indicate that it is still necessary to act in favor of the development of reading skills in Brazil. In this context, teaching metacognitive reading strategies can offer important contributions. Thus, this study aims to understand what are the observable correlations between the deployment of metacognitive reading strategies and school performance, from a sociocognitive perspective. To this end, a scale of reading strategies was applied to high school students ranging from low to high performance, comparing the results. The research showed that high performance students use more reading strategies than low performance students, a result that corroborates that metacognition, reading and school performance are interrelated factors.

Keywords: Reading proficiency; School performance; Metacognition; Reading strategies; High school.

Introdução

A escrita é uma tecnologia associada ao progresso das sociedades, haja vista que o conhecimento formal se estabelece e se difunde por ela. Habilidades de leitura, nesse contexto, se tornam essenciais para a apreensão do conhecimento e para a retroalimentação do sistema de saber, visto que a leitura de hoje se torna a base da escrita de amanhã.

Ler e escrever também servem, hoje, à interação cotidiana e à difusão de informação corriqueira. O avanço da tecnologia proporcionou informação imediata e veloz, tornando a interação instantânea e as nossas redes (neurais e sociais) cada vez mais amplas. Por um lado, tudo isso indica que, certamente, hoje estamos lendo mais, mas, por outro, não garante que estamos lendo melhor. Ao contrário, se levarmos em conta a leitura dinâmica e veloz que se processa em mídias sociais, teremos a impressão de que estamos lendo cada vez mais superficialmente.

Essa discussão interessa na medida em que, confrontando os índices de avaliações em larga escala, como o PISA¹, com observações empíricas de práticas de leitura sociais atuais, nos vemos diante de uma aparente contradição: se as pessoas leem mais hoje, sobretudo devido à internet, porque índices de leitura como os do PISA não cresceram na mesma proporção?

Solé (1998) ilumina a questão quando explica que são os objetivos da leitura que determinam como se lê. Ler para aprender, como se faz na escola e na universidade, é substancialmente diferente de ler para se informar ou para interagir/dialogar, como se faz em redes sociais, por exemplo. Na escola, majoritariamente, a leitura serve à aprendizagem ou à demonstração de aprendizagem (quando se demonstra, por exemplo, a capacidade de interpretar textos), e é esse tipo de leitura que se afere nas avaliações de larga escala.

¹ Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam que “cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio” (BRASIL, 2019). O programa também revela que apenas 0,2% dos 10.961 estudantes brasileiros participantes da pesquisa conseguiram alcançar o nível máximo de proficiência em leitura.

Por esse prisma, parece que a leitura em redes sociais e afins ajuda pouco à leitura escolar, embora certamente ela não seja insignificante. O que estamos dizendo é que gêneros discursivos diversos, ao adentrar a seara da escola, revestem-se de objetivos didáticos peculiares que demandam dos sujeitos uma leitura específica, a que visa à aprendizagem, à interpretação e que, por isso, beneficia-se do uso de estratégias metacognitivas que são capazes de monitorar a compreensão e de regular a aprendizagem. Ler numa perspectiva metacognitiva envolve a ativação de certo estado perceptivo hipoteticamente desativado em leituras corriqueiras, em que o compromisso daquele que lê é unicamente com seus interesses e intenções momentâneas. Logo, ensinar, na escola, estratégias metacognitivas de leitura, como defendem autores como Ribeiro, Cavalcante e Nunes (2020), é um fazer que beneficia não apenas a disciplina Língua Portuguesa, mas a instituição escola, uma vez que a qualidade da leitura tende a reverberar no desempenho escolar como um todo.

Nessa perspectiva, parece ser possível afirmar que a qualidade da leitura se torna pré-requisito para o bom desempenho escolar. Mas seria possível supor que estudantes de alto desempenho apresentam um repertório de estratégias de leitura mais amplo e diversificado que estudantes com baixo desempenho escolar? Em outros termos, a qualidade da leitura estaria intimamente relacionada ao desempenho do estudante ou, ao contrário, estudantes de baixo desempenho escolar também apresentariam um repertório considerável de estratégias de leitura, o que desvincularia a competência leitora do desempenho escolar? Consideramos que o desempenho escolar seja determinado por fatores múltiplos, incluindo aspectos de ordem material e emocional. Assim, embora a competência leitora não seja a única instância a definir o bom desempenho escolar, parece-nos que tampouco ele se estabelece sem ela. Esclarecer a natureza das relações entre o uso de estratégias de leitura e o desempenho escolar traz o benefício de se compreender até que ponto processos de ensino podem se beneficiar da perspectiva metacognitiva.

A partir dessas questões, este estudo objetiva delinear, sob uma perspectiva sociocognitiva, quais são as relações observáveis entre mobilização de estratégias metacognitivas de leitura e o desempenho escolar. Para tanto, aplicamos uma escala de estratégias de leitura, constante de estratégias globais, estratégias de suporte à leitura e estratégias de solução de problemas, a dois grupos de estudantes do Ensino Médio (EM): um com alto desempenho em português e matemática, outro com baixo desempenho nessas disciplinas. A partir dos resultados, focalizamos os tipos de estratégias utilizadas em cada grupo, assim como a porcentagem de uso, possibilitando reflexões mais fundamentadas sobre as relações entre desempenho escolar e uso de estratégias de leitura, com o objetivo de fazer o ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva chegar à escola, como argumentam Cavalcante e Ribeiro (2016).

A seguir, apresentamos o conceito de leitura que serve a esta pesquisa, assim como a base psicolinguística que fundamenta a discussão sobre estratégias metacognitivas de leitura. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e, na sequência, os resultados das análises dos dados, conduzindo o leitor para as considerações finais deste estudo.

1 Leitura como atividade sociocognitiva

Para discutir as relações entre desempenho escolar e leitura, ou mais precisamente, entre desempenho escolar e estratégias metacognitivas de leitura, é preciso definir de que leitura se fala, apontando para a relevância social dessa habilidade, em primeiro lugar, e para os fundamentos (meta)cognitivos dela, na sequência.

Embora o foco deste estudo esteja na leitura que visa à aprendizagem, não entendemos a leitura apenas em seu aspecto técnico e psicolinguístico. Ao contrário, é por compreendê-la a partir de uma abordagem ampla e social como a de Freire (1989) que vislumbramos a relevância de se abordar o seu aspecto técnico.

Para ler e compreender, é preciso partir do mundo, mas também chegar a ele para inferir, para propor hipóteses e para se lançar à aventura de produzir sentidos. Como definiu Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dela não pode prescindir da continuidade daquele”. Nessa perspectiva, a leitura não se processa entre o sujeito e a materialidade linguística do texto, mas entre o sujeito, o texto e o mundo, que pode ser representado pelo conhecimento prévio que o sujeito aporta para compreender, interpretar e produzir sentidos.

A leitura se mostra, desse modo, como um diálogo interno do sujeito com seus conhecimentos e do sujeito com o mundo. Nesse movimento entre o mundo representado/partilhado e seus sistemas de conhecimento, o sujeito leitor se coloca perante o mundo como um sujeito do saber. Como habilidade cognitiva fundamental à inserção em práticas sociais letradas, a leitura proporciona ao indivíduo não apenas a oportunidade de usufruir do legado cultural escrito de sua época, mas também a de contribuir com ele, seja produzindo, seja opinando e participando como cidadão de direito. Saber ler e ler bem coloca-se, dessa maneira, como um direito social fundamental aos nossos dias. Logo, proporcionar a todos possibilidades de agir e interagir por meio da leitura e da escrita é um fazer que está na base de uma sociedade menos desigual, do ponto de vista social e educacional.

Silva (1993, p. 43) nos lembra que a crise de leitura não é um problema de nossos dias. Ela advém do período colonial, quando a “participação desigual das classes sociais no que tange ao acesso à fruição dos conhecimentos veiculados pela escrita e das formas arbitrárias e fetichizadas de se conceber e se produzir a leitura” excluía a maior parte da população da escola. Hoje, apesar da universalização da educação, grande parte da população continua alijada do sistema de poder centralizado na escrita. Como explica o autor, a leitura, assim como outras práticas de cunho social e comunicacional, sempre esteve submetida “[...] à política de reprodução do sistema de privilégios, onipresente e enraizada na estrutura social brasileira ao longo dos tempos” (SILVA, 1993, p. 44). Dessa forma, ler bem, com segurança e autonomia, no Brasil, ainda não é uma conquista para todos – o que nos move na direção de reflexões que pensam na democratização da leitura.

Uma das formas de frear a reprodução de sistemas de privilégios em nosso país é oferecer uma educação democrática e crítica que eduque para além da cultura do silêncio, numa perspectiva emancipatória, possibilitando autonomia intelectual e reflexiva por meio da leitura (OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003; FERRAREZI JR., 2018). Acreditamos que a autonomia em leitura pode reverberar de maneira significativa em diversas instâncias da vida social, uma vez que a competência leitora é um diferencial que envolve apropriação de conhecimento e, por consequência, (re)distribuição de poder. Assim, não seria exagero dizer que a autonomia em leitura pode se estender a outros tipos de autonomia, como a educacional, a intelectual e até mesmo a vivencial, que pode se traduzir num alargamento de fronteiras diversas.

Nesse sentido, entender o ato de ler como um exercício que envolve contextos, sujeitos, conhecimentos, interações, saberes, fazeres, memórias e experiências é fundamental para que se possa compreender o papel da leitura em nossas vidas. Dificuldades em leitura, por essa ótica, além de estreitarem o universo de conhecimento do sujeito, diminuem também as possibilidades de vivência, ratificando a impressão de que os prejuízos estão para além das perdas escolares.

Logo, dificuldades em leitura ocasionam ao sujeito limitações na escola, mas também nos espaços de atuação social. Como afirma Mello (2016, p. 3), “é inquestionável a importância da leitura para a inserção social dos indivíduos nos mais variados contextos pelos quais circulam”, visto que a atividade não se desenvolve apenas num sentido informativo, mas também formativo, propiciando “o desenvolvimento de várias habilidades como a criatividade e o espírito crítico dos indivíduos”. Zacarias e Palma (2013, p. 6) esclarecem que, quando a aprendizagem traz significados relevantes ao aprendiz, “ela ocorre de maneira concreta, possibilitando ao indivíduo atuar como cidadão consciente de seus direitos e deveres no meio em que vive”.

2 Estratégias de leitura e metacognição

Demonstrada a inegável importância da leitura para a vida social e escolar, perguntamos o que se pode fazer para levar os sujeitos a lerem melhor. Entre diversas possibilidades, apontamos, neste estudo, para a perspectiva metacognitiva, que pode ser traduzida pelo despertar da consciência do sujeito sobre o seu próprio processamento leitor: “como eu leio? Quais são as minhas dificuldades de leitura? O que influencia na velocidade ou lentidão do meu processamento leitor? O que faço para ter acesso a informações implícitas?” Cavalcante e Ribeiro (2016, p. 4) sustentam que essas “são algumas das questões que costumam guiar o entendimento do próprio processamento leitor numa perspectiva de ensino de leitura por meio do desenvolvimento da metacognição”. Leitores experientes fazem esse tipo de questionamento de maneira inconsciente e corrente. Já leitores iniciantes podem ser guiados pelo professor, para criarem estratégias capazes de mitigar problemas de compreensão.

Estudadas por muitos pesquisadores das áreas de leitura e aprendizagem, as estratégias de leitura apresentam-se como um recurso bastante efetivo na promoção de uma leitura eficaz. Mello (2016, p. 6) explica: “[...] denominam-se estratégias os métodos utilizados para alcançar o objetivo proposto, no caso em estudo, a compreensão textual”. Joly, Santos e Marini (2006, p. 205) definem que “as estratégias de leitura são habilidades usadas para promover a compreensão em situações de leitura”. Seja método, seja habilidade, a estratégia de leitura é uma ação que visa suportar a realização de um dado objetivo prévio, de modo a otimizar o processo de leitura, melhorando o desempenho, por meio de ações de monitoria e de regulação da própria compreensão e aprendizagem. É sabido que estratégias de leitura podem ser desenvolvidas naturalmente por leitores experientes, mas ensiná-las acelera o processo, promovendo o desenvolvimento da habilidade em leitura. Vale ressaltar que as estratégias podem e, por vezes, devem se adequar à situação leitora, ou seja, as estratégias se adaptam conforme o gênero de texto, os objetivos da leitura, a abordagem a ser considerada, entre outras variáveis.

Considerando, então, a existência de estratégias de leitura, trazemos à tona, aqui, dois grupos de atividades mentais que se diferenciam quanto ao procedimento envolvido nos processos estratégicos: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas de leitura caracterizam-se por contribuírem, influenciando o processo de leitura, com a “decodificação de símbolos linguísticos”, com a “construção de significado e com o armazenamento mais eficiente de informações na cognição”, como expõem Joly, Santos e Marini (2006, p. 205). Referindo-se ao processo cognitivo envolvido na leitura, Neves (2007, p. 2) explica que “a cognição humana apresenta-se como uma reprodução dos conhecimentos estocados na memória, acompanhados das interpretações que lhe são associadas e das formas de processamento de informações, como, por exemplo, o processamento textual”. Processos cognitivos, a rigor, não estão necessariamente sob monitoria e controle; quando passamos a regulá-los, entramos na seara da metacognição.

A atividade metacognitiva demanda uma percepção ativa do próprio sistema cognitivo. Para Schraw (1998), enquanto a cognição mobiliza habilidades necessárias à realização de uma tarefa, a metacognição se empenha para compreender e para avaliar o andamento da realização dessa tarefa, corrigindo rotas, se necessário. Logo, o sistema metacognitivo ocorre em concomitância ao sistema cognitivo, monitorando-o e regulando-o. Aplicando esse entendimento ao ato de ler, Marini e Joly (2008) definem estratégias metacognitivas de leitura como ações decorrentes do estado de percepção consciente que o leitor desenvolve/ativa sobre o próprio nível de compreensão da leitura, incluindo a habilidade para gerenciar ações cognitivas por meio de atos capazes de facilitar o entendimento de um determinado texto ou tarefa. Por meio do uso de estratégias, o leitor consegue planejar, monitorar e regular a sua própria cognição no curso da leitura (JOLY; SANTOS; MARINI, 2006). Por serem metacognitivas, as estratégias refletem no próprio processo cognitivo envolvido no ato da leitura, isto é, organizam o pensamento na atividade leitora, de modo a identificarem dificuldades encontradas na leitura; a relacionarem as informações assimiladas com outras

informações de conhecimento prévio; a administrarem determinadas situações envolvidas; a traçarem objetivos para a leitura do texto; e a controlarem o processo leitor de maneira geral, mantendo a consciência e o domínio sobre ele.

Quando pensamos na atividade metacognitiva relacionada à leitura e à aprendizagem, estamos pensando também na capacidade de planejamento (*por onde vou começar? O que preciso destacar?*), de monitoramento da compreensão (*quando parei de compreender? Por que a minha leitura ficou mais lenta nesse trecho?*) e da regulação da aprendizagem (*preciso retomar dado trecho e listar dados aspectos do que li para fixar a aprendizagem*). Boruchovitch (1999) esclarece que isso significa uma tomada de consciência da apropriação e da produção de conhecimento, o que implica o aprender a aprender, em função de uma aprendizagem de fato mais consciente e eficaz, visto que, dessa forma, o aprendiz passa a possuir algum domínio e conhecimento sobre os seus próprios processos mentais.

Schraw (1998) pontua que a metacognição se dá em dois planos: no conhecimento da cognição e na regulação da cognição. O conhecimento da cognição acontece a partir das consciências declarativa (formular o conhecimento sobre si), procedimental (ter conhecimento de como fazer as atividades) e condicional (ter conhecimento do porquê e do quando dos aspectos referentes à cognição), ou seja, envolve conhecer a própria cognição. A regulação da cognição, partindo do conhecimento da cognição, efetiva-se nas habilidades de planejamento (seleção de estratégias adequadas e preparação para o desempenho da atividade), de monitoramento (que acompanha o desempenho da atividade) e de avaliação (que afere a eficiência da atividade desempenhada).

O conhecimento da cognição e a regulação da cognição estão relacionados entre si em função da aprendizagem exitosa por meio do desenvolvimento de habilidades. Segundo Schraw (1998, p. 123, tradução nossa), “a metacognição é essencial para o sucesso da aprendizagem, porque permite que os indivíduos gerenciem melhor as suas fraquezas, que podem ser corrigidas pela construção de novas habilidades metacognitivas”. Conforme apontado pelo autor, o exercício da metacognição implica um perfil universal, isto é, é aplicável às mais variadas áreas de conhecimento e atividades, contribuindo com a boa performance do aprendiz.

Dessa forma, a gestão consciente dos processos cognitivos é de fundamental relevância também quando trabalhada na atividade leitora. Mello (2016) explica que as estratégias de aprendizagem mais eficientes são descobertas a partir do exercício metacognitivo do próprio leitor. Assim, o domínio da leitura compreende uma série de habilidades relacionadas à competência leitora, através da relação de informações textuais com informações extratextuais do uso de estratégias de leitura, do elo entre os conhecimentos prévios e os trazidos pelo texto, de conexões entre o texto e o mundo, entre outras.

Alunos que são bons leitores tendem a desempenhar um rendimento melhor em atividades cognitivas (embora a literatura não correlacione isso, exclusivamente, ao uso de estratégias metacognitivas de leitura). Eles conseguem identificar e filtrar, na leitura,

informações importantes para a compreensão do conteúdo, revelando domínio do processo de leitura, que é, evidentemente, um processo de aprendizagem. Essa tomada de consciência dos processos da aprendizagem atribui ao aprendiz a autonomia já mencionada, uma vez que ele conhece a si mesmo, como recomendado pelo filósofo grego Sócrates.

Joly, Santos e Marini (2006, p. 206) explicam que “leitores hábeis fazem, frequentemente [sic], uma análise geral do texto e frente a dificuldades de compreensão das informações usam estratégias que possam auxiliar o entendimento da informação”, o que revela a autonomia existente no processo de aprendizagem do sujeito que lê com proficiência. Sobre a emancipação autônoma do leitor, Boruchovitch (2001, p. 24) expõe a necessidade de profissionais envolvidos na educação, sobretudo, professores de Língua Portuguesa, desenvolverem trabalhos preventivos dedicados à “formação do leitor independente, crítico e reflexivo”.

A autonomia observada nesses alunos que realizam atividades metacognitivas na leitura, denominados, por Boruchovitch (2001), como “bons leitores”, não se faz presente na aprendizagem dos chamados “maus leitores”², visto que estes não tendem a desempenhar exercícios metacognitivos no ato da leitura. Isso sugere o quanto “o domínio da leitura é essencial para se obter sucesso na escola, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas” (BORUCHOVITCH, 2001, p. 20). Na presente pesquisa, olharemos para o uso que grupos de estudantes com alto e baixo desempenho escolar fazem das estratégias de leitura, a fim de refletir sobre as relações entre desempenho escolar e estratégias de leitura.

Joly, Santos e Marini (2006) defendem a necessidade de se discutir, a partir do âmbito escolar, a importância da metacognição na construção da habilidade leitora, na formação de leitores. Concordando com essa percepção, ressaltamos que importa que os alunos, além de aprenderem as estratégias, saibam como e quando utilizá-las. Nem toda estratégia metacognitiva de leitura serve para todos os textos, assim como não serve para todos os leitores. Por esse motivo, é necessário que se oportunize a tomada de consciência dos alunos dos seus próprios processos de aprendizagem e de leitura, pois, uma vez conscientes de si, os alunos adaptam, desenvolvem e utilizam estratégias conforme as necessidades da realidade do texto com o qual se deparam: os alunos emancipam-se, criam autonomia de leitura e, por consequência, melhoram a competência leitora (BORUCHOVITCH, 2001). Como explicam Ribeiro, Cavalcante e Nunes (2020, p. 16), “ensinar a pensar e a tomar atitudes em busca da compreensão [...] tende a transformar os alunos em leitores mais ativos e engajados em seu próprio processo de compreensão”.

De nosso ponto de vista, o ensino de estratégias metacognitivas faz-se de significativa importância nas aulas de Língua Portuguesa. Como Boruchovitch (2001) aponta, muitas vezes, espera-se do aluno habilidades que não são ensinadas e oportunizadas, uma vez que as

² Boruchovitch (2001) refere-se aos leitores proficientes como “bons leitores” e aos não proficientes como “maus leitores”, embora essas expressões não nos pareçam adequadas.

habilidades de leitura se viabilizam, em grande parte, por meio do uso de estratégias metacognitivas de leitura, ainda que o aluno não se dê conta disso. Logo, esse ensino é de fundamental relevância para que os alunos desenvolvam habilidades metacognitivas, que são amadurecidas dentro dos processos mentais e práticos leitores com o tempo de uso, mas que podem ser acelerados pelo ensino direto (NEVES, 2007).

Joly (2006), fazendo menção aos estudos de Pearson e Camperell (2001), divide as estratégias metacognitivas de leitura em três grupos, procedimento utilizado neste trabalho em relação à escala de estratégias que será utilizada na coleta de dados. Nessa perspectiva, as estratégias podem ser consideradas globais, estratégias de suporte à leitura ou estratégias de solução de problemas. As estratégias globais são úteis à compreensão leitora num sentido amplo (como lançar uma hipótese de compreensão a ser confirmada, por exemplo), enquanto as estratégias de suporte à leitura envolvem o uso de anotações, materiais de referência e consultas diversas. As estratégias de solução de problemas são utilizadas em situações em que o leitor encontra um problema de compreensão textual e mobiliza esforço para saná-las.

As estratégias podem se diferenciar ainda pelo momento em que ocorrem, como discute Solé (1998). Há estratégias que são empreendidas antes da leitura (como ver a organização do texto e determinar metas); outras ocorrem durante o ato de ler (como fazer consultas a outras fontes ou fazer destaques no texto); outras, ainda, só ganham corpo quando a leitura se encerra (como fazer um resumo ou uma lista de dúvidas).

Assim, reafirmamos que o processo de metacognição se dá no exercício da leitura, a partir de estratégias, isto é, por meio de procedimentos aos quais se recorrem para que seja possível alcançar os objetivos almejados. O exercício da metacognição por meio dessas variadas estratégias de leitura permite que o processo de leitura não seja apenas uma decodificação, mas um exercício de integração com o texto e, por consequência, com o meio social através da compreensão leitora.

Por fim, considerando que práticas leitoras podem possibilitar, sob uma ótica sociocultural, inserção social e autonomia intelectual, entendemos que a metacognição na leitura, de forma indireta, contribui para esses processos, por diminuir a experiência da incompreensão, o que leva o sujeito a esquivar-se de textos escritos. Se o uso de estratégias metacognitivas de leitura contribui com a proficiência leitora, em que medida podemos relacionar o uso de estratégias ao desempenho escolar? Estudantes com alto desempenho escolar lançariam mão de estratégias de leitura em maior proporção que estudantes com baixo desempenho? Discutiremos esses aspectos nas seções a seguir.

3 Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa de abordagem mista (qualitativa/quantitativa), visando aos objetivos descritivos, intencionamos entender se estudantes de alto e baixo desempenho escolar se

diferem do ponto de vista do uso de estratégias metacognitivas de leitura. A hipótese do estudo parte do entendimento de que estudantes de alto desempenho apresentam um repertório de estratégias de leitura mais vasto que estudantes de baixo desempenho, o que poderia justificar, pelo menos parcialmente, a diferença de desempenho entre os grupos.

Para investigar as relações entre desempenho escolar e estratégias metacognitivas de leitura, a pesquisa selecionou alunos do 2º ano do EM para compor dois grupos-controle: um constituído por estudantes de alto desempenho, outro constituído por estudantes de baixo desempenho escolar³. Em seguida, em reunião com os sujeitos da pesquisa, uma escala de estratégias metacognitivas de leitura lhes foi aplicada, a fim de que revelassem quais são as estratégias que cada grupo utiliza. Cada participante recebeu uma folha de papel com a escala de estratégias, na qual deveria indicar, circulando no papel, as estratégias que costuma utilizar em leituras escolares. A escala foi elaborada por Joly, Santos e Marini (2006) e conta com 39 estratégias, sendo 13 estratégias metacognitivas globais, 10 estratégias metacognitivas de suporte à leitura e 15 estratégias de solução de problemas (vide apêndice).

A escolha por alunos do 2º ano justifica-se pelo fato de que, geralmente, os alunos do 1º ano ainda estão em uma fase de adaptação ao Ensino Médio, considerando a trajetória percorrida no Ensino Fundamental; e pelo fato de os alunos do 3º ano estarem, a rigor, envolvidos com a preparação para o ENEM, o que poderia gerar indisponibilidade para a pesquisa. Essas razões posicionaram o 2º do Ensino Médio como ideal para a investigação.

Para a seleção dos sujeitos, dispusemo-nos da indicação dos professores⁴ que lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática nas turmas do 2º ano – disciplinas cuja aprendizagem é aferida em avaliações em larga escala. Assim, solicitamos que indicassem nomes de alunos frequentes que apresentavam alto desempenho⁵ na disciplina que lecionavam, assim como de alunos frequentes que apresentavam baixo desempenho⁶, de modo que fosse considerada, para a seleção dos alunos, não apenas a média escolar, mas a percepção do professor em relação a sua aprendizagem, o que também difere de participação e interatividade. Ao comparar as listas, selecionamos os nomes que estavam na mesma categoria (alto desempenho ou baixo desempenho) tanto em português quanto em matemática. Eliminados os sujeitos que estavam na lista de uma única disciplina e aqueles que não manifestaram interesse pela pesquisa, chegamos a uma lista com 8 sujeitos: quatro estudantes considerados de alto desempenho em português e matemática e quatro estudantes de baixo desempenho nessas disciplinas.

³ Este estudo seguiu todos os procedimentos de ética em pesquisa recomendados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sido aprovado por esse órgão. Entre os procedimentos, destacamos a apresentação de termo de assentimento, preservação da identidade dos participantes e explicitação de riscos e garantias, entre outros.

⁴ Reconhecemos o caráter subjetivo da classificação do desempenho dos estudantes, uma vez que não ele se baseia em instrumentos com padronização passível de excluir algum nível de subjetividade.

⁵ Os professores foram instruídos de que os alunos de alto desempenho a serem indicados não seriam aqueles com boa participação e engajamento, mas aqueles que apresentam resultados de aprendizagem elevados.

⁶ Os alunos de baixo desempenho a serem indicados não poderiam apresentar laudos ou suspeitas de deficiência. Não poderiam, também, ser pouco frequentes ou pouco comprometidos (do tipo que não realiza as atividades).

Selecionados os sujeitos, uma escala de estratégias metacognitivas de leitura lhes foi aplicada, para que indicassem quais estratégias utilizavam durante as leituras. Na escala apresentada, acrescentamos, ao final, um espaço para que os participantes informassem se utilizavam estratégias não previstas no instrumento (vide apêndice). A partir dos estudos de Pearson e Camperell (2001), as estratégias de leitura da escala foram divididas em três grupos: estratégias metacognitivas globais; estratégias metacognitivas de suporte à leitura e estratégias metacognitivas de solução de problemas. Essa divisão não foi informada aos participantes da pesquisa, mas se mostrou relevante para a análise dos dados. As estratégias adicionadas pelos próprios participantes também foram, posteriormente, classificadas nesses grupos.

Selecionados os alunos, foi marcado, ao final do ano letivo, um encontro, para que os participantes da pesquisa e os pesquisadores pudessem se conhecer, de modo a serem esclarecidos, em panorama geral, os objetivos do estudo e a importância da pesquisa para a educação⁷. Em encontro posterior, agendado de acordo com a disponibilidade dos participantes e dos pesquisadores, o instrumento de coleta de dados foi aplicado aos participantes da pesquisa. Nessa ocasião, outros instrumentos de coleta de dados, como um teste de leitura assistido, foram realizados. Neste estudo, todavia, restringimos a discussão ao uso de estratégia de leituras.

4 Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados por meio de interpretações qualitativas dos resultados quantitativos. As tabelas demonstram, por grupo, o uso de estratégias de leitura apontadas como usuais pelos estudantes. Assim, considerando o total de estratégias por subtipos, apresentamos a porcentagem de uso por cada estudante e por cada grupo de estudantes, incluindo, na discussão, as estratégias acrescentadas à escala pelos próprios estudantes. A intenção, por meio desse procedimento, é construir um perfil de uso de estratégias por grupo, e para isso, partimos das seguintes categorias: a) predominância de estratégias, a partir de subtipos, em cada aluno; b) predominância de tipos de estratégia em cada grupo de estudantes; c) estratégias acrescentadas por estudantes/grupos de estudantes.

Em relação à primeira categoria, consideradas as estratégias destacadas pelos alunos como recursos de que se utilizam em seus processos de leitura, identificamos, por aluno, a porcentagem aproximada de uso de estratégias relativas a cada subtipo. No total de 39 estratégias constantes na escala, como dito, 13 eram estratégias globais, 11 de suporte à leitura e 15 de solução de problemas, segundo a classificação de Pearson e Camperell (2001). Alice, Tereza, Antônio e Ester são os participantes que compõem o grupo de alunos de alto desempenho escolar, enquanto Francisco, Jorge, Olga e Dulce compõem o grupo de alunos de baixo desempenho escolar⁸.

⁷ Este estudo compõe um estudo maior intitulado “Leitura e metacognição: diferenças estratégicas entre estudantes com alto e baixo rendimento escolar”. O recorte que apresentamos aqui focaliza um dos instrumentos da pesquisa, que contou com outros instrumentos, incluindo entrevistas e testes de leitura

⁸ Nomes fictícios que preservam a identidade dos participantes da pesquisa.

Tabela 1. Percentual de estratégias utilizadas por aluno

Grupo controle	Estudante	Estratégias globais	Estratégias de suporte à leitura	Estrat. de solução de problemas	Total de estratégias utilizadas
Alto desempenho escolar	Alice	69%	73%	87%	77%
	Tereza	54%	55%	67%	59%
	Antônio	46%	64%	73%	62%
	Ester	38%	27%	67%	46%
Baixo desempenho escolar	Francisco	54%	18%	93%	59%
	Jorge	23%	27%	73%	44%
	Olga	15%	0%	27%	15%
	Dulce	15%	9%	27%	18%

Fonte: Elaborado pelos autores

Observa-se, na tabela 1⁹, que o tipo de estratégia mais utilizada pelos dois grupos é a de solução de problemas. Na escala, havia mais estratégias desse tipo, o que, somado às necessidades constantes de se repararem problemas de compreensão, justifica o fato de as estratégias de solução de problemas possuírem um maior percentual de incidência. Para além da quantidade maior de estratégias de solução de problemas constante na escala, isso revela que os alunos, tanto de baixo quanto de alto desempenho, tendem a recorrer às estratégias, principalmente, quando se deparam com algum problema para entender o texto, uma vez que, como afirmam Joly; Santos e Marini (2006, p. 2006), “as [estratégias] de solução de problemas são usadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente às informações apresentadas no texto”. Nota-se, inclusive, que o grupo de baixo desempenho utiliza-se mais dessa estratégia que o grupo de alto desempenho.

Quando se considera o percentual de estratégias destacadas por aluno, percebe-se que os alunos Ester (alto desempenho) e Francisco (baixo desempenho) apresentam comportamentos que diferem dos demais integrantes dos seus respectivos grupos. O percentual total aproximado de estratégias marcadas por Ester é de 46%, ao passo que o percentual referente às estratégias utilizadas por Francisco é de 58%. Podemos entender esse fenômeno como uma exceção, uma vez que a maioria dos integrantes do grupo de alto desempenho indicou utilizar mais de 50% das estratégias constantes na escala, e a maioria dos integrantes do grupo de baixo desempenho indicou utilizar menos de 50% das estratégias. Outra possibilidade de compreensão seria considerar o desempenho escolar como um contínuo que parte do mais baixo estrato e chega ao mais alto estrato. No meio desse contínuo, haveria uma zona limítrofe entre o baixo desempenho e o alto desempenho. Assim, enquanto Francisco se

⁹ Os números percentuais presentes neste artigo foram arredondados: para menos, quando os décimos eram menores que 0,5; e para mais, quando os décimos eram maiores que 0,5.

posicionaria no nível mais alto do grupo “baixo desempenho”, Ester se posicionaria no nível mais baixo do grupo de “alto desempenho”, fazendo com que estes extremos (o mais elevado de um grupo e o mais baixo de outro) se aproximem.

A Tabela 2 refere-se ao percentual médio de cada grupo em relação aos tipos de estratégias utilizadas e ao percentual geral dos grupos, considerando todas as estratégias:

Tabela 2. Percentual médio de estratégias utilizadas pelos grupos

Grupo controle	Globais	Suporte à leitura	Solução de problemas	Média total do grupo
Alto desempenho escolar	52%	55%	73%	61%
Baixo desempenho escolar	27%	14%	55%	34%

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à segunda categoria, ao se considerarem os percentuais médios, o fenômeno de maior recorrência de estratégias de solução de problemas é novamente observado, o que confirma a constatação já pontuada. Considerando a média total dos grupos, nota-se que o grupo controle de alunos de alto desempenho escolar utiliza um percentual de 61% das estratégias apresentadas, isto é, mais que a metade das estratégias constantes na escala, enquanto o grupo de alunos de baixo desempenho utiliza aproximadamente 34% das estratégias constantes na escala. Isso confirma a ocorrência de relações entre o uso de estratégias metacognitivas de leitura, que conforme pesquisas (BORUCHOVITCH, 1999; BORUCHOVITCH, 2001; JOLY, SANTOS, MARINI, 2006; MELLO, 2016; NEVES, 2007), contribui com a competência leitora e, pelo que tudo indica, também para o desempenho escolar.

Ao fim da escala, perguntamos aos sujeitos se eles utilizavam alguma estratégia não apresentada na lista e, em caso positivo, eles deveriam acrescentar (registrar) a estratégia utilizada. Sendo considerados os dois grupos controle supramencionados e as estratégias acrescentadas pelos alunos na escala, obtiveram-se os seguintes resultados: apenas um dos quatro alunos de baixo desempenho escolar acrescentou estratégia de leitura não constante na escala, enquanto os quatro alunos de alto desempenho escolar acrescentaram estratégias não constantes na escala aplicada, como descreve o quadro 1.

Quadro 1. Estratégias de leitura adicionadas pelos estudantes

Grupo controle	Alunos	Classificação das estratégias	Estratégias de leitura
Alto desempenho escolar	Alice	Estratégia global	Criar questões sobre o texto e respondê-las
	Tereza	Estratégia de solução de problemas	Procurar o professor para sanar dúvidas
	Antônio	Estratégia de solução de problemas	Repetição oral das informações do texto
	Ester	Estratégia de suporte à leitura	Procurar outras fontes de informação sobre o conteúdo do texto
Baixo desempenho escolar	Francisco	-	-
	Jorge	Estratégia de solução de problemas	Adiar em alguns casos para ler com calma depois
	Olga	-	-
	Dulce	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores

A terceira categoria demonstra que, como se observa no Quadro 1, apenas um aluno do grupo de baixo desempenho escolar (Jorge) acrescentou nova estratégia de leitura, e os outros três alunos (Francisco, Olga e Dulce) não o fizeram. Noutro giro, os quatro alunos do grupo de alto desempenho (Alice, Tereza, Antônio e Ester) adicionaram novas estratégias. A partir disso e das constatações feitas a partir da média total dos grupos controle, na Tabela 2, podemos refletir sobre como as estratégias de leitura contribuem com o desempenho escolar.

Considerando que as estratégias de leitura existem em função do estabelecimento de uma compreensão leitora, de fato, mais efetiva, reconhecemos o papel que elas desenvolvem na formação do leitor competente e a função de uma leitura competente no desempenho escolar dos estudantes, uma vez que a leitura é fundamental à apropriação de conhecimento formal.

Este estudo corrobora a hipótese de que estudantes com alto desempenho escolar apresentam um repertório de estratégias de leitura mais robusto que o repertório de estratégias de estudantes de baixo desempenho. Esse dado reafirma a importância de se desenvolver e alicerçar as habilidades de leitura escolar por meio do ensino de estratégias de leitura, uma vez que, como dissemos no início deste estudo, embora a qualidade da leitura e a mobilização da metacognição não sejam os únicos fatores envolvido no desempenho escolar, certamente, eles são condição *sine qua non*.

Considerando que os alunos de baixo desempenho, em sua maioria, não listaram estratégias de leitura não constantes na escala aplicada, diferentemente dos alunos de alto desempenho, podemos atribuir essa ausência, entre outros possíveis motivos, à baixa atividade metacognitiva associada à leitura, e por extensão e consequência, à deficiência leitora e ao baixo desempenho escolar, o que compõe um cenário cíclico.

Considerações finais

Partindo da compreensão de que estratégias de leitura contribuem para a expansão e consolidação da competência leitora, entendemos como primordial o ensino de estratégias de leitura na escola. Como os dados da pesquisa revelam, estudantes de alto desempenho escolar apresentam maior atividade metacognitiva em leitura que estudantes de baixo desempenho, o que provavelmente repercute na aprendizagem de conteúdos escolares.

Assim, é possível afirmar que, neste estudo, as correlações entre o uso de estratégias metacognitivas de leitura e o desempenho escolar se mostram claras a partir do seguinte delineamento: os estudantes de alto desempenho não apenas apresentaram um uso maior e mais diversificado de estratégia, como também demonstraram usar estratégias para além das arroladas. Duas conclusões podem ser derivadas: i) o grupo de alto desempenho apresenta maior conhecimento metacognitivo e maior experiência metacognitiva, o que parece repercutir na regulação dos modos de ler e aprender; ii) conhecimento e experiência metacognitivos aplicados à leitura parecem estar proporcionando níveis de compreensão que permitem, a esse grupo de estudantes, desfrutar do conhecimento sem empecilhos, ao passo que o segundo grupo, ao contrário, pode estar encontrando barreiras no acesso ao conhecimento em modalidade escrita – barreiras que podem impedi-los de progredir academicamente.

Esse exercício metacognitivo, que é construído por meio do autoconhecimento, isto é, da tomada de consciência de si, justamente, por ser uma atividade reflexiva e consciente, proporciona não apenas engajamento e compreensão em leitura, mas também em outras atividades cognitivas relacionadas ao saber, o que repercute no desempenho escolar.

Ensinar leitura por meio de práticas tradicionais de localização e de cópia de fragmentos ou da produção de opinião não fundamentada, formando gerações copistas ou extrapoladoras de sentido, deixou marcas profundas em nossa nação. O que se propõe, desse modo, é que a perspectiva metacognitiva se alie a práticas de leitura mais condizentes com o nosso tempo, como a leitura digital e a multimodal, na formação de leitores mais engajados e conscientes dos processos envolvidos no ato de ler.

Financiamento

Os autores agradecem à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento da pesquisa por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica BIC/UNI da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Referências

- BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.5, n.1, p. 19-25, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/G9WmdV7RKgLTchrgkfk/abstract/?lang=pt>. Acesso: 6 ago. 2020.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v.12, n.2., 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Pisa revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jxHU5I>. Acesso em: 2 set. 2020.
- CAVALCANTE, V. M. P.; RIBEIRO, M. C. M. A. Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental. *Revista Prolingua*, v. 11, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/30628/16141>. Acesso: 20 set. 2020.
- FERRAREZI JÚNIOR, C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia*. p. 205-212. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/KyKCHQbpDLmTMBCgsFLrD8R/abstract/?lang=pt>. Acesso: julho de 2021.
- JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 23, p. 271-278, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/rw7t3LwXVGpqxYgqYDBM7Lw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. de 2021.
- MARINI, J. A; JOLY, M. C. R. A. A leitura no Ensino Médio e o uso das estratégias metacognitivas. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 505-522, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844626024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- MELLO, M. T. Estratégias de compreensão leitora na Universidade. *Linguagens & Cidadania*, v. 18, jan./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28226>. Acesso: 6 ago. 2020.
- NEVES, D. A. B. Leitura e metacognição: uma experiência em sala de aula. Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 24, p. 1-9, 2º sem.2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28226>. Acesso em: 23 set. 2020.
- OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*. p. 19-25, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3203>. Acesso em: 19 set. 2020.
- PEARSON, P. D.; CAMPERELL, K. Comprehension of text structures. In: RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (Orgs.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: Internacional Reading Association, 2001, p. 448-468.

RIBEIRO, M. C. M. A.; CAVALCANTE, V. M. P.; NUNES, C. T. P. Práticas de ensino de leitura numa perspectiva metacognitiva. *Educação em Perspectiva* (ONLINE), v. 11, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8627>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, p. 113-125, 1998. DOI: <http://doi.org/10.1023/A:1003044231033>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, E. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1993.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

ZACARIAS, I. L.; PALMA, R. C. B. A importância da leitura para o desempenho escolar, o crescimento intelectual e a emancipação do aluno. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Curitiba: SEED, 2013. s/n.

Apêndice

Caro Estudante,

Esta atividade objetiva coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa *Leitura e metacognição: diferenças estratégicas entre estudantes com alto e baixo desempenho escolar*, desenvolvida por professores e acadêmicos do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Montes Claros. Agradecemos a sua participação e garantimos o seu anonimato, conforme informações disponíveis no Termo de Assentimento assinado por você.

ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA (adaptada de Joly, Santos e Marini, 2006).

Caro estudante, a lista abaixo apresenta estratégias que podem ser utilizadas no momento da leitura escolar. Será que você se utiliza de algumas delas quando lê textos da escola? Se sim, circule o número da(s) estratégia(s) que você costuma utilizar. Caso não se utilize de nenhuma delas, deixe a folha em branco.

1. Ver como é a organização do texto.
2. Organizar um roteiro para ler.
3. Levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto.
4. Fazer comentários críticos sobre o texto.
5. Opinar sobre as informações do texto.
6. Parar de ler para ver se estou entendendo.
7. Rer ler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento.
8. Rer ler em voz alta os trechos que não compreendi.
9. Voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando me distraio.
10. Verificar se as hipóteses que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas.
11. Grifar o texto para destacar as informações que acho importante.
12. Fazer anotações ao lado do texto.

13. Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas.
14. Fixar a atenção em determinados trechos do texto.
15. Fazer anotações sobre os pontos mais importantes do texto.
16. Ler novamente trechos do texto quando não entendo a relação entre as informações.
17. Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto.
18. Deduzir informações do texto que leio para compreendê-lo.
19. Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido.
20. Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo o texto.
21. Rer ler trechos para relacionar as informações do texto.
22. Questionar o texto para entendê-lo melhor.
23. Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil.
24. Ficar atento aos nomes, datas, épocas e locais que aparecerem no texto para compreendê-lo.
25. Fazer suposições sobre o significado de um trecho do texto quando não entendo.
26. Interpretar o que o autor quis dizer.
27. Ler em voz alta quando o texto é difícil.
28. Diferenciar as informações da opinião do autor.
29. Pensar sobre por que fiz algumas suposições certas e outras erradas sobre o texto.
30. Relembrar os principais pontos do texto para verificar se o compreendi totalmente.
31. Escrever com minhas palavras as informações que destaquei como mais importantes.
32. Fazer lista dos tópicos mais importantes do texto.
33. Fazer um resumo do texto para organizar as informações mais importantes.
34. Verificar se atingi o objetivo que havia estabelecido para a leitura.
35. Identificar as dicas do texto que me permitiram fazer hipóteses corretas sobre o conteúdo antes da leitura.
36. Fazer um esquema do texto para relacionar as informações mais importantes.
37. Copiar os trechos mais importantes do texto
38. Listar as informações que entendi com facilidade.

Você se utiliza de outras estratégias que não estão na lista acima? Se sim, registre-as a seguir.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura

Reading comprehension levels in a Portuguese Language textbook: an analysis of reading questions

Raíssa Martins Brito* 

raissamartins3@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5981-8139>

Maria Angélica Freire de Carvalho** 

mangelicfreire@gmail.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-1160-9359>

Resumo

A monitoração da compreensão textual por meio de perguntas é uma das estratégias mais empregadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP). É comum o predomínio de perguntas exigindo do aluno operacionalizações voltadas à extração de informações textuais. Nesta pesquisa, observamos a natureza das perguntas ao texto nas seções de um LDP aprovado pelo PNLD no triênio de 2017-2019 (6º ano). Realizamos o estudo a partir da descrição do roteiro de perguntas de duas seções do livro, identificando os tipos de perguntas, os níveis de compreensão e as competências leitoras mais solicitadas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritivo-interpretativa das perguntas das seções de compreensão. A fundamentação teórica seguiu os pressupostos da Linguística Textual, considerando estudos relacionados ao texto e à atividade de compreensão. Os resultados mostram perguntas destacando níveis de compreensão literal e inferencial e rara condução crítica por meio da integração do contexto extralinguístico.

Palavras-chave: Ensino; Competência leitora; Tipos de perguntas; Operacionalizações; Atividade de compreensão.

* Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.

** Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.

Abstract

Monitoring textual comprehension by asking questions is one of the most common strategies in Portuguese language textbooks. The predominance of questions is remarkable, demanding from the student operations aimed at extracting information from the text. In this research, the nature of the questions about the text was observed in the sections of a textbook approved by the PNLD in the period of 2017-2019 (6th grade). The study describes the question guide of two sections of the book, identifying the types of questions, the levels of understanding and the most requested reading skills. Methodologically, it is a qualitative research with a descriptive-interpretative approach to the questions in the comprehension sections. The theoretical foundation followed the assumptions of Text Linguistics, considering studies related to the text and to the comprehension activity. The results show questions that emphasize levels of literal and inferential understanding, with rare critical conduction through the integration of the extralinguistic context.

Keywords: Teaching; Reading competence; Types of Questions; Operationalizations; Understanding Activity.

Introdução

O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP) é um suporte pedagógico que, desde 1985, é distribuído gratuitamente nas escolas pelo Governo Federal, ação resultante de políticas públicas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 1996, investiu mais na qualidade do conteúdo pedagógico, elaborando um guia de livros didáticos. Os livros são indicados tendo por base uma análise e avaliação do conteúdo pedagógico, permitindo ao professor uma escolha mais ajustada a sua realidade. A representatividade do LD no contexto de ensino, portanto, é derivada de uma política governamental comprometida com a educação pública, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O livro didático é, pois, o material de referência na sala de aula e, muitas vezes, é o único material que os alunos têm disponível na escola e no seu ambiente familiar para estudo, fato que contribui para que ele tenha um papel importante na formação escolar e, no caso do ensino de Língua Portuguesa, também para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nesse sentido, o reconhecimento da importância desse material pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa e do seu uso para o desenvolvimento da leitura em sala de aula permite considerar imprescindível analisar o modo como as propostas de leitura e de compreensão de texto se constituem nele e observar como o emprego das perguntas de leitura apresentadas funciona como uma intervenção didática colaboradora para o ensino de leitura.

Em geral, as atividades de leitura que se apresentam nos livros didáticos tendem a priorizar a identificação de informações explícitas no texto por meio da formulação de perguntas literais, ou seja, daquelas que requerem do aluno a observação do texto em nível superficial, com foco na referência linguística explícita (CARVALHO, 2015). Esse encaminhamento para o desenvolvimento da compreensão leitora compromete uma participação maior do leitor na elaboração de respostas às perguntas que ele formula durante a

LINHA D'ÁGUA

leitura, porque as possibilidades de respostas às perguntas empregadas nos LDPs são indicadas, frequentemente, por informações que se encontram na materialidade textual explícita, requerendo ações de extração e de identificação de conteúdo mencionado no texto.

No entanto, as competências leitoras¹ não envolvem apenas a atividade de decodificação, ou seja, o conhecimento do léxico e o domínio do código linguístico; na verdade, elas requerem a utilização de estratégias de leitura viabilizadas por relações interativas entre leitor e texto. Como o domínio do código verbal é fundamental para o início do processo leitor, quando há limitações lexicais por parte do leitor há comprometimento quanto a eficiência na leitura. Conforme defende Dehaene (2012, p. 236), “a codificação fonológica é a etapa chave da leitura” e “saber ler é, acima de tudo, saber decodificar milhares de palavras novas que encontramos pela primeira vez num livro, cuja pronúncia é necessária deduzir [...]”, envolvendo o reconhecimento de pronúncia e significado para progredir no processo de leitura. Para o processo de compreensão, essa fase é fundamental: é a chave para o acesso à fonte de significação que é o texto.

Quanto ao direcionamento de perguntas para o texto com vistas à compreensão leitora, no artigo “Compreensão de texto: algumas reflexões”, publicado em *O livro didático de Português: múltiplos olhares*, Marcuschi (2001) afirma que existem problemas no que diz respeito à natureza dos exercícios de compreensão textual, pois:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender o texto, sob essa visão, resume-se, no geral, a uma extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada tem a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise das intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Com base nessas constatações, pressupomos que há, em grande parte dos exercícios propostos pelo livro didático, uma maior incidência de perguntas que exigem do aluno competências voltadas à identificação, à extração e à cópia de informações do texto, de forma

¹ Existe uma distinção entre os termos “competência” e “habilidade” no que concerne às capacidades envolvidas na leitura de um texto. Segundo Perrenoud (1999), a *competência* diz respeito à capacidade de ação de modo eficiente sobre o texto, a partir da vivência e de conhecimentos construídos, por exemplo, quando o leitor consegue reconhecer a ideia principal de uma história por meio do entendimento de sequências textuais. A *habilidade* refere-se ao uso de uma competência já adquirida, por exemplo, quando o leitor pratica movimentações durante a leitura, a partir de avanços e recuos para reconhecer o assunto central do texto.

que a leitura permanece, continuamente, somente na superfície textual, como se o “saber ler” fosse contemplado apenas com o reconhecimento de estruturas linguísticas. Nesse caso, faz-se a distinção entre ler e compreender como as estruturas linguísticas estão articuladas de modo a tornar o texto um todo compreensível. Esse tipo de atividade proposta forma um leitor que se atém, em muitos casos, ao que está explícito no texto, exercendo, pois, um papel de reprodutor de informações.

A partir dessas reflexões relacionadas à compreensão textual, escolhemos para análise um livro didático em circulação nas escolas públicas estaduais de Teresina (Piauí), destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Para conduzir o estudo, consideramos estes questionamentos: 1. Qual a abordagem sobre compreensão leitora que predomina nas seções analisadas do livro didático observado? 2. Qual o nível de compreensão que se destaca nas perguntas propostas nesse livro? 3. Quais os tipos de perguntas que se apresentam para a compreensão do texto?

Destacamos que as atividades de leitura presentes no livro didático revelam um distanciamento ao que já era defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde 1998 no que se refere a um ensino de leitura que amplie a relação do leitor com base no material textual e que promova reflexões críticas. Trata-se de um contexto de ensino que, atualmente, deve levar em consideração as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento legal que padroniza os saberes de cada etapa escolar com vistas à preparação dos alunos frente às diversas demandas contemporâneas.

1 Algumas concepções de leitura

Entendemos que o ensino de Língua Portuguesa depende muito da formação inicial e continuada do professor. Por isso, do ponto de vista educacional, para o ensino da língua por meio de textos, é importante que o docente tenha acesso a conhecimentos teóricos sobre as diferentes abordagens textuais, de sujeito e de leitura, resultantes das concepções de língua.

Para apresentar, brevemente, as mudanças na concepção de língua ao longo dos anos, recorreremos à sistematização cronológica de Soares (1998). Nela, a autora explica a concepção defendida em cada época. Na década de 1950, por exemplo, a escola sustentava uma prática de ensino em que a língua se apresentava como produto da manifestação do pensamento do autor, isto é, o leitor não participava da construção do sentido textual, cabendo-lhe apenas o papel de extrair informações do texto. Koch (2009) explica que essa concepção de língua funcionava como um espelhamento, uma ação em que os pensamentos do autor do texto poderiam ser “captados”. Diante dessa perspectiva, o leitor era considerado passivo, pois sua tarefa consistia somente na captação e extração das ideias do produtor, o que mostra uma leitura limitada, advinda apenas de um único sujeito, o autor do texto.

Por outro lado, o foco dos anos 1960 era em uma concepção de língua que a apresentava como estrutura, ou seja, um código linguístico que funcionava como instrumento de

comunicação. Ao sujeito, caberia o conhecimento do código prescrito pelo sistema para comunicar-se por meio do texto, sendo este, por sua vez, considerado um depósito de informações, que requeria do leitor a associação de fonemas e grafemas para, então, decodificá-lo. Logo, considerava-se a leitura como produto de uma tarefa estanque e automática.

Para Kleiman (2002), essa prática de leitura engessada apresenta-se como um ato mecânico e fragmentado. O texto é visto, nesse sentido, somente como um pretexto para se extrair informações, sem apresentar objetivos específicos de leitura e sem explorar aspectos inferenciais com a promoção de uma leitura crítica. A compreensão reduzida à extração de informações no texto é aquela em que o aluno repete e reproduz informações presentes na superfície textual e é visto, por isso, como um pseudoleitor, alguém que associa as letras para formar sílabas; as sílabas para formar palavras; as palavras para produzir frases; as frases para construir parágrafos e relacioná-los simplesmente para ter acesso ao texto. Reiteramos aqui que essa fase de identificação é importante, mas não deve ser estacionada, conforme Dehaene (2012):

[...] a decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto. [...] A compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto (DEHAENE, 2012, p. 245).

Na década de 1980, no entanto, o ensino de Língua Portuguesa passou por algumas modificações significativas, influenciadas pelos estudos linguísticos; especialmente, os de natureza enunciativa. Com o advento da Linguística Textual (LT), da Psicolinguística e da Linguística Cognitiva, por exemplo, o estudo do texto como construto comunicativo permitiu o enfoque na significação e na interação do leitor com o texto. Devido a essas mudanças, o sujeito-leitor ganhou importância, sendo este considerado participante da reconstrução de sentido(s) de um texto. O foco, nessa época, estava em uma concepção de língua com base em processos interativos e negociações entre autor-texto-leitor. Dessa maneira, o texto passou a ser reconhecido como um evento comunicativo que permite a produção de sentido, conforme Beaugrande (1997), e como o *locus* da interação do “jogo da linguagem”, segundo Koch (2009).

Consoante a Koch (2009), esse jogo tem como peças principais: o produtor, que orienta o leitor por meio de pistas textuais que possibilitam a construção de sentido(s); o texto, organizado de forma estratégica, apresentando limites de leituras (possíveis); e o leitor, sujeito capaz de construir sentido(s) para o texto, a partir das sinalizações textuais deixadas pelo autor. Percebemos, ainda, a partir dessa perspectiva, que a leitura é vista como uma prática de letramento que não se resume à decodificação do código escrito e, enquanto prática social, requer uma participação ativa do sujeito, conforme a proposta dos PCNs (BRASIL, 1998), os quais orientam² que:

² Essas orientações dos PCNs (1998) mostram que a decodificação engloba apenas um dos procedimentos que o leitor utiliza para realizar a leitura. No entanto, percebe-se que, no âmbito escolar, a leitura é trabalhada, muitas vezes, unicamente como uma prática de letramento que se resume à decodificação do texto, o que não garante uma leitura crítica.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

De acordo com o texto dos PCNs, o ato de ler depende da participação ativa do sujeito no que diz respeito à percepção de subentendidos – por exemplo, de conteúdos que extrapolam a superfície textual. Nessa perspectiva, tem-se como um bom leitor aquele que consegue estabelecer relações de sentido entre a materialidade linguística do texto, por meio de experiências leitoras e de conhecimentos prévios, a partir de relações dialógicas³ com o texto.

Assim, consideramos que a prática de leitura envolve, pois, um processo estratégico de leituras possíveis para um texto, o que pode ser constatado pelo fato de leitores poderem apresentar leituras diferentes para o mesmo texto, a depender dos conhecimentos adquiridos, do desenvolvimento de habilidades leitoras e de estratégias de leitura utilizadas para o processamento leitor. Conforme Solé (1998), o leitor é capaz de usar sua percepção de mundo e as marcas textuais para produzir inferências, induzir suposições, formular ideias e opiniões, com a finalidade de criar e recriar o texto, dependendo do propósito estabelecido na leitura. Essas noções de leitor evidenciam a importância de uma postura ativa no processo de contato com o texto para a condução de uma leitura proficiente, crítica e pautada em conhecimentos socioculturais diversos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a utilização dos gêneros escritos e orais (conto, crônica, notícia, cordel, debate etc.) como objetos de ensino para as práticas da leitura, de produção de texto e de escuta, pressupondo que eles proporcionam e auxiliam a compreensão do sujeito acerca das várias atividades comunicativas relacionadas ao contexto e ao uso da língua (BRASIL, 1998). Entendemos, atualmente, que os gêneros preconizados pelos PCNs ainda são preconizados no ensino de língua portuguesa, tanto nos currículos, quanto nos livros didáticos, apesar de os gêneros digitais estarem ganhando mais espaço na escola.

Com a vigência da BNCC, houve a ampliação dessas demandas por causa da ascensão do uso de recursos tecnológicos, sendo os leitores, portanto, usuários da rede, que interagem com gêneros emergentes (reportagem multimidiática, comentário em blog/vlog cultural, e-zines etc.) e que lidam com o processo de leitura de modo diferente, uma vez que há diversos suportes que conectam sistemas de hipermídias, desenvolvidos a partir da dinâmica de interatividade do leitor com as informações que são disseminadas na rede (BRASIL, 2018).

³ A natureza dialógica dos textos, segundo Bakhtin (2011), advém das interações sociais entre leitor e produtor do texto, sujeitos que recriam a língua a todo o momento, de modo a ressignificá-la, visão que norteia os PCNs e a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular tem norteado o ensino a partir de diretrizes obrigatórias elaboradas por especialistas das várias áreas do conhecimento. Esse documento tem contribuído para a padronização do processo de aprendizagem, com o estabelecimento de competências fundamentais das várias etapas da Educação Básica. Um dos objetivos principais dessas diretrizes é a formação integral e democrática de alunos autônomos e críticos que, por meio da inclusão, estarão preparados para as demandas profissionais e sociais contemporâneas.

Dessa forma, percebemos que a BNCC propõe a ampliação desse viés que já vigorava, de forma sutil, desde os PCNs. O documento traz, dessa forma, uma proposta de consolidação dos avanços da visão de texto como uma unidade de comunicação interativa, que pode ser composta por diversas semioses e que pode circular em diferentes suportes, mídias, esferas e campos da atividade humana, em que as práticas de linguagem estão divididas em eixos, a saber: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

2 Livro didático, tipos de perguntas e níveis de compreensão

A leitura de gêneros presentes nos LDPs, como conto, crônica, propaganda, notícia, reportagem etc., de forma geral, pressupõe do leitor a produção de inferências sobre a função do gênero, o propósito comunicativo e as hipóteses que podem ser confirmadas ou negadas, dependendo das informações obtidas antes, durante e depois da leitura. Desse modo, as seções de leitura participam do desenvolvimento de diversas práticas de leitura e contribuem para a formação de sujeitos.

Quanto às questões de livros didáticos, Marcuschi (2001) apresenta, em seus estudos sobre compreensão leitora, uma tipificação acerca das perguntas mais recorrentes nos LDPs, a saber classificadas como: 1) “óbvias”; 2) cópias; 3) objetivas; 4) inferenciais; 5) globais; 6) subjetivas; 7) vale-tudo; 8) impossíveis e 9) metalinguísticas.

Carvalho (2016) comenta a tipificação de Marcuschi (2001), afirmando que o emprego de perguntas de leitura para um texto pode ser um mecanismo para verificar níveis de compreensão alcançados pelo leitor, desde que elas tenham objetivos para além da extração de informações e não sejam perguntas que extrapolem o conteúdo do texto, a ponto de gerar incoerências. A autora retoma postulados de Smith e Barrett (1974), que sugerem quatro categorias distintas de perguntas que auxiliam, como intervenção didática, a avaliação da prática de leitura e compreensão de texto em sala de aula, a saber: (I) reconhecimento literal ou reconstituição; (II) inferência; (III) avaliação e (IV) apreciação.

As perguntas de *(I) reconhecimento literal ou reconstituição* referem-se às ações de localizar, identificar e reconhecer informações expressas explicitamente no texto. Nas perguntas de *(II) inferência*, solicita-se ao leitor a habilidade de levantar hipóteses com o apoio em informações explícitas, expressas na superfície linguística, além de informações implícitas deduzidas a partir de previsões e antecipações de sinalizações deixadas pelo autor.

Nas perguntas de *(III) avaliação*, diferentemente, solicita-se ao leitor a capacidade de responder a questionamentos com base em opiniões sobre fatos e acontecimentos do texto, por meio da formulação de juízos de valor. Já na pergunta de *(IV) apreciação*, solicita-se ao leitor uma resposta emocional com base em suas impressões e reações expressas por sua interpretação pessoal de conteúdos do texto.

Alliende & Condemarín (1987), no livro *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*, propõem um resumo das categorias da Taxonomia de Barrett (1968), apresentando a Taxonomia da compreensão leitora, que estabelece diferenças entre esses níveis de compreensão, tais como: a) a compreensão literal, b) antecipação ou predição, c) a reorganização de informações explícitas no texto, d) a compreensão inferencial, d) a avaliação e a apreciação do texto. É essencial lembrar que esses níveis de compreensão não ocorrem separadamente: o que acontece, na verdade, é a predominância de um nível em relação a outro. Isto é, há uma espécie de “ocorrência simultânea” de níveis de compreensão que dependem da operacionalização da questão.

Ademais, considera-se que as perguntas de compreensão leitora estão relacionadas à solicitação de níveis de compreensão de competências leitoras dos alunos, operacionalizados a partir do tipo de pergunta (comando) que se apresenta nas questões. A seguir, apresentamos uma proposta descritiva que sintetiza as operacionalizações solicitadas durante o processo de compreensão leitora. O Quadro 1 é uma síntese dos estudos de Català *et al.* (2001) e da Taxonomia de Barrett (1968):

Quadro 1. Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora

TIPO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída no texto: reconhecimento de ideias principais; reconhecimento de uma sequência; reconhecimento de detalhes; reconhecimento de comparações; reconhecimento de relações de causa-efeito; reconhecimento de traços de caráter de personagens.
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias, a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva: classificar; esquematizar; resumir; sintetizar.
Compreensão Inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios proporcionados pela leitura: dedução da ideia principal; dedução de uma sequência; dedução de detalhes; dedução de comparações; dedução de relações de causa-efeito; dedução de traços de caráter de personagens; dedução de características e aplicação a uma situação nova; predição de resultados; hipóteses de continuidade de uma narrativa; interpretação de linguagem figurativa.
Compreensão Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de caráter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): juízos de atos e de opiniões; juízos de suficiências e de validade; juízos de propriedade; juízos de valor, de conveniência e de aceitação.

Fonte: Adaptado da taxonomia da compreensão leitora proposta por Català *et al.* (2001) e da Taxonomia de Barrett (1968).

Diante do quadro exposto, verificamos que as relações entre a categorização de perguntas propostas por Smith e Barrett (1974) e os níveis de compreensão leitora, conforme Català *et al.* (2001), variam de acordo com as operacionalizações feitas pelos comandos das perguntas e que os propósitos de leitura e as competências do ano escolar dos sujeitos devem ser aspectos considerados no momento de analisar os comandos das perguntas. Adicionalmente, notamos que, nas perguntas de reconhecimento literal, há a predominância da compreensão literal em que o leitor é capaz de identificar facilmente informações explícitas na superfície textual, por meio da localização da temática ou do assunto principal no texto, do reconhecimento de detalhes das personagens e de sequências de acontecimentos do texto para comparar relações de causa-efeito, etc.

Nas perguntas de inferência, constatamos que o leitor, a partir de conteúdos explícitos (informações dadas no texto) e implícitos (antecipações), pode fazer previsões sobre as sequências do texto e levantar hipóteses sobre possíveis acontecimentos e relações de causa-efeito, etc., com base na ativação de conhecimentos prévios e esquemas mentais. Cabe ressaltar ser indispensável o estabelecimento do nível de compreensão literal para o estabelecimento da compreensão inferencial, pois é a partir da identificação e do reconhecimento de conteúdos explícitos no texto que o leitor poderá inferir informações novas.

No que concerne às perguntas de avaliação e apreciação, de acordo com Smith e Barrett (1974), elas estão associadas à compreensão crítica, como é possível visualizar na proposta de taxonomia da compreensão leitora de Català *et al.* (2001). Esse tipo de pergunta permite a elaboração de juízos de valor com base em sua opinião, isto é, trata-se de uma compreensão de caráter pessoal, em que o leitor apresenta suas emoções, sentimentos e reações em relação ao texto. Diante do contexto contemporâneo, permeado por uma diversidade de tecnologias digitais, por exemplo, os alunos devem ser capazes de, a partir da leitura, resolver situações cotidianas de forma autônoma, colaborativa, monitorada, pois esses desafios estão relacionados com a formação leitora das novas gerações, que têm como objetivo a reflexão e a atitude crítica perante a multiplicidade de textos que circulam socialmente.

Para os estudantes lerem de modo independente e proficiente, com autonomia diante de diversas práticas da linguagem e com entendimento sobre elas, é fundamental que eles se apropriem de estratégias que estejam diretamente relacionadas aos objetivos de leitura do gênero estudado em sala de aula (SOLÉ, 1998). Portanto, é imperioso considerar o conhecimento contextualizado sobre as características da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo dos gêneros (BAKHTIN, 2011), além do suporte, do espaço de circulação dos gêneros, etc. trabalhados nos LDPs, configurando o domínio do gênero como fundamental à compreensão leitora.

3 Procedimentos metodológicos

Em relação às disposições metodológicas, o presente trabalho é de natureza qualitativa, pautado em uma abordagem descritiva, com uma análise indutiva e interpretativa dos dados selecionados (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de verificar as habilidades leitoras solicitadas nas perguntas das seções dedicadas à compreensão de texto no livro escolhido para observação e análise. Para isso, avaliaremos o modo como a compreensão leitora é exigida em duas seções de um LDP que foi aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2017-2019.

Em função dos objetivos traçados na pesquisa, definimos os seguintes passos metodológicos: inicialmente, descrição de duas seções da unidade II do livro e de seus respectivos roteiros de perguntas para dois textos apresentados. A seção 1 contém o texto “O sabiá e a girafa”, e a seção 2 contém o texto “A menina e as balas”. Posteriormente, a partir das descrições dessas duas seções, preocupamo-nos em identificar os tipos de perguntas presentes nessas seções para verificar as competências leitoras operacionalizadas, com base nas habilidades requeridas pelos comandos dos enunciados das perguntas com a finalidade de apontar os níveis de compreensão leitora que estão relacionados às perguntas apresentadas nas seções de compreensão desse LDP.

4 Análise de dados

Para o desenvolvimento do trabalho, consideramos as seguintes etapas: (I) seleção e caracterização das seções de compreensão leitora, com destaque para as perguntas de interpretação de texto, (II) identificação das operacionalizações solicitadas, a partir dos comandos das questões de compreensão e (III) classificação de níveis de compreensão, conforme os estudos de Català *et al.* (2001) e a Taxonomia de Barrett (1968), para a verificação das habilidades leitoras mais requeridas nas seções analisadas.

4.1 Seção de compreensão 1

A unidade II apresenta dois capítulos relacionados ao gênero conto, com os títulos: *Conto em prosa poética* e *Conto e realidade*. Os temas abordados nos textos desses capítulos são: sonhos, parceria, amizade, infância, compaixão, etc. Como sugestão de leitura, o capítulo 3 apresenta o texto *O sabiá e a girafa*; o capítulo 4, o texto *A menina e as balas*.

No capítulo 3, o gênero conto é apresentado por meio do texto *O sabiá e a girafa*, do autor Leo Cunha, presente no livro didático analisado (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 85). Esse texto, em prosa poética, retrata o sonho de um sabiá que queria aprender a voar e de uma girafa que queria aprender a cantar. A seguir, expomos o roteiro de perguntas da seção de compreensão constituída pelo texto *O sabiá e a girafa*:

Quadro 2. Seção de compreensão 1 - texto “O sabiá e a girafa”

Perguntas/Comandos
1. a) Qual o tipo de narrador no conto “O sabiá e a girafa”?
1. b) Copie no caderno um trecho que comprove sua resposta.
2. a) Por que essa girafa era diferente?
2. b) Identifique no texto uma frase que comprove sua resposta.
2. c) O sabiá do conto também era diferente? Por quê?
3. Qual das duas personagens queria o impossível? Por quê?
4. [...] Indique quais são os desejos e os sonhos do sabiá e quais são os da girafa.
5. Explique por que o final da história foi feliz.

Fonte: Perguntas do LDP analisado (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 87).

A primeira questão aborda o tipo de narrador do texto e apresenta informações prévias sobre como é possível identificá-lo. No item (a), *Qual é o tipo de narrador no conto ‘O sabiá e a girafa’?*, há a retomada de um conteúdo que é supostamente de domínio do aluno. Para facilitar essa retomada, a questão reapresenta, em síntese, as informações de que o aluno presumivelmente precisará para responder ao comando da questão.

Ademais, a pergunta traz informações relacionadas aos tipos de narrador, tais como: “um narrador que participa da história como personagem”; “um narrador que não participa da história, só observa e conta”; “um narrador que às vezes se ‘intromete’ na história para se posicionar dando opiniões”. O LDP espera que o leitor responda que é o narrador que se intromete, às vezes, na história. No entanto, para o reconhecimento dessa informação, espera-se dos alunos a ativação de seus conhecimentos de mundo para a formulação de hipóteses sobre qual o tipo de narrador conta a história. Trata-se, assim, de uma pergunta inferencial, segundo a categorização de perguntas de Smith e Barrett (1974) e a Taxonomia da compreensão leitora de Barrett (1968).

Para responder à questão, o leitor se apoia nas sinalizações presentes na superfície textual do conto *O sabiá e a girafa*. A dedução dessa informação ocorre por meio da identificação de indícios gramaticais que apontem o foco narrativo predominante no texto e o tipo de narrador. A pergunta envolve os níveis de compreensão literal e inferencial.

O item (b), *Copie no caderno um trecho que comprove sua resposta*, exige uma atividade de extração de informação presente na materialidade explícita do texto. O comando do verbo, “copie”, indica que existe ao menos um trecho no texto que poderia embasar a resposta do item (a). Essa questão pressupõe a identificação e, em seguida, a extração de informações explícitas no texto para a cópia e para a comprovação da afirmação dada na pergunta anterior, o que permite destacar a apresentação de uma pergunta de reconhecimento literal e reconstituição, conforme Smith e Barrett (1974).

A segunda questão está dividida em três itens. Para respondê-la, solicita-se ao leitor a releitura da frase: *Mas a girafa da minha história era muito diferente*. Nas perguntas desses itens, espera-se do aluno o reconhecimento de traços característicos das personagens, segundo as operacionalizações de Català *et al.* (2001). No caso do texto analisado, das personagens *sabiá e girafa*.

No item (a), *Por que essa girafa era diferente?*, por exemplo, solicita-se ao aluno a capacidade de diferenciar a girafa do texto de outras girafas por meio do reconhecimento de informações explícitas no texto, de detalhes do animal apresentado. Trata-se de uma pergunta de reconhecimento literal, segundo a categoria de Smith e Barrett (1974), visto que há trechos que revelam traços característicos dessa girafa do texto, como o fato de ela querer aprender a cantar.

No item (b), *Identifique no texto uma frase que comprove sua resposta*, solicita-se ao aluno a localização de possíveis frases que confirmem a diferença dessa girafa do texto das demais girafas. O LDP dá sugestões de trechos que demonstram o motivo de ela ser considerada diferente, por exemplo, “Queria desemudecer”, “Também sonhava em cantar”, apresentando-se como uma questão que requer a identificação de conteúdos presentes na materialidade explícita do texto, conteúdos esses que comprovam o porquê de a girafa do texto ser tão diferente das demais. Percebemos, portanto, a presença de uma pergunta de reconhecimento literal, de acordo com Smith e Barrett (1974), ou seja, de reconstituição do texto.

O item (c), *O sabiá do conto também era diferente? Por quê?*, assemelha-se ao item (a) da questão. A própria sugestão do LDP que aparece como resposta para o professor é “[...] Porque ele não sabia voar”, com base em um trecho presente no início do texto: *o sabiá não sabia avoar*. Nessa perspectiva, categorizamos essa pergunta como de reconhecimento literal, segundo Smith e Barrett (1974), visto que a resposta pode ser extraída da superfície explícita do texto.

Assim, na segunda questão, notamos que suas operacionalizações não requerem do aluno a extrapolação do nível de compreensão literal, conforme Català *et al.* (2001). Essa pergunta explora comandos que se resumem à identificação e ao reconhecimento de traços de caráter das personagens *sabiá e girafa*.

A questão seguinte, 3, *Qual das personagens queria o impossível? Por quê?*, refere-se a uma pergunta que requer do aluno a identificação dos sonhos do *sabiá* e da *girafa*, por meio do reconhecimento de sequências do texto, em concordância com Català *et al.* (2001). É necessário considerar que o sonho do *sabiá* é aprender a voar e o sonho da *girafa* é aprender a cantar. Para respondê-la, o aluno ativa conhecimentos prévios, sobretudo enciclopédicos (KLEIMAN, 2000), no que diz respeito às características de um *sabiá* e de uma *girafa*, de modo a levantar hipóteses sobre qual dos sonhos das personagens é mais improvável de acontecer.

Diante disso, notamos que a terceira pergunta é uma questão inferencial, de acordo com a categoria de Smith e Barrett (1974). A dedução de que “girafas não cantam” é uma inferência com base nos conhecimentos prévios do leitor. Nesse sentido, essa questão envolve o nível de compreensão inferencial, dado que há a operacionalização de dedução de informações novas a partir de conteúdos apresentados no texto.

No que diz respeito à quarta questão, [...] *Indique quais são os desejos e os sonhos do sabiá e quais são os da girafa*, é solicitado ao aluno o preenchimento de um quadro que contém os desejos e sonhos do sabiá e da girafa. Trata-se de uma pergunta que requer que o aluno identifique a qual personagem as frases do quadro estão relacionadas: “Queria desemudecer”, “Queria comer o ar, caber no ar”, “Sonhava encantar o dia” e “Sonhava arranhar a barriga das nuvens”. Esse tipo de pergunta classifica-se, segundo a categoria de Smith e Barrett (1974), como de reconhecimento literal. Espera-se que a partir do reconhecimento de trechos do texto, expressos no quadro da questão, ocorra a identificação e indicação da personagem que está relacionada aos desejos e sonhos apresentados no quadro da questão, se é o sabiá ou a girafa. Nessa perspectiva, frisamos que essa pergunta de reconhecimento literal está ligada ao nível de compreensão literal, visto que é essencial apenas o reconhecimento de informações expressas explicitamente no texto.

Na quinta questão dessa seção de compreensão, *Explique por que o final da história foi feliz*, solicita-se o reconhecimento das relações de causa-efeito entre as personagens, apresentando o trecho: *Minha história acaba aqui. Mas a dos dois continua, sem plateia nem juiz, depois do final feliz*, para mostrar o final feliz delas. Logo, espera-se dos alunos a dedução da relação de cumplicidade e parceria entre as personagens, haja vista que a girafa ofereceu moradia ao sabiá, ajudando-o a perceber o mundo sob outra perspectiva, expandindo os seus horizontes. Pelo fato de ser moradia do sabiá, a girafa encantava-se diariamente com o canto do passarinho e realizava seus desejos, mesmo que de forma diferente daquilo que haviam sonhado.

Segundo a resposta sugerida pelo LDP, espera-se do aluno a dedução de que a relação de parceria entre o sabiá e a girafa foi positiva. Isso pode ser comprovado por meio do trecho *O sabiá ficou morando na cabeça da girafa. A girafa, namorando o canto do companheiro*. De acordo com a categorização de Smith e Barrett (1974), trata-se de uma pergunta inferencial, que se apoia no reconhecimento de informações explícitas no texto, mas requer a associação com os implícitos no texto, caracterizando-se, portanto, como pertencente ao nível de compreensão inferencial.

Com base nesses comentários, apresentamos no Quadro 3 um resumo das competências dos alunos operacionalizadas a partir das perguntas do LDP:

Quadro 3. Síntese das competências leitoras da seção de compreensão 1

Perguntas/Comandos	Competências Leitoras
1. a) Qual o tipo de narrador no conto “O sabiá e a girafa”?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecimento de que o conteúdo “tipos de narrador” é supostamente do domínio do aluno. ○ Formulação de hipóteses sobre qual o tipo do narrador que conta a história a partir da ativação de conhecimentos enciclopédicos do aluno. ○ Dedução do tipo de narrador, por meio da identificação de indícios gramaticais que apontem o foco narrativo predominante.
1. b) Copie no caderno um trecho que comprove sua resposta.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Localização de trechos do texto que comprovem a resposta assinalada no item (a). ○ Transcrição de trechos que demonstrem o tipo de narrador do texto.
2. a) Por que essa girafa era diferente?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecimento de traços característicos da personagem <i>girafa</i> do texto a partir de informações textuais explícitas.
2. b) Identifique no texto uma frase que comprove sua resposta.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Localização de possíveis frases que comprovem a diferença dessa girafa.
2. c) O sabiá do conto também era diferente? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecimento de traços característicos da personagem <i>sabiá</i> do texto a partir de informações textuais explícitas.
3. Qual das duas personagens queria o impossível? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecimento de sequências do texto que apontem que o sonho do sabiá é aprender a voar e o sonho da girafa é aprender a cantar. ○ Formulação de hipóteses sobre qual dos sonhos das personagens é mais improvável de acontecer. ○ Dedução de informações novas a partir de conteúdos apresentados no texto.
4. [...] Indique quais são os desejos e os sonhos do sabiá e quais são os da girafa. Queria desemudecer. Queria comer o ar, caber no ar. Sonhava encantar o dia. Sonhava arranhar a barriga das nuvens.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificação das frases do quadro a um dos personagens. ○ Reconhecimento de informações expressas de forma explícita no texto. ○ Indicação da personagem que está relacionada com as frases expressas no quadro da questão.
5. [...] Explique por que o final da história foi feliz.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecimento de trechos que comprovem um final feliz. ○ Dedução de que a relação de parceria entre o sabiá e a girafa foi positiva. ○ Dedução da relação de cumplicidade e parceria entre as personagens.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto às perguntas de compreensão da seção 1, observamos que há comandos na questão que consideram os níveis de compreensão literal e inferencial, conforme Català *et al.* (2001). Vale destacar que as perguntas são direcionadas para a ideia principal do conto de modo objetivo e superficial, sem que o leitor se inscreva criticamente no texto. Notamos que os

comandos das perguntas indicam um grau de competências voltadas ao reconhecimento de traços das personagens a partir da identificação de trechos da superfície textual.

4.2 Seção de compreensão 2

No capítulo 4, o texto *A menina e as balas*, da autora Georgina Martins (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 111), apresenta o gênero conto sob uma perspectiva voltada a temas ou a acontecimentos da realidade. De forma humorada, esse texto apresenta a infância e os sonhos de uma menina que vendia doces para ajudar a família. O Quadro 4 mostra a seção de compreensão relacionada ao texto *A menina e as balas*:

Quadro 4. Seção de compreensão 2 - texto “A menina e as balas”

Perguntas/Comandos
1. [...] Identifique e copie em seu caderno os seguintes dados dessa personagem: a) idade; b) parentes; c) obrigação; d) receio; e) desejos.
2. Responda em seu caderno: qual era o sonho dela quando menina?
3. Discuta com colegas e escreva no caderno quais das alternativas a seguir mostram o que a narradora-personagem pretendia: a) Proteger a menina. b) Aumentar a versão de doces. c) Ajudar a garotinha a ganhar mais dinheiro. d) Despertar o interesse dos pais da menina.
4. Por que o mais importante para a menina era vender todos os doces?
5. O texto informa que a menina vendia doces, mas o título da história é “A menina e as balas”. Qual seria uma explicação para esse título?
6. [...] Você concorda com essa opinião? Justifique sua resposta.

Fonte: Perguntas do LDP analisado (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 113-114).

Na primeira questão da seção, [...] Identifique e copie em seu caderno os seguintes dados dessa personagem: a) idade; b) parentes; c) obrigação; d) receio; e) desejos, espera-se do aluno o reconhecimento de traços de caráter da menina a partir do reconhecimento de sequências e de detalhes do texto. Essas informações presentes na superfície textual caracterizam a personagem principal. Os conteúdos que respondem aos itens dessa primeira questão estão expressos por meio da materialidade explícita do texto, ou seja, trata-se de uma pergunta de reconhecimento literal, segundo Smith e Barrett (1974), envolvendo o nível de compreensão literal, que se resume à atividade de extração e informação da materialidade linguística. Marcuschi (2001) denomina esse tipo de pergunta de identificação e extração de informação como “perguntas de cópias”.

A segunda questão refere-se à narradora-personagem do texto. Na pergunta [...] Responda em seu caderno: qual era o sonho dela quando menina?, espera-se do leitor uma fácil identificação dessa informação no trecho do texto: “Quando eu era menina, queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces que eu quisesse”. A resposta sugerida para o professor assemelha-se bastante ao trecho indicado anteriormente, ou seja, trata-se de uma pergunta de reconhecimento literal, de acordo com Smith e Barrett (1974), em que a compreensão do leitor envolve apenas o nível literal, não realizando, pois, operações mentais complexas, restringindo-se ao reconhecimento de conteúdos expressos explicitamente na materialidade do texto.

A terceira questão requer do leitor a releitura do texto, pelo enunciado: Releia os parágrafos 7 e 8 do texto, para que ele seja capaz de discutir com os colegas o que a narradora-personagem pretendia em relação à garotinha que vendia doces. Constatamos que essa pergunta se diferencia das questões apresentadas nas seções anteriores pelo fato de solicitar a interação entre os alunos. Percebemos que o objetivo é incitar o leitor a levantar hipóteses sobre as intenções da narradora-personagem para a escolha da(s) alternativa(s) que responde(m) à questão.

De acordo com a categorização de perguntas de Smith e Barrett (1974), classificamos essa questão como de “apreciação”. Esse tipo de pergunta leva o aluno a respondê-la com base em suas impressões, considerando a formação de juízos de valor a partir das atitudes de uma das personagens. Conforme Català et al. (2001), espera-se do leitor a formação de opinião, com base nos valores que estão presentes no texto.

O LDP sugere a discussão de valores a partir do reconhecimento de sequências do texto que supõem compaixão e respeito à infância. Com o reconhecimento desses valores, espera-se do aluno a dedução de traços de caráter da narradora-personagem que expressa o desejo de proteger a garotinha daquela situação delicada que estava vivendo, oferecendo-lhe dinheiro para a compra de todos os doces. Percebemos, ainda nessa pergunta, um nível de compreensão crítica ligado à formação de juízos de valor, baseado nas reações e opiniões dos alunos sobre as intenções da narradora-personagem em querer ajudar a garotinha.

A questão de número 4, Por que o mais importante para a menina era vender todos os doces?, é uma pergunta que requer do leitor a identificação de trechos presentes na superfície textual. Trata-se, pois, de uma pergunta de reconhecimento literal, que envolve o nível de compreensão literal, em conformidade com Català et al. (2001), por meio da localização do motivo de a menina querer vender todos os doces. Tal resposta pode ser facilmente identificada em trechos do texto, por exemplo: “minha mãe diz que eu não posso voltar pra casa enquanto não vender tudo”, “eu não posso voltar pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu padrasto”.

A quinta questão solicita do leitor o entendimento sobre o título do texto, A menina e as balas, e indaga: Qual seria uma explicação para esse título?. Esse tipo de pergunta exige do

aluno o reconhecimento de detalhes para a dedução da ideia principal do texto. Trata-se, portanto, de uma pergunta de reconhecimento literal ou reconstituição, no que diz respeito ao reconhecimento das sequências do texto; e inferencial, visto que a resposta pode ser formulada a partir de suposições sobre uma possível explicação para o título. Nessa perspectiva, notamos uma pergunta que espera o nível de compreensão literal e inferencial, de acordo com Català et al. (2001), pois requer do aluno a produção de inferências a partir da dedução de comparações entre o enredo e o título do texto.

A sexta questão apresenta um trecho do texto: [...] os doces não foram feitos para serem vendidos por crianças, foram feitos para serem comidos por elas. Pede-se a perspectiva do leitor (Você concorda com essa opinião?) e uma justificativa (Justifique sua resposta). Espera-se do leitor uma resposta pessoal com base nas impressões desse trecho do texto. Classificamos essa questão, portanto, como uma pergunta de apreciação, segundo Smith e Barrett (1974), pois esse tipo de pergunta demanda uma resposta pessoal, baseada na apreciação do texto, solicitando ao aluno um nível de compreensão participativo-crítica, de acordo com Català et al. (2001). O Quadro 5 apresenta uma síntese das competências operacionalizadas a partir das perguntas do LDP:

Quadro 5. Síntese das competências leitoras da seção de compreensão 2

Perguntas/Comandos	Competências Leitoras
1. [...] Identifique e copie em seu caderno os seguintes dados dessa personagem: a) idade; b) parentes; c) obrigação; d) receio; e) desejos.	<ul style="list-style-type: none">○ Localização de sequências e de detalhes do texto para reconhecimento de traços característicos da menina.○ Transcrição de características da personagem presentes na superfície textual.
2. Responda em seu caderno: qual era o sonho dela quando menina?	<ul style="list-style-type: none">○ Identificação da sequência do texto que apresenta o sonho da menina.
3. Discuta com colegas e escreva no caderno quais das alternativas a seguir mostram o que a narradora-personagem pretendia: a) Proteger a menina. b) Aumentar a versão de doces. c) Ajudar a garotinha a ganhar mais dinheiro. d) Despertar o interesse dos pais da menina.	<ul style="list-style-type: none">○ Levantamento de hipóteses sobre quais as intenções da narradora-personagem, ou seja, o que a personagem pretendia ao querer pagar por todos os doces que ainda restavam.○ Formação de opinião, com base nas reações e opiniões dos alunos sobre as intenções da narradora-personagem.○ Dedução de traços de caráter da narradora-personagem, que expressa o desejo de proteger a garotinha daquela situação delicada que estava vivendo, oferecendo-lhe dinheiro para a compra de todos os doces.○ Indicação da(s) alternativa(s) que responde(m) à pergunta.
4. Por que o mais importante para a menina era vender todos os doces?	<ul style="list-style-type: none">○ Localização do motivo da menininha querer vender todos os doces a partir de trechos do texto.

5. O texto informa que a menina vendia doces, mas o título da história é “A menina e as balas”. Qual seria uma explicação para esse título?	<ul style="list-style-type: none">○ Reconhecimento de detalhes do texto;○ Formulação de suposições sobre uma possível explicação para o título do texto.○ Dedução de comparações entre o enredo da história e o título.
6. [...] Você concorda com essa opinião? Justifique sua resposta.	<ul style="list-style-type: none">○ Formação de opinião com base nas impressões do trecho do texto expresso na questão.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à seção de compreensão 2, destacam-se perguntas que, em geral, esperam do leitor, além do reconhecimento literal, a apreciação do texto; ou seja, são perguntas com comandos que solicitam do aluno o reconhecimento de traços das personagens principais para a interpretação pessoal e para a formação de opinião sobre questionamentos do texto. Trata-se, portanto, de uma seção que, comparada às anteriores, indica níveis de compreensão que envolvem um certo nível de criticidade do leitor, isto é, esperam-se impressões do aluno sobre o texto.

Considerações finais

Ressaltamos, fundamentadas nas análises das seções de compreensão 1 e 2 do livro didático, que, para responder às perguntas de compreensão, o leitor precisa de diversas competências. No entanto, essas competências estão restritas pelos autores do LD a operacionalizações ligadas ao reconhecimento literal da superfície linguística; ou seja, há o predomínio de perguntas que solicitam a reconstituição de informações que estão explícitas no texto, o reconhecimento de sequências e a transcrição de trechos.

Esses movimentos de reconhecimento literal estacionam a leitura e a compreensão textual na materialidade linguística, pois não estimulam o envolvimento do leitor com os implícitos, os subentendidos e os pressupostos do texto e, por consequência, não estimulam a ativação de inferências por meio da qual os leitores buscam conhecimentos necessários para as inter-relações e que são geradores de um posicionamento crítico ao conteúdo do texto, seja positivo, seja negativo, de modo a fazer parte de sua bagagem sociocognitiva.

Notamos, ainda, que, nas perguntas das seções de compreensão analisadas, há uma preocupação com a identificação de detalhes dos textos e com o reconhecimento de traços de caráter dos personagens. São perguntas que envolvem, em geral, o nível de compreensão literal do aluno. Embora esses tipos de perguntas e níveis de compreensão sejam importantes para os alunos do 6º ano, há a necessidade de perguntas que possam contribuir para a formação de leitores críticos e capazes de formular opiniões consistentes sobre as temáticas trabalhadas nos contos.

Como o leitor proficiente é aquele que consegue levantar hipóteses, realizar previsões e antecipações, predições, suposições - ou seja, ser um sujeito que participa da leitura e que é coautor do texto -, é impreterível que as perguntas de compreensão estimulem essa participação ativa do sujeito. Assim, torna-se imprescindível que os livros didáticos ofereçam suporte ao desenvolvimento da compreensão leitora, apresentando roteiros de perguntas que estimulem a compreensão crítica e apreciativa do texto com base nas diretrizes da BNCC, pois o que importa é que aluno não se restrinja aos conteúdos explícitos presentes na superfície textual, atentando-se aos implícitos e àquilo que se pode sugerir antes, durante e depois da leitura. Observamos, porém, que a edição do livro não apresentou as habilidades requeridas do eixo de leitura da BNCC, pois a Base ainda não estava em vigor no ano em que o livro foi publicado.

Assim, o estudo com o livro didático escolhido permitiu não só a verificação das habilidades leitoras mais solicitadas aos alunos do 6º ano em atividades de compreensão textual, mas também a construção de um perfil leitor indicado pelos níveis de compreensão apontados pelas perguntas propostas nas seções de leitura analisadas no livro didático. Percebemos, portanto, que a partir do enfoque do livro didático em níveis de leitura específicos, o professor de Língua Portuguesa poderá ampliar a condução proposta e conjugar à sua condução metodológica estratégias indicadas nessa etapa escolar, considerando os objetivos almejados para essa série inicial do ensino fundamental II.

Referências

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução por José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARRET, T. C. What is reading? Some current concepts. In: ROBINSON, H. M. (org.). *Innovation and change in reading instruction: The sixteenth handbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BORGATTO, A. T; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 19 dez. 2020.
- CARVALHO, M. A. F. de. Ativação da memória contextual na compreensão leitora. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, n.º XVI, p. 72-85, 2015.

LINHA D'ÁGUA

CARVALHO, M. A. F. de. Elaboração de perguntas de compreensão leitora. In: *VI Congresso Nordestino de Espanhol. O nordeste em foco: Língua, Literatura e Ensino de Espanhol*, de 26 a 28 de maio de 2016. Campus de Ondina, Universidade Federal da Bahia.

CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó, 2001.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução por Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Tradução por Bruno Charles Magne. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SMITH, R.; BARRETT, T. *Teaching reading in the middle grades*. 1. ed. Massachusetts: Addison-Wesley, 1974.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

Recebido: 26/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho para abordar leitura na Educação Básica

From subjective reading to rigorous reading: a way to approach reading in Basic Education

Bruna Francinett Barroso Faustino* 

bbrunafran@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-5419-9348>

Sulemi Fabiano Campos** 

sulemifabiano@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-7212-0621>

Resumo

A pesquisa da qual trata este artigo surgiu da observação das dificuldades de leitura e escrita de estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Inicialmente, notamos que os estudantes liam e escreviam muito em contextos de mensagens em redes sociais e que tais práticas tinham alguma influência na leitura e na escrita em sala de aula. Então, propomo-nos a investigar se o acesso a narrativas literárias linguisticamente e estruturalmente complexas também poderia influenciá-los. Este artigo traz um recorte dessa pesquisa com ênfase no ensino de leitura partindo de uma narrativa literária, cujos modos de dizer são provocativos à construção de experiências de leitura para além das práticas utilitaristas.

Palavras-chave: Ensino; Recepção; Texto literário; Narrativa; Experiência.

Abstract

The research presented by this article arose from the observation of middle school students' reading and writing difficulties in a public school. Initially, we noticed that the students read and wrote a lot in the context of social media messaging and that such practices influenced the reading and writing conducted in the classroom. Therefore, we sought to investigate if the access to structurally and linguistically complex literary narratives could also influence them. This article offers a condensed version of that research, emphasizing the teaching of reading through a fiction narrative, whose format instigates the construction of reading experiences beyond utilitarian practices.

Keywords: Teaching; Reception; Literary Texts; Narrative; Experience.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.

** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.

Introdução

[...] Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudades deixava? Maus-tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito de escola. Ele não, não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância. (MIA COUTO, 2013, p. 12)

Partimos desse trecho do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, de Mia Couto, para trazer à discussão o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental com foco na contribuição das narrativas literárias. A escolha deve-se ao fato de questionar a usurpação do direito de uma criança estudar, o que está intrinsecamente ligado à nossa abordagem de leitura como direito.

Para o personagem da narrativa de Mia Couto, Azarias, ir à escola era um sonho adiado pela orfandade prematura e pela imposição de trabalhar cuidando dos bois de um tio truculento. O menino tinha rotina de adulto e fugir lhe parecia uma possibilidade de vida, mas sobretudo de resgate da infância. Enquanto para o menino Azarias não foi dado o *direito de escola*, para muitas crianças e adolescentes brasileiros esse direito é dado, mas, de certa forma, é cerceado sorrateiramente na prática, quando a eles não são dadas oportunidades de uma aprendizagem para além de uma lista de conteúdos desarticulados das necessidades de formação integral dos indivíduos, a qual considere efetivamente aspectos linguísticos, discursivos, éticos e estéticos.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa interventiva realizada no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), cujo objetivo geral consistia em construir experiências significativas de leitura literária a partir do acesso às experiências dos autores dos textos lidos, a fim de que, tendo o que dizer, os alunos desenvolvessem satisfatoriamente a escrita de forma subjetiva e criativa. Como se nota, tratava-se de uma pesquisa que tomava leitura e escrita como práticas sociais indissociáveis (FAUSTINO DE SOUZA, 2019).

Porém, para este trabalho, abordamos a leitura, especialmente. A nossa escolha dá-se, entre outros fatores, pelo pensamento compartilhado com Michèle Petit ao escrever *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, obra em que a autora aponta que a leitura é “o contrário do cotidiano visível”, é paradoxal porque nos permite “uma escapada solitária e encontros” (PETIT, 2010, p. 80). Isso nunca fez tanto sentido para nós quanto nesse contexto de pandemia de covid-19, no qual ensinar a ler é ainda mais desafiador e urgente, tendo em vista a possibilidade que a leitura nos oferece de buscar outros cotidianos além do nosso ou de buscar o encontro conosco ou com o outro no distanciamento físico.

Propomos, então, a discussão do ensino de leitura no Ensino Fundamental, partindo da visão de leitura como um direito (CASTRILLÓN, 2011) por compartilharmos do entendimento de que a leitura carrega em si um valor universal e de que, pois, ampliar esse entendimento demanda um esforço conjunto para o seu desenvolvimento, por exemplo, como uma política pública. Defendemos que cabe à Escola a sistematização desse saber, inclusive na inserção de

práticas de leitura que correspondam às necessidades cotidianas dos estudantes, como também cabe à Escola não se limitar às leituras utilitaristas. Disso resulta nosso enfoque em narrativas literárias.

Assim, o nosso objetivo neste artigo é refletir sobre os modos de dizer em uma narrativa literária sob as perspectivas de leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) e de leitura rigorosa (RIOLFI *et al*, 2014) no sentido de construir experiências (LARROSA, 2017). Para isso, propomos a análise de duas oficinas de um módulo organizado a partir do conto já citado anteriormente, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, a fim de observarmos as possibilidades de construção de experiências de leitura para estudantes expostos a narrativas com recursos linguísticos, discursivos e estilísticos complexos.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, explicitamos norteadores teóricos e metodológicos para a nossa análise; na segunda, analisamos o texto mobilizador da nossa reflexão, dois registros de leituras e uma trilha do percurso interpretativo realizado pelos estudantes que participaram da pesquisa; na sequência, trazemos alguns apontamentos conclusivos da análise.

1 Alguns caminhos, um destino

Esta seção tem a finalidade de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o recorte, aqui discutido, da nossa pesquisa.

1.1 Um caminho teórico

Em se tratando do ensino de leitura, são várias as abordagens; dentre elas, há aquelas que se restringem à decodificação, há algumas que privilegiam o autor do texto e o contexto da escrita, outras são mais voltadas ao próprio texto e outras, ainda, têm como foco o leitor. Evidentemente que a abordagem que um professor escolhe tem relação com a sua metodologia e vice-versa. Diante dos diferentes caminhos possíveis, faz-se fundamental trazermos alguns pressupostos que perpassam o nosso trabalho.

O primeiro pressuposto é o da nossa visão de linguagem. Entendemos que a linguagem é uma atividade humana fundamental e se baseia na interação, na construção social e histórica. A linguagem é constituída pelo social, pelas relações dialógicas, ao mesmo passo que os constitui historicamente. Essa noção é basilar para nós, seja na nossa maneira de olhar para os textos que serão analisados, seja na metodologia de desenvolvimento da nossa pesquisa.

Outra noção central neste trabalho diz respeito à leitura. Conforme apontado *en passant* anteriormente, pensamos a leitura e a escrita como direitos, tal qual defende Castrillón (2011), e como experiências, conforme Larrosa (2017). Em trabalho anterior, definimos “a leitura e a escrita como atividades humanas complexas e complementares que permitem a atuação do

sujeito no mundo” (FAUSTINO DE SOUZA; CAMPOS, 2020, p. 139). Porém, como já explicitamos anteriormente, vamos tratar especialmente da leitura no presente trabalho, o que não significa desconsiderar essa indissociabilidade com a escrita. Com base nesse enfoque, discutimos as duas acepções consideradas.

Em primeiro lugar, detemo-nos na leitura como direito. Para Castrillón (2011, p. 89), pensar na leitura como um direito é pensá-la como um campo de tensões nos quais se movem “múltiplos interesses, discursos e representações”. Concordamos com essa visão, baseando-nos no fato de que essas tensões ficam evidentes nas relações de poder e de inclusão/exclusão dos sujeitos, seja por meio do acesso à leitura, seja da ausência dele, sobretudo em tempos em que saber ler é prerrogativa para tantas demandas cotidianas. Sendo assim, entendemos que a Escola, embora não seja o único, é o espaço privilegiado para a tomada de consciência desse direito.

Na figura do Azarias, de Mia Couto, temos essa consciência de que a escola (e a leitura, conseqüentemente) é um direito, é um caminho, é uma chance de desvio frente à imposição de viver às margens de qualquer possibilidade. Porém, mesmo tendo alguma consciência do seu direito à escola, isso não lhe garante o acesso, exatamente pelas relações de poder que se estabelecem, as quais são representadas pela figura do tio que o impede de estudar para que possa cuidar dos bois.

Pensemos: se a leitura é um direito histórico, cultural e, portanto, político, no dizer de Castrillón, é também um dever. Entendemos que ao Estado e à sociedade é dado o dever de viabilizar esse direito, sob pena de reforçar a exclusão já tão presente no contexto de ensino público. Imbuídos dessa responsabilidade, com o pretexto de respeitar as suas necessidades, ofertamos aos estudantes leituras utilitaristas para atender às demandas mais imediatas e permitimos o seu distanciamento de questões tão inerentes à linguagem: a diversidade linguística e discursiva, a subjetividade e a experiência.

Isso nos remete à nossa acepção: a perspectiva de leitura como experiência no entendimento de Larrosa. Concordamos com ele ao dizer que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2017, p. 18). Embora o autor não trate exclusivamente do contexto escolar, entendemos que a sua noção de experiência se aplica ao processo de ensino porque muitas coisas acontecem na escola, mas o que fica de fato é muito pouco, o que está implícito na pergunta que nós, professores, ouvimos dos estudantes: “para que estudamos isso, professora?”.

Ou seja, ao fazer uma pergunta assim, o estudante busca uma utilidade para o que é ensinado na Escola, reproduzindo a visão utilitarista da sociedade que nos cobra produção e velocidade e deixa a experiência para um segundo plano. No contexto de ensino básico, isso fica evidente na listagem de conteúdos que “precisamos” ensinar; explicamos, avaliamos e, logo em seguida, já iniciamos um outro conteúdo ainda que o anterior não esteja dominado pela turma. Desse modo, é a quantidade que dita as regras.

Associando tal visão utilitarista à leitura, nossos estudantes leem muito fora da escola em situações de interação imediata; no entanto, muitas vezes, isso é apenas algo que “se passa” enquanto rolam a página das redes sociais, sem que aquela leitura os afete ou os confronte. Semelhantemente, na escola, eles também leem muito: para responder a uma atividade, para resolver um problema matemático, para organizar um trabalho, para estudar para uma avaliação, entre outras possibilidades. Porém, também são leituras que apenas passam, muitas vezes, tão utilitaristas quanto aquelas externas à escola.

Larrosa (2017) afirma que, no excesso de informações, não há espaço para a experiência. De fato, nossos estudantes têm à sua disposição uma infinidade de informações, embora, quase sempre, não consigam dar sentido a elas, não consigam estabelecer relações entre elas e as suas vivências ou entre elas e a construção de conhecimentos.

Para o personagem de Mia Couto, a experiência era de exclusão, de exploração, de orfandade, de trabalho, de opressão, de muitos deveres e poucos direitos. Azarias sonhava com a Escola porque intuitivamente entendia que ela lhe proporcionaria outras experiências. Não sabemos se essa expectativa do menino seria correspondida porque há diferentes escolas, no sentido de diferentes projetos, que atendem a diferentes interesses. Retomando Castrillón, nessa tensão estão em jogo relações distintas de poder.

Na defesa de que a leitura é uma experiência (ou deveria ser, pelo menos) e que a Escola é espaço determinante para a construção de experiências individuais e coletivas, a leitura literária se revela o campo da interação, da subjetividade, do pluralismo, da apreciação estética e do confronto com a nossa própria humanidade.

Quando Antonio Candido (2011, p. 177) diz que “ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”, entendemos que não se trata de uma humanização no sentido do dicionário¹, de “ação ou efeito de humanizar-se, tornar-se mais sociável, gentil ou amável”, mas de um sentido ampliado de se perceber humano, com suas qualidades e falhas, ou seja, de enxergar a sua humanidade refletida em mocinhos ou vilões, no Azarias oprimido ou no tio opressor, por exemplo.

Portanto, a leitura literária é um caminho para a experiência da humanização, adentrando no estético, no ético, no contemplativo, desviando-se do trivial, do imediato, da reprodução do cotidiano, do embrutecimento causado pela velocidade de informações. De modo bem particular, a narrativa literária é o escopo ideal para a identificação, tendo em vista que o ser humano é naturalmente um ser que narra, que se constitui sujeito narrando sua realidade, seja de forma relatada, seja de modo ficcional, para torná-la conhecida, para denunciá-la, para transformá-la.

¹ HUMANIZAÇÃO. In: Dicionário On-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/humanizacao/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

1.2 Um caminho metodológico

Sendo a leitura um direito e uma experiência para nós, conforme explicitamos, na pesquisa interventiva *Experiências de leitura e escrita no Ensino Fundamental: a contribuição das narrativas literárias* (FAUSTINO DE SOUZA, 2019), buscamos relacionar o acesso a leituras literárias complexas na construção de experiências para os estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa propunha três módulos de oficinas. A nossa análise baseia-se no Módulo de Oficinas 3, que está constituído por um conjunto de 5 oficinas organizadas a partir do texto motivador “O dia em que explodiu Mabata-bata” e do conhecimento mobilizador *a articulação como recurso para o desenvolvimento dos acontecimentos*.

As oficinas do módulo se organizam da seguinte maneira: i) uma oficina para a leitura subjetiva; ii) uma oficina dedicada à leitura rigorosa; iii) uma oficina de escrita; iv) uma oficina destinada à revisão da escrita; v) uma oficina para compartilhamento da reescrita. Pelo enfoque dado neste trabalho, trataremos das duas primeiras oficinas, detalhadas brevemente no quadro que segue:

Quadro 1. Detalhamento das oficinas 1 e 2

Oficina 1: Primeira leitura que toca	Oficina 2: Na trilha interpretativa do texto
Objetivos: proporcionar a leitura subjetiva; desenvolver estratégias de recuperação de informações; analisar os diferentes modos de dizer usados no texto e a sua contribuição para a construção dos sentidos; reconhecer a intencionalidade na escolha de expressões/recursos; construir experiências éticas e estéticas.	Objetivos: desenvolver estratégias de recuperação de informações; estabelecer relações entre as expressões usadas e as imagens criadas; identificar diferentes estratégias de marcar o desenvolvimento dos acontecimentos; reconstruir a trajetória narrativa do conto através de imagens.
Atividades: leitura do título; registro das hipóteses quanto ao conteúdo do conto no Diário de Leitura. Leitura do 1º parágrafo; registro das primeiras impressões de leitura; jogos de leitura e leitura subjetiva.	Atividades: registro no Diário de Leitura de alterações nas percepções do texto após a segunda leitura; reconstrução da trajetória narrativa através da ordenação das imagens disponibilizadas conforme as percepções da dupla no “mapa interpretativo”; socialização dos mapas interpretativos produzidos.

Fonte: autoria própria.

Em diálogo com os pressupostos teóricos apresentados, leitura como direito e como experiência, concretizados em narrativas literárias, a nossa metodologia vai da leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) para a leitura rigorosa (RIOLFI *et al.*, 2014). Desenvolvemos melhor esses dois conceitos a seguir.

No livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), Gérard Langlade inicia o seu capítulo “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra” questionando a marginalização da subjetividade do leitor. Ele se opõe à tendência comum de considerar os devaneios do leitor fora do campo da literatura e defende que os “ecos subjetivos” seriam uma forma de “singularização da obra pelo leitor” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 26).

Na sequência, o autor diferencia o “leitor conceitual” do “leitor subjetivo”. O primeiro corresponde ao leitor formado, conhecedor das teorias literárias, a quem nós chamaríamos de “leitor autorizado”. O segundo representa um leitor construído pelas suas próprias experiências de leituras anteriores, a quem nós chamaríamos de “leitor não autorizado”. Enquanto o primeiro está “qualificado” para analisar um texto, a análise do segundo é considerada secundária, marginal, ilegítima.

Então, entendemos que a leitura subjetiva é devolver a voz para o leitor, é permitir que os “ecos subjetivos” de que fala Gérard saiam da marginalidade, é legitimar as sensações do leitor. Ler de forma subjetiva é uma forma de se apropriar do texto sem a necessidade de uma análise formal, mas que nada tem de superficial porque ao texto são atribuídos sentidos singulares, de acordo com as experiências anteriores do leitor.

Queremos esclarecer que a noção de leitura subjetiva não representa que tudo é válido na leitura de um texto. Não podemos confundir a visão precarizada de leitura como um campo de permissividade a despeito do que está no texto com a leitura que resgata as impressões de um leitor deixado na invisibilidade. Assim, ler subjetivamente é aproximar-se do texto, é assumir um papel ativo na construção de sentidos, é ser coautor do texto na perspectiva de buscar sentidos para as lacunas próprias do texto literário.

Para nós, dar voz a esse “leitor subjetivo” é uma estratégia metodológica caríssima. Através dela, temos a possibilidade de contribuir para a construção de experiências de leitura, de permitir conexões com outras experiências anteriores, de ver o texto fazendo sentido para os estudantes. Ademais, o texto literário sai daquela perspectiva comum nos livros didáticos de ler para responder a uma atividade, ou seja, o texto literário assume a centralidade da aula, pois a aula deixa de ser uma atividade do livro que já adianta o percurso de interpretação do texto lido para ser a leitura, de apreciação estética, de identificação (ou não), de humanização no sentido explicitado anteriormente.

Quando pensamos no contexto de Educação Básica, o ensino de leitura a partir da leitura subjetiva adquire proporções muito significativas, pois é o espaço para que os estudantes se reconheçam como leitores, para que explorem suas impressões e as comparem com as dos outros, para que expressem e testem as suas hipóteses de leitura, para que desenvolvam segurança no processo complexo de construir sentidos, para que se assumam como sujeitos de experiências de leituras.

Elucidamos o conceito de leitura subjetiva, que está no cerne do que propõe nossa Oficina 1; porém, entendemos que a complexidade de ensinar a ler exige diferentes caminhos e propomos a leitura rigorosa na Oficina 2. Vejamos esse segundo conceito.

Para falar em ensino de leitura, Riolfi *et al.* (2014, p. 46) opõem ler com rigor e decodificar o texto. Os autores afirmam que é necessário “transcender esse modo de ler fragmentado”. Ademais, os autores afirmam que, com o chavão da “formação do indivíduo ‘crítico e reflexivo’” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 48), o que se faz é esconder a precariedade da

leitura dos alunos, aceitando comentários do texto tal qual um processo interpretativo produtivo. Diante desse cenário que ora se limita a decodificar, ora se limita a comentar superficialmente o texto, os autores propõem a leitura rigorosa.

Para nós, a compreensão de leitura rigorosa diz respeito à exploração do texto em todas as suas nuances: linguísticas, discursivas e estilísticas. Refere-se a transcender a superficialidade da materialidade linguística, orquestrando os conhecimentos que tem da língua com o fim de estabelecer relações entre as partes que compõem o texto. Esclarecemos que isso não significa considerar o texto uma soma de suas partes, mas aprender a fazer pontes concretas entre essas partes.

Além disso, a ideia de leitura rigorosa tem a ver com a recuperação de palavras, termos, recursos que se mobilizam no texto para conduzir o leitor. Ler rigorosamente é perceber as sutilezas da linguagem, explícitas ou implícitas; é enxergar as minúcias. Os autores vão chamar esse processo de “recuperação das pistas interpretativas” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 52). Associando o termo usado com outros contextos de uso, pensamos em investigação, em pesquisa, em esforço investido, em trabalho. Isto é, ler rigorosamente é uma atividade complexa que demanda mediação de um leitor mais experiente, nunca no sentido de fazer o trabalho, mas no sentido de não permitir que o menos experiente perca a chance de ampliar seu percurso como leitor.

Na sala de aula, a leitura rigorosa é uma estratégia que permite dissecar o texto, mas sem a necessidade de separar o que é da esfera literária e o que é da esfera da língua. Dito de outro modo, a leitura rigorosa permite que os estudantes olhem para o texto em sua unidade. Muitas vezes, o livro didático trabalha no sentido oposto, abordando somente questões literárias ou somente aspectos formais da língua, como se essa divisão fosse necessária ou possível. A consequência disso, quase sempre, são estudantes com uma concepção compartimentalizada de texto, de leitura e de linguagem. Nisso está a relevância dessa metodologia.

Certamente, esse trabalho minucioso de retorno ao texto para “sucessivas operações de retroação”, no dizer de Riolfi *et al.* (2014), exige colaboração entre os estudantes e entre os estudantes e o professor. Exige também o trabalho de mediação do professor como leitor mais experiente. Chamamos a atenção para o termo que usamos acima. São muitos os significados dados pelo dicionário² a *trabalho*, dentre os quais destacamos alguns que podem ser associados ao processo implicado no conceito de leitura rigorosa: i) grande dificuldade, trabalhadeira; ii) responsabilidade; iii) conjunto das atividades realizadas por alguém para alcançar um determinado fim ou propósito; iv) os mecanismos mentais ou intelectuais utilizados na realização de algo; v) atenção empregada na realização ou fabricação de alguma coisa; vi) desenvolvimento ou elaboração de algo.

² TRABALHO. In: Dicionário On-line de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em 20 abr. 2021.

Ensinar leitura a partir dessa metodologia é um trabalho que permite aos alunos a percepção de que ler (e escrever) são práticas complexas que exigem diferentes movimentos do leitor a fim de encarar o texto na sua integralidade. O efeito desse trabalho é rico porque os estudantes são incentivados a observar que a estrutura, a linguagem, os recursos gráficos e os aspectos formais de língua, tudo está a serviço do sentido.

Enquanto a leitura subjetiva abre o caminho para o leitor (inclusive aquele não legitimado) sentir, confabular, expressar-se, identificar-se ou não com o que leu, narrar sua vivência diante do que está no texto e viver uma primeira experiência com aquele texto; a leitura rigorosa permite avançar nesse caminho para a compreensão dos motivos pelos quais sentimos e fomos tocados, pelos quais nos identificamos ou não, pelos quais pudemos reviver nossas próprias histórias, ou seja, quais recursos foram mobilizados no texto para nos afetar de determinada maneira.

Ensinar leitura na Educação Básica partindo da leitura subjetiva para a leitura rigorosa é um posicionamento teórico-metodológico que permite contemplar todas as possibilidades do texto e, portanto, é ofertar uma aprendizagem eficiente e, mais que isso, uma experiência aos estudantes. Mas também é um posicionamento político por não compactuar com o ensino fragmentado de Língua Portuguesa que separa literatura de língua e, sobretudo, porque considera o direito de ler dos estudantes além das práticas de comunicação imediata.

Na próxima seção, trazemos a análise de registros de leitura dos estudantes participantes da pesquisa.

2 Para onde esse caminho de leituras aponta?

Nesta seção, trazemos a nossa leitura do texto motivador do Módulo 3, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, e a análise dos registros de leitura dos participantes da nossa pesquisa interventiva.

2.1 A trilha do leitor mais experiente da leitura subjetiva para a leitura rigorosa

Vemos o conto de Mia Couto como um harmonioso encontro entre a realidade e a ficção. O menino Azarias representa o universo do imaginário infantil sendo sufocado pelo universo da dureza da vida em sua realidade. O texto denuncia a guerra representada pela mina que explode e carrega o menino; entretanto isso fica suspenso durante a narrativa pelo jogo que o autor faz entre o real e o ficcional acrescentando a lenda do ndlati que marca a comunidade.

O cenário de violência, exploração, guerra, orfandade e supressão dos direitos à escola e à infância é apresentado com a seriedade merecida, mas com uma leveza que acalenta o leitor.

Tal leveza revela-se na pureza do menino que tem todos os motivos para desconfiar da promessa do tio, mas escolhe acreditar, em uma atitude de esperança que lhe acompanha até a morte. Mas voltemos para o início.

Tudo começa com a explosão de um boi contada com uma linguagem poética que leva o leitor ao questionamento dos próprios sentidos e sensações. Como encontrar beleza em uma imagem horrenda de ossos e carne espalhados por todo lado? “Rebentou sem um múúú” (p. 11) nos remete à brevidade da vida; no trecho “choveram pedaços e fatias, grão e folhas de boi” (p. 11), a remissão é à própria natureza, na chuva que encharca a visão assustada no pastor. Já em “A carne eram já borboletas vermelhas” (p. 11), a alegria da dança das borboletas é reforçada pela cor vermelha para representar a tristeza do menino encrencado com o tio. Estabelece-se um choque entre o que é a vida real da lida com os bois e a natureza em poesia.

A poeticidade personifica-se na morte do boi em oposição à mina de guerra explodindo diante dos olhinhos inocentes do sobrinho explorado que busca respostas, sem sucesso. A sua inocência opacificante o impede de enxergar a verdade. Como na nossa tradição cultural de interior em que muitos fatos são explicados pelo senso comum, pela palavra de autoridade do mais idoso, a comunidade de Azarias também tem suas crenças.

Por medo da reação do tio, o menino resolve fugir. Diante disso, inferimos que o tio era violento, que possivelmente castigava o menino. Essa figura masculina de autoridade associada à exploração tem um apelo forte dentro do texto, pois manifesta a exploração do homem sobre a mulher, do patrão sobre o empregado, do mais forte sobre o mais fraco, do adulto sobre a criança. Há uma tendência de identificação muito forte com o leitor. Isso revela que, apesar de o texto ter como espaço outro país, há semelhanças com as histórias de exploração e desigualdade no Brasil.

Escolhemos o trecho abaixo, que usamos como epígrafe neste trabalho, para explorar mais rigorosamente:

Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudade deixava? Maus tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho. [...] Brincar era só com os animais: nadar o rio a boleia do rabo do Mabata-bata, apostar na briga dos mais fortes. Em casa, o tio advinha-lhe o futuro: - Este, da maneira que vive misturado com a criação há-de casar com uma vaca. E todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados (COUTO, 2013, p. 12-13).

A metáfora “Fugir é morrer de um lugar” traz a oportunidade de pensar com os estudantes sobre o efeito causado pelo uso da linguagem metafórica. O nível de envolvimento do leitor é outro porque a metáfora demanda uma imagem a partir da semelhança entre fuga e morte. O jogo metafórico conduz efeitos diferentes para um leitor que mudou de sua terra natal e nunca mais voltou e para outro que sempre morou no mesmo lugar. A vivência da metáfora é distinta, mas isso não os impede de compartilhar a experiência de não mais pertencer a um lugar.

Na sequência, podemos inferir que o menino tinha muito pouco: “calções rotos, um saco velho a tiracolo e maus tratos”. Notamos que o narrador, para enumerar o que o menino deixaria para trás se fugisse, não citou nem a avó que, aparentemente, era quem se importava com ele. Isso revela que ele não se sentia parte da família, o que será reforçado no trecho “Ele não, não era filho”. O sentimento de não pertencimento intensifica-se pela repetição do advérbio *não* e alcança um nível ainda mais intenso quando o texto o assemelha aos animais, “Este, [...] há-de casar com uma vaca”, e já não é o narrador quem fala, mas entra a fala do tio em discurso direto que desqualifica o sobrinho enquanto todos riem.

Quando analisamos os modos de dizer relacionados a Azarias, temos os seguintes termos: *ele, não era filho, lhe, este, sua alma pequenina, seus sonhos maltratados*. Em nenhum momento o nome do menino é usado, ou mesmo os termos menino ou criança. Isso deixa implícito o apagamento do sujeito, que dialoga muito bem com a pergunta feita no início do trecho: “que saudade deixava?” Esse processo de apagamento desenvolve-se de outra forma nesse mesmo trecho quando nem mesmo um sujeito pronominal é empregado, a exemplo de “Brincar era só com os animais: nadar o rio a boleia do rabo do Mabata-bata, apostar na briga dos mais fortes”, em que os verbos são usados como sujeitos, e o agente das ações de brincar, nadar e apostar fica implícito, ou seja, há o apagamento do menino na condição de sujeito, inclusive sintaticamente.

Como quisemos demonstrar, o ensino da leitura subjetiva para a leitura rigorosa é um terreno consideravelmente fértil que nos conduz a explorar quaisquer aspectos de um texto, sejam linguísticos, discursivos, formais, estéticos ou éticos. Desse modo, não tivemos a pretensão de tecer uma análise exaustiva.

2.2 A trilha do leitor menos experiente da leitura subjetiva para a leitura rigorosa

A Oficina 1 estava voltada para a leitura subjetiva do texto. Apresentamos o título e questionamos sobre as expectativas da turma, que compartilhou oralmente e depois registrou no Diário de Leitura. Analisamos um dos registros a seguir.

Usamos o código RN-N, sendo R referente a registro no Diário, o primeiro N referente à identificação do aluno e o número precedido por hífen referente à ordem do registro, já que foram três registros na mesma oficina.

Transcrição de R1-1 (2019):

“Acho que vai ser sobre uma bomba e vai ser um texto de comédia. Acho que vai ser um menino que gosta de aprontar, que explodiu uma bomba feita por ele mesmo com tinta na escola” (informação verbal).

Como lemos, R1-1 levanta hipóteses a respeito do título do texto. Pela presença do verbo *explodiu*, R1-1 infere se tratar de uma bomba. Na sequência, ele supõe que seria um texto de

comédia, talvez por imaginar que um texto com uma bomba que explode não seja apropriado para a faixa etária da turma, a não ser que seja uma comédia.

Dando seguimento, R1-1 sugere que será uma história de um menino que fabricou a própria bomba com tinta na escola. Observamos que os elementos *bomba*, *menino* e *escola* remetem a um esboço de construção narrativa: o que, quem e onde. Mesmo sendo um registro muito simples e objetivo, ele resume bem a expectativa do leitor quanto ao texto.

A leitura subjetiva depende muito do trabalho colaborativo da turma e da oralidade. Os registros no Diário de Leitura são um instrumento de avaliação dessas leituras, mas muito do que é compartilhado oralmente se perde. O professor, então, pode fazer uso das notas de aula para recuperar um pouco do que se perdeu. Foi o que fizemos. Nas nossas notas, durante a socialização dos registros, R1-1 foi questionado: “*por que não uma menina?*” Ao que respondeu: “*porque menina não faz isso, principalmente na escola*”.

Por se tratar de leitura subjetiva, o sujeito está implicado no registro. Preservamos a identidade dos participantes, mas pelo registro e pela interação, inferimos, que o registro é de uma menina cujas experiências demonstram que as meninas têm um comportamento melhor que o dos meninos na escola.

Temos questões éticas e questões comportamentais relacionadas ao gênero problematizadas com muita espontaneidade. Em uma turma de Ensino Fundamental, o debate dessas questões é muito bem-vindo e gera muitos desdobramentos.

Transcrição de R2-1 (2019):

O que eu espero do texto do 3º módulo o dia que explodiu um Mabata bata, uma coisa que eu espero ou venha no meu pensamento é que o texto tenha uma explosão ou coisa do tipo e também cheguei a pensar que era que fosse um animal, que era um animal muito querido (informação verbal).

Assim como R1-1, R2-1 fala em explosão fazendo relação com o verbo explodiu no título. Isso demonstra que o verbo é uma pista percebida mais facilmente; diferentemente de *Mabata-bata* que é um termo novo e que pode representar muita coisa, mas não qualquer coisa. Como o termo está escrito com a letra inicial maiúscula, o leitor sabe que é um nome próprio, então R1-1 diz que tem relação com um menino enquanto R2-1 fala em um animal. Aqui nós retomamos a Gérard (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) quando menciona que o leitor está em uma “liberdade vigiada”. Isto é, a leitura subjetiva não significa atribuir qualquer sentido, há sentidos que conduzem o percurso do leitor e dentro desse percurso há muito espaço para o universo pessoal do leitor subjetivo.

Outro elemento que nos chama a atenção é o fato de o aluno residir na zona rural da cidade e conviver com a criação de bois do avô. Essa informação nos ajuda a compreender as relações que ele faz, baseando-se nas suas experiências individuais.

Ainda na Oficina 1, tivemos outros dois registros da leitura subjetiva: um após a leitura oralizada do 1º parágrafo pela professora e outro ao final do texto. No segundo registro, as notas

de aula demonstram que o estado de suspensão diante da explosão de algo que os estudantes ainda não sabem o que é foi determinante para a escolha de um registro em forma de desenhos. A linguagem não verbal foi o recurso usado para representar a imagem construída na leitura do 1º parágrafo. Nos desenhos, os elementos em comum: árvores, chifre e borboletas vermelhas. Já no último registro, a preocupação estava mais voltada com a confirmação ou não das hipóteses do primeiro registro.

Na oficina 2, voltamo-nos para a leitura rigorosa. Como este foi o último módulo de oficinas, já tínhamos explorado os outros textos motivadores de várias formas e procuramos uma forma mais lúdica, sem abrir mão do rigor na leitura, e montamos um mapa interpretativo.

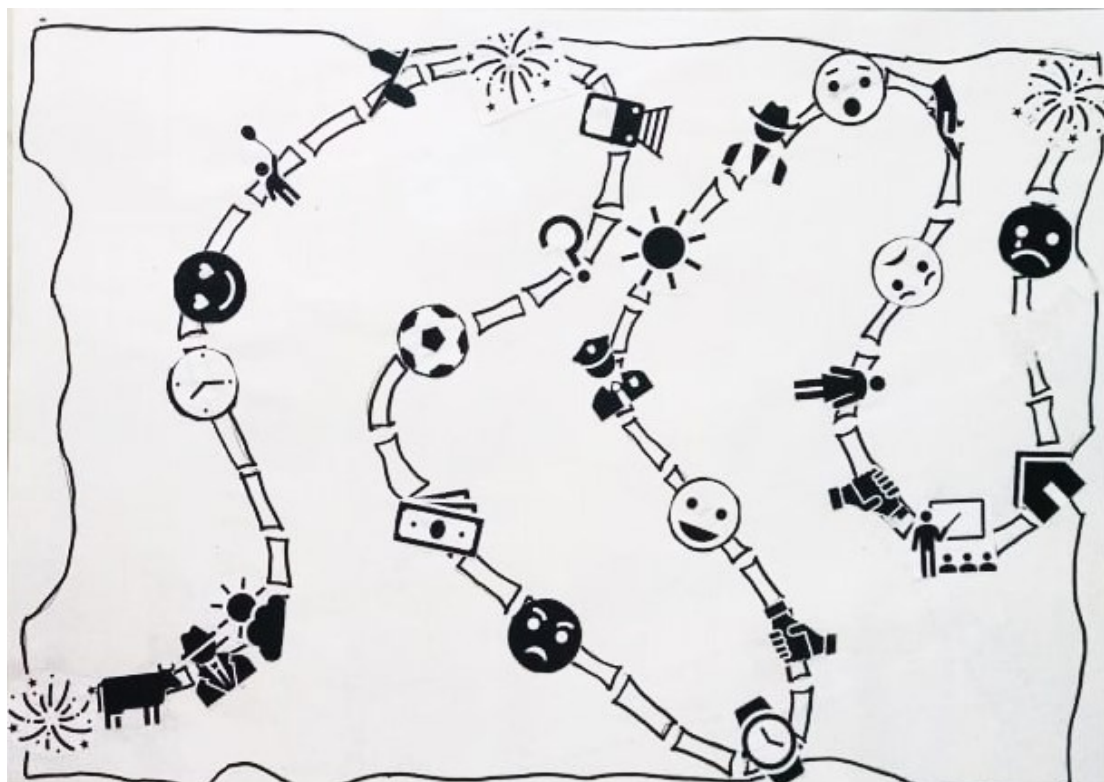
Figura 1. Mapa interpretativo



Fonte: Faustino de Souza (2019).

Na Fig. 1, temos o modelo do Mapa interpretativo usado. A atividade de leitura rigorosa consistia em ler o texto e reconstruir a trilha interpretativa por meio dos ícones sugeridos, em duplas.

Embora fosse uma atividade mais lúdica, o processo exigiu negociações entre os pares e o desenvolvimento de estratégias. Por exemplo, uma dupla optou pela estratégia de um ir relendo o texto enquanto o outro selecionava os ícones relacionados; outra dupla escolheu a estratégia de observar os ícones primeiro e só depois reler o texto. Não havia uma estratégia mais ou menos correta, pois queríamos que eles refletissem sobre a própria leitura e estabelecessem um modo próprio de fazer as operações de retroação no texto, como dizem Riolfi *et al.* (2014).



Observando a trilha, na Fig. 2, desenvolvida por R1-1, nos quatro primeiros ícones, temos uma explosão, um boi, um homem bem vestido e um amanhecer. Podemos associá-los, respectivamente, à explosão do boi, ao tio e ao fato de o menino levantar cedo todos os dias para trabalhar. Algo bem interessante nesses quatro ícones é que nenhum deles faz referência ao menino Azarias, em torno do qual gira a história. Parece-nos que os estudantes, de alguma forma, apagam o menino, refletindo alguns trechos em que o apagamento do menino como sujeito pode ser observado. Não sabemos se esses estudantes têm a consciência desse apagamento, mas podemos perceber que o efeito pretendido é recuperado, ou seja, eles seguiram a pista.

Na sequência, o rosto triste pode ser a representação do menino ao pisar na mina e explodir. É interessante pensar que o menino não estava triste quando correu e pisou na mina, ele não sabia o que estava acontecendo; na verdade, ele estava feliz porque poderia ir à escola. Talvez essa dupla não tenha compreendido esse desfecho, ou seja, como ele podia estar feliz

pisando em uma mina de guerra? Ou talvez o rosto triste revele espontaneamente a reação que escapou dos leitores subjetivos.

Após a realização do mapa interpretativo, os estudantes socializaram suas trilhas associando os ícones a momentos do texto. Nas socializações orais, pudemos observar como as duplas ressaltaram momentos diferentes, demonstrando que a atividade também abre espaço para a leitura subjetiva, embora não fosse o objetivo primeiro.

Algo recorrente nas trilhas apresentadas foi a presença da explosão no início e no final. No início, referente à explosão do boi e, no final, à explosão do menino. Nas socializações, refletimos sobre o fato de o menino e o boi terem o mesmo tipo de morte e relacionamos com o título do conto que não faz menção da morte do menino, apenas do boi, apontando para mais um recurso de apagamento do menino.

Como vemos, o mapa interpretativo gerou a leitura do texto com rigor e suscitou muitas discussões subjetivas, ou seja, trilhamos o caminho da leitura subjetiva para a leitura rigorosa conforme os objetivos propostos.

Conclusão

A nossa proposta era suscitar uma reflexão sobre o ensino de leitura sob a perspectiva da leitura subjetiva para a leitura rigorosa. Queríamos observar como a análise dos diferentes modos de dizer dentro de uma narrativa literária suscita aprendizagens linguísticas e discursivas nos estudantes de Ensino Básico e chegamos aos seguintes resultados:

A oficina de leitura subjetiva devolve a palavra ao leitor não legitimado, e isso tem grande relevância porque é uma forma de ampliar (em alguns casos, ofertar) o direito de ler desse leitor. Além disso, a oficina de leitura subjetiva favorece a construção de experiências que tocam os sujeitos e marcam a memória em vários aspectos, sejam linguísticos e discursivos, sejam éticos e afetivos, e isso também tem grande relevância, sobretudo no nosso contexto em que os textos de caráter mais utilitaristas estão “roubando a cena” tanto nas práticas de interação fora da escola, quanto dentro dela.

Outrossim, a oficina de leitura subjetiva cria um espaço de compartilhamento de saberes outros que o professor sozinho jamais traria para discussão em aula. Tais saberes podem ser explorados para ensinar e aprender para além das listagens de conteúdos e para construir um currículo invisível com os seus alunos que rompa com os limites da disciplina de Língua Portuguesa. Esse movimento ressignifica a sua prática e gera aprendizagens que fazem mais sentido para o grupo.

A oficina de leitura rigorosa devolve a responsabilidade de seguir e explorar as pistas interpretativas para os estudantes; pois, muitas vezes, somente a leitura do professor é validada e resta-lhes acompanhá-la. A responsabilidade compartilhada desestabiliza a turma no sentido

de que não há mais um conteúdo de língua para identificar no texto ou uma lista de perguntas para responder sobre a história limitada à recuperação de informações. O que é a necessidade de formular as próprias perguntas: para onde esse termo nos conduz? Por que essa expressão? E se fosse diferente, qual seria o efeito? Nossos alunos estão acomodados por responderem perguntas que não fizeram, e a leitura rigorosa lhes restitui essa responsabilidade.

Ademais, a oficina de leitura rigorosa devolve ao texto a sua unidade. Não faz sentido olhar para o texto para estudar ora questões de língua, ora questões literárias. A visão fragmentada do texto é vencida quando o enxergamos em sua integralidade ao ler com rigor. Isso é especialmente relevante para o ensino de leitura porque amplia a compreensão dos estudantes quanto à linguagem.

Já para o professor de Língua Portuguesa, ler rigorosamente requer trabalho no sentido de esforço cognitivo, responsabilidade política, atividade mental e intelectual, em primeiro lugar, para romper com a perspectiva de reprodução das atividades convencionais e enfrentar a resistência de outros professores, equipe pedagógica da Escola, alunos e pais de alunos. Mas também para manter-se como pesquisador, para selecionar textos desafiadores, para elaborar seu próprio material e para avaliar todo o processo.

Sendo assim, ensinar a ler na perspectiva da leitura subjetiva para a rigorosa é uma grande oportunidade de garantir e ampliar o direito de leitura dos nossos estudantes, é andar por caminhos nem sempre transparentes em virtude dos movimentos constantes das subjetividades e das demandas específicas de cada texto, é também resgate da identidade do professor como produtor de conhecimento.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASTRILLÓN, S. O direito de ler. In: CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COUTO, M. *A menina sem palavra*: histórias de Mia Couto. 1ª. ed. 6. reimp. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

FAUSTINO DE SOUZA, B. F. B. *Experiências de leitura e escrita no Ensino Fundamental*: a contribuição das narrativas literárias. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FAUSTINO DE SOUZA, B. F. B; CAMPOS, S. F. Ensino de escrita: o texto literário como uma possibilidade. *Revista Ecos*, v. 28, ano 17, n. 01, 2020, p. 135-156. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4389>. Acesso em: 16 abr. 2021.

LARROSA, J. *Tremores*: escritos sobre experiência. 1ª. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PETIT, M. *A arte de ler*: ou como resistir à adversidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LINHA D'ÁGUA

RIOLFI, C.; ROCHA, A.; CANADAS, M. A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

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

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Hábito de leitura, confinamento e relações de classe: forma-leitura no Brasil contemporâneo

Reading habits, confinement and class relations: reading form in contemporary Brazil

Raquel Cristina de Souza e Souza * 

raquelcsm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2899-2067>

Luiz Felipe Andrade Silva ** 

lfelipe.andrades@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5938-5505>

Resumo

O presente artigo pretende analisar comparativamente cinco matérias veiculadas na *internet* entre o final de abril e maio de 2020 e que têm em comum o objetivo de apresentar dicas para a promoção do hábito de leitura em crianças no contexto de confinamento exigido pela pandemia da Covid-19. Nosso propósito é investigar nos referidos textos as concepções subjacentes de leitura, leitor, mediador e mediação, inserindo-as no esquadro de uma perspectiva social da leitura, que leva em consideração as relações de classe no Brasil contemporâneo. A análise nos conduz à reflexão sobre os sentidos de conceitos-fetice, como o prazer de ler, e exige uma revisão sobre a pertinência do modelo burguês de leitor para explicar a realidade brasileira.

Palavras-chave: Covid-19; Dicas de leitura; Infância; Formação do leitor; *Habitus* de classe.

Abstract

This article proposed a comparative analysis of five articles published on the Internet between the end of April and May 2020. They all have in common the objective of presenting tips for the promotion of reading habits in children considering the context of confinement required by the Covid-19 pandemic. Our purpose is to investigate the underlying conceptions of reading, reader, mediator and mediation in these texts, inserting them in the framework of a social perspective of reading, which takes into account class

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

** Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil.

relations in contemporary Brazil. The analysis leads us to reflect on the meanings of fetish concepts, such as the pleasure of reading, and requires a revision of the relevance of the bourgeois model of reader to explain the Brazilian reality.

Keywords: Covid-19; Reading tips; Childhood; Reader's development; Class habitus.

Introdução

Com a disseminação do novo coronavírus e a instauração da pandemia, no início de 2020, as medidas sanitárias de contenção à disseminação da Covid-19 envolveram uma série de impasses às políticas de controle e segurança, às economias nacionais, aos sistemas de saúde, às instituições de ensino. Impasses que atingiram a formação social capitalista em todos os seus níveis, desde aqueles macroestruturais até os recônditos da vida privada, como o sexo, o cuidado com animais domésticos e o cotidiano familiar¹.

No Brasil, essas medidas e seus impactos começaram a ser sentidos em março e abril de 2020. Não à toa, nesse período uma série de publicações impressas ou digitais visou à manutenção daquilo que poderíamos chamar de saúde mental e à preservação de certa ideologia da produtividade e do aproveitamento do tempo. Se as pessoas em idade produtiva da classe média se viam privadas de circular nas ruas e de trabalhar em suas empresas, era necessário que se estabelecessem parâmetros para o bom aproveitamento do *homeoffice* (cf. BARBOSA, COSTA, HECKSHER, 2020).

Para pais mais produtivos, crianças mais produtivas; para mais produtividade, atividades que, em tese, protegeriam certo bem-estar psicológico. Então, da mesma forma, como as crianças também deixaram de ir à escola, era importante organizar essa convivência doméstica entre trabalho e vida privada para os adultos, promovendo ações para a ocupação dessas crianças. A isso, somava-se ainda o temor de que, com a suspensão das aulas, as crianças “perdessem” o ano, uma vez que, de acordo com essa “ideologia da produtividade e do aproveitamento do tempo”, quanto antes o indivíduo seja formado e entre no mercado de trabalho, tanto melhor.

Com isso, uma série de publicações digitais dedicou-se a abordar meios de se atingirem esses objetivos, e, dentre elas, algumas dedicaram-se ao estímulo das crianças à leitura. O presente trabalho visa analisar esse material (as dicas de estímulo à leitura) publicado nos meses iniciais da pandemia de Covid, a partir da hipótese de que essa análise nos permitirá

¹ O presente artigo foi redigido como uma maneira de responder às nossas inquietações, ainda nos primeiros meses da pandemia, em 2020. Assim sendo, ele compreende um risco, apontado por Dunker (2020): aquele de se constituir, de certa maneira, como um “texto de intervenção”, cujas análises se mostrariam prisioneiras de sua própria enunciação, ao mesmo tempo em que se potencializariam como formas de apropriação do “acontecimento”. Desde sua escrita, uma série de trabalhos foram produzidos, observando os efeitos que a pandemia gerou em diversos campos da prática social. Citamos, a título de exemplo, os livros *Discursos da pandemia* (BAALBAKI, SILVA, 2020) e *Educação em tempos de pandemia* (LIBERALI et al., 2020), além da série de pequenos textos publicados pelas editoras n-1 e Boitempo.

compreender como se produz dada concepção de leitura em sua relação com a desigualdade estrutural de acesso a bens culturais em nossa sociedade; concepção esta que não se limita apenas ao período pandêmico. Pautamo-nos na hipótese de que essas “dicas de estímulo à leitura” explicitem contundentemente a *forma-leitura* característica de nossa formação social.

Baseados em Althusser (1978), compreendemos por *forma-leitura* a forma de existência histórica da prática de leitura, determinada em última instância pelo modo de produção e pelas relações de produção, bem como pelos mecanismos de produção e reprodução ideológicos da estrutura social (a escola, a publicidade, o mercado etc.). Esquivamo-nos, assim, de uma concepção de leitura abstrata, universal e atemporal, que seria igual independentemente das formações sociais nas quais se produzem.

É consenso que a revolução burguesa² exerceu um importante papel na expansão da leitura (diríamos *forma-leitura*) atrelada a um modelo de sociedade, compreendido aqui a partir das intrincadas relações entre determinado modo de produção (capitalista-industrial) e relações de classes (a sociedade de classes e a desigualdade estrutural entre burguesia e proletariado). Isso não implica, obviamente, que não houvesse leitura antes, mas apenas que o modo como apreendemos a leitura hoje é determinado por fenômenos históricos delimitados.

Zilberman (1999 [1982]) aborda, para a formação da leitura tal qual a concebemos, alguns fatores, entre os quais destacam-se: a revolução industrial, haja vista que o livro é o primeiro objeto produzido industrialmente; a consolidação da estrutura familiar e a constituição do sujeito moderno, centrais para a formação do hábito de leitura e a produção de leituras individuais que reforçam o imaginário de liberdade e racionalidade subjetivas; a reforma da escola e seu papel de universalização da alfabetização, etc. A lista é extensa, uma vez que a questão da leitura não é apenas de caráter histórico-social, mas também cognitivo e psicológico.

Ora, ao observarmos a questão da leitura hoje, construímos nosso *corpus* de análise a partir de publicações digitais que trouxessem “dicas de leituras para crianças” nos primeiros três meses da pandemia da Covid-19. Nossa hipótese, ao eleger esse material, era de que, por se tratar de publicações feitas “no calor dos acontecimentos”, no período mesmo de adequações que a pandemia impunha às nossas práticas sociais, encontraríamos pistas que nos permitiriam compreender o modo como tem se dado uma transformação na *forma-leitura* no âmbito da sociedade capitalista. Ainda estamos por ter consolidados os impactos das novas tecnologias digitais na leitura e das redes sociais na leitura, bem como dos novos modelos de trabalho.

Dessa forma, a própria opção pela discursividade digital repousa sobre a compreensão de que essa trata de “um processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade

² Cumprir observar que, de acordo com pesquisa em desenvolvimento por Silva (2020), a formação da leitura *do* Brasil (e, de certa forma, do assim chamado Sul Global) apresenta algumas particularidades, pois aqui a revolução burguesa foi realizada muito mais no âmbito mercadológico e econômico do que propriamente na consolidação de determinados aparelhos ideológicos modernos, como a família, a igreja e a escola modernas (FERNANDES, 2020 [1975]).

contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações histórica” (DIAS, 2011, p. 58). O modo como esses enunciados circulam, em sua relação com a historicidade, constituiria o modo através dos quais sujeitos e sentidos se relacionam, modo esse que é afetado pela intervenção de uma “memória metálica” (DIAS, 2016), maquínica, que horizontaliza a memória histórica, “reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições” (ORLANDI, 2015, p. 16).

Esse modo de circulação, em que a memória se organiza quantitativamente, promove impactos no próprio tema sobre o qual esses textos que constituem nosso *corpus* versam, mas também sobre o cenário educacional. O cenário anterior à pandemia vinha experimentando uma progressiva desvalorização da escola como espaço de produção de conhecimentos e atitudes válidos socialmente e uma maior desvalorização da autoridade não apenas disciplinar como pedagógica do professor. Isso era expresso, como se atesta nas obras organizadas por Cássio (2019) e Frigotto (2017), pela forte circulação na sociedade do discurso do *homeschooling* e pelas reiteradas tentativas de aprovação da lei do Escola sem Partido, a qual, ainda que não oficialmente, trouxe inúmeras consequências à vida escolar, como o aumento da vigilância e controle – e mesmo da censura explícita – por parte de algumas instituições sobre o trabalho dos professores, quando não a prática de uma autocensura desses profissionais como forma de preservarem o seu emprego. Não nos parece desprezível que o material de leitura literária seja um dos alvos principais desse patrulhamento ideológico mal disfarçado de neutralidade, dadas as relações intrincadas e historicamente construídas entre literatura (sobretudo a infantil), educação e sociedade, como já mostrou Zilberman (2008).

Com a pandemia, a privação (eletiva) da mobilidade social, principalmente entre os membros das classes média e alta, e o fechamento das escolas, em virtude do novo coronavírus, tornaram a escolarização doméstica, de certa maneira, uma realidade e colocaram “novos” dilemas aos responsáveis por crianças e adolescentes.

É nesse cenário, em que observamos também essa progressiva modificação da *forma-leitura*, que se produzem os textos de que nos ocuparemos neste artigo. Visamos analisar, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 2019 [1969]; 2009 [1975]; ORLANDI, 2008, 2012), essas cinco publicações veiculadas na *internet* entre o final de abril e maio de 2020. Todas propõem dicas para a promoção do hábito da leitura e, para tanto, valem-se de uma concepção de leitura que funciona como um *pré-construído* (PÊCHEUX, 2009 [1975]), que visamos investigar. Por meio dessa análise, buscamos investigar como, na *forma-leitura* contemporânea, se produzem os sentidos, tomados como evidentes, de: leitura, leitor, mediador e mediação, em sua relação constitutiva com as condições de produção na qual se dão. Dessa maneira, damos ênfase às relações de classe no Brasil contemporâneo como aspecto fundamental para analisar a questão.

1 Destinatário das dicas e classe social

Os cinco textos que usaremos por base em nossa análise foram veiculados em portais da *Internet* nos meses iniciais da quarentena. São eles: (1) “5 dicas para incentivar a leitura na quarentena”, do *Portal da criança*³; (2) “O hábito de leitura das crianças na quarentena”, em blogue do *Estado de São Paulo*⁴; (3) “5 dicas para ler para crianças na quarentena”, do *Metro Jornal*⁵; (4) “Dicas para estimular as crianças à leitura durante a quarentena”, do *Portal da cidade*⁶; (5) “Dia do livro infantil: aproveite a quarentena para estimular o hábito da leitura entre as crianças”, do *Jornal da cidade*⁷.

Como dito anteriormente, a construção do *corpus* foi realizada a partir de um recorte temporal, levando em consideração o início da pandemia, a partir da hipótese de que a alteração das condições materiais de existência advindas com as restrições sanitárias serviria a evidenciar alguns elementos acerca da forma-leitura brasileira contemporânea. Assim, por meio de pesquisa realizada em sites de busca, chegamos às cinco publicações elencadas acima. Deve-se registrar o efeito de sentido advindo do modo como se dá essa relação, através da “memória metálica” (ORLANDI, 2015). A despeito da diferença entre os veículos, como, por exemplo, o blogue de um jornal de grande porte com ampla circulação, como o *Estado de São Paulo* em (2), jornais de menor porte em (3) e (5) e páginas de conteúdos hospedadas por portais em (1) e (4), o efeito da memória metálica, produzida por um construto técnico (o buscador), horizontaliza essas textualizações. No entanto, uma vez que compreendemos a questão a partir das regularidades discursivas, regularidades de sentidos, como produzidas a partir das condições de produção histórico-sociais (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 45-46), a possível diferença (institucional) entre os materiais coletados não se coloca como uma questão para esta pesquisa.

Formalmente, encontramos entre as publicações mais semelhanças do que diferenças. A maioria dos textos, com exceção de (5), seguem uma organização textual bastante semelhante: um ou mais parágrafos introdutórios seguidos de tópicos (numerados ou não) que contêm ações práticas a serem realizadas com a finalidade de estimular ou incentivar o hábito da leitura entre as crianças — especificamente, os filhos, como se observa pelos recortes discursivos abaixo⁸.

³ Disponível em: <https://cabecadecrianca.ig.com.br/5-dicas-incentivar-leitura-infantil-quarentena/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

⁴ Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/o-habito-de-leitura-das-criancas-na-quarentena/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

⁵ Disponível em: <https://www.metrojornal.com.br/estilo-vida/2020/05/24/5-dicas-para-ler-para-criancas-durante-quarentena.html>. Acesso em: 18 ago. 2020

⁶ Disponível em: <https://registro.portaldacidade.com/noticias/educacao/dicas-para-estimular-as-criancas-a-leitura-durante-a-quarentena-1809>. Acesso em: 18 ago. 2020

⁷ Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/cultura/2020/04/5606444-dia-do-livro-infantil--aproveite-a-quarentena-para-estimular-o-habito-da-leitura-entre-as-criancas.html>. Acesso em: 18 ago. 2020

⁸ Indicaremos a fonte dos recortes analisados com os números (1) a (5), conforme apresentados anteriormente. Para a noção de recorte discursivo, cf. Orlandi (1984).

- (1) Explique para o *seu filho* [...]
- (2) O tempo de confinamento pode servir para *pais e filhos* fortalecerem os vínculos e introduzir a leitura no dia a dia.
- (2) Com a suspensão das aulas, *os pais* precisam [...] cuidar do desenvolvimento cognitivo dos pequenos.
- (3) [...] *a convivência familiar* pode contribuir para incentivar o hábito [da leitura] dentro de casa.
- (4) [...] dicas de como *os pais* podem aproveitar o isolamento social [...] para tornarem-se mediadores de leitura...
- (5) [...] a participação *dos pais* neste momento de aprendizagem também se faz importante.

Nessas dicas, constrói-se como “destinatário”, como imagem de um lugar social ocupado por aquele a quem se dirige a enunciação (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 39-40), pais e mães de crianças em idade escolar, circunscrevendo um modelo familiar muito específico e dominante em nossa formação imaginária como exemplar de uma determinada classe. Além disso, outros elementos nos textos analisados sugerem alguns traços que delimitam a classe social em que se enquadram essas famílias. Para tanto, é primeiro relevante observar que, na teoria social, uma classe social não é determinada *per se*, mas é compreendida na sua relação dialética com outras classes sociais inseridas no todo complexo de uma formação social.

Na obra de Marx, por exemplo, a classe social é uma categoria histórica, ligada portanto às transformações por que passam os sistemas político-econômico-sociais ao longo do tempo. Assim, ao definirem que “[a] história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2010 [1848], p. 40), Marx e Engels não afirmam que as classes preexistem às disputas, mas sim que é na própria concorrência pelos recursos limitados na sociedade que elas se constituem.

Ademais, ao abordarem a posse ou carência desses recursos, Marx e Engels não os circunscrevem à renda ou à ocupação, mas a posições políticas, ideológicas, culturais etc. atreladas à questão econômica. Na leitura de Marx promovida a partir por Althusser, autor que tem um papel fundamental no modo como se constitui o dispositivo teórico da Análise de Discurso materialista, essa “questão econômica” ocuparia uma posição “sobredeterminante”, chamando atenção para o fato de se falar em “determinação econômica *em última instância*” (ALTHUSSER, 2015 [1965], p. 87) — e não determinista, como dada vulgata marxista costuma sugerir.

Por isso, cremos serem compatíveis essa compreensão da classe social de base histórico-materialista, encontrada em Marx e Engels, e as contribuições de Bourdieu (2007 [1982]). De acordo com Burawoy (2010), a despeito de algumas críticas de Bourdieu ao marxismo, é possível traçar diálogos no que tange ao modo de definição das classes sociais entre suas teorias. Para o sociólogo europeu, as classes sociais são resultado — relativo, uma vez que se estabelece

por critérios comparativos entre si — das inter-relações entre capital econômico, capital cultural e capital social. Bourdieu afirma que as classes sociais são definidas “pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007 [1982], p. 101).

Sendo assim, devemos distinguir, na produção da imagem do alocutário dessas dicas de estímulo à leitura, a inter-relação de traços característicos que nos permitiriam definir a classe social a que pertenciam os “pais e mães” a que se endereçam. Inicialmente, é importante alertarmos para o fato de que essa delimitação daqueles a quem se dirigem essas dicas não é explícita nos textos e nem restringida pelo seu meio de circulação, uma vez que se encontram em *sites* abertos (não pagos) da *internet* a que têm acesso indivíduos das mais diversas classes sociais.

Observamos, a partir da materialidade linguística dos enunciados em análise, as propriedades características do destinatário imaginário, construído discursivamente, e não o “público-alvo” empírico. Partindo desse pressuposto, podemos elencar bens e produtos que indicariam *grosso modo* sua pertença à classe média:

- (1) [...] um cantinho de leitura no lugar da casa *aconchegante, com almofadas, luz adequada, uma manta se estiver frio.*
- (2) [...] os pais precisam lidar com as tarefas do *trabalho remoto* [...]
- (2) Os *livros digitais* são uma ótima opção. Além disso, os próprios recursos do *celular* também podem complementar os momentos de leitura.
- (2) Assim como no caso do *celular* e do *videogame* [...]
- (2) [...] se em casa já há *muitas obras* que a criança não lê mais [...]
- (3) Uma boa ideia é a criação de *cabanas*, que podem ser construídas com *lençóis e cadeiras*, com a disposição de *almofadas e bichinhos de pelúcia* pelo chão.
- (5) Para se pegar um *livro*, é porque aquele livro é bacana, já que ele está competindo com *o celular*, com *a TV*, com *o videogame* e com outras coisas.

Os recortes acima apresentam alguns bens de consumo que, se não são específicos de classe de uma forma geral, indicam uma naturalização de determinado padrão de consumo e de direcionamento desse consumo para as crianças: celulares, livros digitais e físicos, bichos de pelúcia, videogames... Há ainda elementos que dizem respeito à configuração espacial das residências, explicitadas pela proposição, comum à maioria dos textos, de se criar um ambiente aconchegante, silencioso e separado para a leitura, o que não é possível em muitas casas brasileiras.

Gostaríamos de destacar a observação, encontrada em (2), acerca do trabalho remoto dos pais e mesmo informações em outros textos acerca do isolamento social. Sabemos que essas alternativas não são possíveis para as classes sociais mais baixas, que constituem a grande parte

dos trabalhadores braçais e funcionários do terceiro setor, para os quais não se exige o nível superior ou mesmo ensino médio (SOUZA E SOUZA, SOUZA, 2020, p. 4). Assim, falar em país que “precisam lidar com as tarefas do trabalho remoto” é, de certa forma, produzir uma imagem do destinatário dessas dicas que não permite a sua identificação por indivíduos das classes mais baixas da sociedade.

O tipo de trabalho, a naturalização desses bens de consumo e o modelo de casa indicam apenas uma das propriedades que definiriam uma classe social — relacionada basicamente ao poder de compra, intimamente relacionado à renda familiar e, conseqüentemente, à esfera de trabalho ocupada por essa classe. Para Bourdieu, porém, esse tipo de capital não é suficiente para a definição de uma classe, como vimos; o que a define é a relação que esse capital entretence com outros tipos de capital. No âmbito deste trabalho, torna-se proeminente o capital cultural, de modo que poderíamos, com base nos enunciados que compõem nosso corpus, apenas intuir seu capital social.

Bourdieu considera a existência de um capital cultural herdado, adquirido pela transmissão de gerações anteriores, e um capital adquirido, por diversas maneiras, mas na qual se destaca o papel da instituição educacional, que confere o “capital escolar”. Da mesma forma que o econômico (e o social), o capital cultural “proporciona lucros diretos, primeiramente no mercado escolar, é claro, mas também em outros lugares, e também lucros de distinção [...] que automaticamente resultam de sua raridade, isto é, do fato de que ele é distribuído desigualmente” (BOURDIEU, 1983, p. 9).

Bourdieu (2007 [1982]) demonstra como existe uma relação diretamente proporcional entre capital cultural herdado e capital escolar, da mesma forma que observa que há uma relação entre capital cultural herdado e capital econômico. Aqui, porém, se destaca que não necessariamente aqueles que dispõem de maior capital econômico são os que mais dispõem de capital cultural, seja herdado ou adquirido. No entanto, eles traduzem determinados *habitus* específicos em capital cultural, promotor da “distinção”. Se não há leitura de livros, importante mecanismo de distinção, há consumo de livros, o que funciona como uma espécie de “índice” falso do “capital cultural” não recebido.

As análises de Bourdieu, centradas principalmente na realidade francesa, oferecem, apesar disso, instrumental teórico e vocabulário analítico para pensarmos de maneira perspectivada a realidade brasileira. O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2018) observa que, no complexo grupo a que chamamos de “classe média”, encontramos diferentes perfis que se identificam a partir justamente da noção de distinção. Desprovida do capital econômico e social das classes superiores, reais portadoras do poder econômico e político do país, a vasta classe média se constituiria, a partir da perspectiva discursiva proposta por Pêcheux (2009 [1975], p. 199), pela sua identificação estética e moral com os mais ricos e pela contra-identificação com as classes mais baixas. Para tanto, o papel do “capital cultural” é fundamental, justamente por seu caráter distintivo. De um ponto de vista discursivo, igualmente, essas relações de identificação ou contra-identificação do sujeito-leitor de classe média com o sujeito-ideal

(imagem produzida por essas relações de classe) permitem seu posicionamento como “destinatários” dessas publicações, ao mesmo tempo em que podem excluir, através da desidentificação, sujeitos-leitores de outros grupos sociais.

De acordo com Souza, “a posse de conhecimento valorizado” é justamente “o tipo de capital monopolizado pela classe média real” (SOUZA, 2018, p. 16). No entanto, observa que, com as políticas de acessibilidade ao ensino e o aumento do poder de compra, em nível nacional, nos anos entre 2003 e 2016, principalmente, tenha surgido uma classe média imaginária, que foi chamada de “nova classe média” (NERI, 2012). Essa classe se considera “média” apenas em virtude de seu capital econômico, mas não pelo conjunto relacional de outros capitais, principalmente o cultural, traço distintivo específico da classe média.

Ademais, Souza ressalta que esse tipo de capital, o cultural, é invisível, de modo que se mantenham as desigualdades quanto à sua posse, no interior mesmo da classe média, considerada de forma ampla. Pensando, assim, na relação entre capital escolar e capital cultural, escreve Souza que

[a] capacidade de concentração, a percepção da leitura como atividade a ser estimulada, a autodisciplina e o autocontrole, a possibilidade de incorporação dos pensamentos abstrato e prospectivo — tudo isso é repassado aos filhos da classe média de forma imperceptível, como produto da mera socialização familiar. (SOUZA, 2018, p. 142)

São justamente essas características, além dos conhecimentos conexos, que constituem um bem que se torna, nas palavras de Bourdieu, uma espécie de *avanço*, “no duplo sentido de vantagem inicial e de crédito ou usufruto antecipado” (BOURDIEU, 2007 [1982], p. 70). Tal avanço, todavia, não é uma propriedade coletivizada pelo todo da classe média, principalmente dessa (pretensa) “nova classe média”.

Observando nosso *corpus*, o simples fato de termos “dicas de estímulo à leitura” já implica a ausência de *habitus* de leitura em um vasto setor da classe média (seu destinatário), uma vez que não haveria necessidade de estimular algo que já se encontra consolidado. É justamente porque o *habitus* de ler constitui, no imaginário social, uma prática da elite à qual a classe média deseja se “agregar”, que essas dicas se mostram necessárias. Adquirir o hábito de ler proporcionaria, imaginariamente, a aproximação entre a classe média e a elite e sua distinção em relação às classes baixas.

O *habitus* de ler não é, portanto, um capital cultural herdado, nem é visto como um capital escolar adquirido, já que, como alerta Kleiman (1995), a escola possibilita para as crianças oriundas de meios letrados uma continuidade das suas experiências com o escrito inauguradas na família, mas representa uma ruptura radical com os modos de ser daquelas vindas de meios sociais em que predomina a oralidade e uma relação frágil com o escrito. Ao tomar as primeiras como parâmetro e naturalizar seus saberes, tende a excluir as demais do processo pedagógico. Daí que tenhamos, em nosso *corpus*, os seguintes recortes, nos quais observamos o funcionamento do discurso-transverso. De acordo com Pêcheux (2009 [1975], p.

153), o discurso-transverso se configura como o modo através do qual a memória discursiva (o interdiscurso) se lineariza nos enunciados de dada formação discursiva; memória essa caracterizada pelo autor

como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularidade: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os implícitos [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010 [1983], p. 52)

Assim, por exemplo, quando alguém dá uma ordem ou sugestão constrói-se o implícito de que seu destinatário não faça o que se manda ou sugere. Nosso gesto de interpretação, diante desses enunciados, é o de produzir paráfrases que nos permitam observar de que modo como as condições de interpretação dos enunciados como possíveis de serem produzidos se organiza a partir de uma memória, que leva em consideração a imagem construída desse “destinatário”.

(1) Dê o exemplo [de leitura], esse é o principal estímulo.

Você não dá o exemplo de leitura e isso é necessário.

(1) Assim, você lê um pouquinho por dia, [...] criando o hábito.

Você não lê um pouquinho por dia; ler um pouquinho por dia cria o hábito de leitura; não existe hábito de leitura, ele precisa ser criado.

(2) [...] as famílias [...] em quarentena, o que pode ser uma chance de desenvolver esse hábito [de ler] nas crianças.

O hábito de ler não é criado porque as pessoas preferem/podem sair de casa com regularidade; o hábito de ler, se existe, não está desenvolvido.

(2) Acostumadas a uma vida agitada, com passeios, escola e brincadeiras, essa talvez seja uma das primeiras vezes que as crianças enfrentam frente a frente à monotonia e o tédio.

As crianças leem porque não têm nada “melhor” para fazer.

(2) A ideia é incluir os pequenos no mundo da literatura [...]

Os pequenos estão fora do mundo da literatura.

Temos ainda outras ocorrências: em (2), “criar o hábito”; em (3), “incentivar o hábito”; em (4), “fixar a atividade na rotina”; em (5), “estimular a leitura e evitar a preguiça”... Nota-se, portanto, que, ainda que, do ponto de vista econômico, o destinatário apresenta propriedades da classe média, no âmbito do capital cultural, isso não necessariamente acontece. Implícita, portanto, nas dicas e sugestões está a representação de uma parentalidade vista como falha, que pretende se apropriar do signo de distinção de outra classe, contrariando seu *habitus* em busca de inserção e legitimação social — mesmo que às expensas da alienação de sua classe.

Assim, não interessam tanto as formas como a leitura se dá ou a escolha (igualmente distintiva) de determinados livros, a despeito de outros, como mais “distintivos”; a leitura pode ser tomada como um hábito de consumo, quantitativamente valorizado, e não necessariamente qualitativamente diferente. O livro é um bem que, por si só, promove a distinção. Tal relação torna-se patente, ao se afirmar que

(5) [o] pequeno Heitor, de 7 anos, por exemplo, comemorou nessa quinta-feira (16) um feito que o deixou orgulhoso: ter concluído um livro de *217 páginas*. E este é só o começo da sua jornada literária: até o fim da quarentena o garoto quer ler *mais cinco*. [...] No ano passado, Heitor tinha a meta de ler *um livro por semana*, os quais lia com a ajuda da mãe.

Cabe-nos perguntar: essa leitura que não se tem e que pode ser medida por critérios quantitativos (assiduidade, número de livros e de páginas) - como é concebida? Como essa forma-leitura se caracteriza, na relação tensa entre escola/família, nas suas atuais condições de produção?

2 Leitura, infância e confinamento(s)

Para investigarmos o modelo de leitura que se pretende transmitir como índice de distinção de classe, tal qual observamos no funcionamento do discurso-transverso nos recortes analisados, é necessário recuperar brevemente as reflexões já citadas de Regina Zilberman (1999 [1982]) acerca da relação entre revolução burguesa e o surgimento de determinada prática social mediada pelo texto escrito e reconhecida como legítima, na qual permanece assentado nosso imaginário sobre a leitura. Para os propósitos deste artigo, gostaríamos de sublinhar as conexões intrincadas entre infância, família e escola, que permitiram a consolidação do modelo burguês de leitura da qual somos caudatários, dado que o isolamento doméstico a que as crianças estão submetidas durante a pandemia parece ter se tornado uma imagem catalisadora (e reveladora), nas publicações analisadas, não só dessa inter-relação como das nossas especificidades sociais.

É a partir do signo do confinamento da infância no espaço doméstico e na instituição educativa que costumam ser explicadas as transformações intensificadas entre os séculos XVIII e XIX e que, acompanhando a expansão capitalista, forjaram a modernidade e culminaram na nova sociabilidade burguesa. Portanto, a concepção de infância hoje hegemônica é uma construção sócio-histórica nascida no bojo do movimento crescente de privatização da vida social a partir da Idade Média europeia, como argumenta Ariès (2011 [1960]). Ao esgarçarem-se os laços da comunidade estendida que caracterizavam as relações sociais até então, a família toma seu lugar e passa a se organizar em torno da criança, que deixa para trás sua existência pública e indiferenciada do adulto para ser alvo de afeição e cuidado, mas também de tutela e vigilância (lidos, muitas vezes, a partir das lentes do afeto e do cuidado). Esse espaço doméstico da família burguesa, centrado nas necessidades das crianças (segundo o ponto de vista dos adultos), é aos poucos naturalizado como o ambiente ideal para o seu desenvolvimento, fato este que caminha *pari passu* com o fenômeno da infância tomada como objeto de cuidado e discurso de especialistas (CASTRO, 2013) e da posterior asfixia da cultura de consumo infantil (MONTES, 2001 [1990]), com seus nichos de mercado específicos.

Apesar dos avanços da chamada “nova sociologia da infância”, que investiga as crianças como agentes sociais por si mesmas, argumenta Lucia Rabello de Castro (2013), em consonância com Jens Qvortrup (2011), que ainda persiste uma compreensão desse grupo como

uma categoria minoritária que se torna objeto de ações paradoxais: tanto marginalizantes quanto paternalistas. Graciela Montes (2001 [1990]) resumiu na expressão “curral da infância” a ambiguidade contida na ideia de confinamento ao observar que o enclausuramento (físico, psicológico, cultural) protege, mas também priva a criança de liberdade ou mesmo pode expô-la mais facilmente à tirania e à violência do adulto.

Tal ambiguidade é reforçada pela escola, outra invenção moderna, que preparará a criança para a vida adulta. “Transmitir”, “ensinar” e “formar” transformam-se nas palavras de ordem e selam o destino da infância como uma fase de preparação para um futuro “glorioso”, conformado àquilo que Althusser (1996 [1970]) chamará de reprodução das relações de produção: as crianças de determinada classe aprendem a ser patrões, enquanto outras aprendem a obedecer ordens ou a se resignarem (o que, no vocabulário neoliberal atual, tem se chamado “resiliência”). Mas para isso é necessário que a criança seja apartada do mundo adulto numa espécie de quarentena – o vocábulo é empregado por Ariès (2011 [1960], p. X) –, durante a qual ela é iniciada no código vigente burguês. Faz parte desse código, como salienta Zilberman (1988), a própria crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é condição para a participação e mesmo ascensão social. A burguesia confiou à instituição escolar a função de difundir seu ideário e esta o fez fundindo na própria prática da leitura a sua ideologia, segundo a qual o domínio da cultura enciclopédica é sinal de distinção – em um primeiro momento, em relação à nobreza, mas logo também em relação às camadas populares. A leitura, portanto, está intimamente atrelada à escolarização; e esta, desde sempre, no modelo de sociedade em questão, é preparada e reforçada no ambiente familiar por meio da prática privada e intimista de leitura. É nesse contexto, de que faz parte a já citada emergência de campos distintos especializados na infância, que estão dadas as condições para o surgimento também da literatura infantil, não por acaso pedagógica em sua origem, já que era vista como instrumento ideológico por excelência na transmissão dos valores que a classe dominante pretendia perpetuar.

É necessário ressaltar, entretanto, que apesar de a ideologia burguesa reconhecer formalmente o direito de todos à educação e à cultura, pois seria este o meio de disputar o lugar social de prestígio ocupado pela nobreza, na prática o que acontece é uma clivagem que só confirma o histórico do acesso ao escrito como um privilégio e a disputa por uma determinada maneira de ler, pretensamente universal, como reflexo da luta de classes por hegemonia. A criança confinada, portanto, é a criança burguesa; e o isolamento espacial na verdade significa “a inserção da infância nas condições impostas pelas regras da estratificação social, pois a *privatização* representou a transposição dos princípios classistas à vida infantil e juvenil” (PERROTTI, 1990, p. 100; grifo do autor).

O quadro geral delineado acima, gestado no século XVIII e eminentemente europeu, deve ser colocado em perspectiva quando pensamos no contexto do século XXI e na realidade brasileira. Na última década, como reporta Maria Alice Nogueira (2021), tem-se questionado a interferência determinante e mecanicista atribuída ao capital cultural como herança familiar na

(re) produção das desigualdades sociais na escola. Argumenta-se, sobretudo, acerca da difusão dos meios de comunicação de massa, que supostamente teriam destronado a chamada alta cultura de seu lugar de prestígio e lhe retirado a capacidade de se impor socialmente como cultura legitimada. Isso estaria visível, por exemplo, nos currículos escolares atuais, que acolhem a produção massificada e a cultura juvenil como conteúdos escolares e objeto de prática pedagógica em resposta a uma nova composição social do alunado, mas também do corpo docente – para além das próprias mudanças na dinâmica do campo cultural.

Além disso, tem-se observado em pesquisas recentes, citadas por Nogueira (2021) e também por Draelants e Ballatore (2014), o aumento do investimento financeiro por parte das famílias em atividades paraescolares e terceirizadas que visam justamente ao sucesso escolar (aulas particulares de reforço, aulas de idiomas, sessões de psicopedagogia), ao que se aliam, não raras vezes, decisões estratégicas que interferem em toda a vida familiar, como a mudança de bairro para se acercar das escolas mais bem-conceituadas.

Uma análise apressada veria na exposição acima uma tendência à suplantação do capital cultural pelo capital econômico que, atrelada a um afrouxamento das hierarquias no campo cultural, minimizaria o papel das práticas culturais legitimadas na escola e, conseqüentemente, sua primazia na produção e manutenção das desigualdades sociais. Acontece que os próprios autores trazem elementos para questionar essas conclusões. Em primeiro lugar, o investimento econômico, para ter o resultado esperado, deve ser um ato culturalmente qualificado, ou seja, depende de determinada inserção social que, por exemplo, compreende (ou intui) as vantagens cognitivas e sociais da leitura. Em segundo lugar, é necessário cautela com a afirmação de que as hierarquias entre os produtos culturais se esvaíram, assim como as dinâmicas de classificação e distinção. A indústria cultural pode ter tensionado as relações entre o legitimado e o não legitimado, mas, como afirma Bernard Lahire, “os consumidores não se apropriam jamais indiferentemente dos produtos pertencentes a diferentes registros culturais” (LAHIRE, 2004, p. 257-258 *apud* DRAELANTS; BALLATORE, 2014, p. 121; tradução nossa).

Enfim, como arrematam Draelants e Ballatore (2014), o capital cultural permanece rentável, ele continua a produzir efeitos escolares positivos aos seus detentores. A questão é que o conceito não deve ser lido de maneira restrita, ou seja, como sinônimo de alta cultura ou como uma propriedade ou atributo; ele inclui também disposições comportamentais, linguísticas e cognitivas e é resultado de um processo de incorporação centrado, sobretudo, na socialização primária em torno da leitura – mais, inclusive, que práticas sociais vistas como elitistas, como visita a museus e idas ao teatro. Segundo Draelants e Ballatore:

Só as práticas de leitura permanecem eficazes para o sucesso escolar. Nesse caso, se a cultura desempenha um papel na reprodução social pela escola, não é unicamente por uma razão socialmente arbitrária, mas porque a leitura permite desenvolver competências cognitivas e linguísticas úteis para a aprendizagem em geral. (DRAELANTS; BALLATORE, 2014, p. 128; tradução nossa)

O entrelaçamento entre capital econômico e capital cultural tal qual descrito acima nos ajuda a pensar na terceirização de atividades paraescolares recorrentes na classe média brasileira (NOGUEIRA, 2010), cuja caracterização, já esboçada neste artigo, tem contornos peculiares. É necessário trazermos à baila o fato de a realidade brasileira complexificar as contradições inerentes ao propalado projeto igualitário da classe dominante pelo já mencionado caráter inacabado de nossa revolução burguesa, para o qual certamente concorreu nossa herança escravista.

Como bem destaca Del Priore (1999), a história da infância brasileira, diferentemente da europeia, não se deu de forma exatamente apartada da dos adultos, mas à sua sombra, pois as abissais desigualdades sociais forçaram boa parte de nossas crianças a se transformarem precocemente em adultos, sendo inseridas rapidamente na vida pública — ou seja, não são essas os alvos das dicas e sugestões dos textos aqui considerados, já que a pandemia da Covid-19 reforçou (e naturalizou discursivamente) o confinamento doméstico e cultural das crianças das classes privilegiadas — e dos seus pais. E porque são hegemônicas, convertem seus valores, comportamentos e ritos em objetivos a serem alcançados pelos demais grupos sociais, mesmo que essa hegemonia funcione como referencial imaginário; afinal, como salientam Marx e Engels, a ideologia dominante (isto é, da classe dominante) recebe “a forma de universalidades” e são representados como “sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos” (MARX, ENGELS, 1998 [1846], p. 50). Tanto Lajolo e Zilberman (1991) quanto Renato Ortiz (1988) identificam em nossas elites intelectuais a presença histórica de certa apropriação superficial da cultura letrada (geralmente sinônimo de cultura literária), uma espécie de “verniz cultural” muito mais que uma prática social, que podemos identificar como estratégia de distinção postiça em relação às classes exploradas.

É nesse sentido que a noção da leitura como fetiche, trazida à baila por Perrotti (1999 [1986]), pode nos ajudar a aprofundar a compreensão acerca da concepção de leitura subjacente aos textos que nos dispomos a analisar. Há aí um feixe de sentidos que nos interessa. Em primeiro lugar, a prática da leitura (literária e livresca), ao não conferir identidade sociocultural, mas diferenciação classista, encerra-se como objeto mágico de desejo e veneração, reduzido ao efeito de *griffe* da autoria (BOURDIEU, 1996 [1992]), que se transfere à recepção. Em segundo lugar, ao ser transformada em necessidade (PERROTTI, 1990), em comportamento indispensável para manutenção de *status* ou como obrigação do Estado, a leitura se instrumentaliza e se reduz a um utilitarismo que embota sua dimensão simbólica. Por fim, a inclusão do indivíduo no grupo privilegiado tende a estar garantida pelo consumo, não necessariamente pela prática cultural. Em um país desigual como o Brasil, de raiz escravocrata, os mecanismos de distinção continuam passando pelo verniz intelectual — ao mesmo tempo em que a escola (e a leitura) não deixa de ser vista como meio de mobilidade social. Veremos agora como as questões delineadas até aqui comparecem aos textos que compõem nosso *corpus* de análise.

3. Divertir ensinando, ensinar divertindo

É possível observar, por exemplo, que a compreensão majoritária do que seja leitura está circunscrita ao objeto livro e restrita ao texto literário, ainda que este epíteto apareça poucas vezes. Percebemos a identificação com a leitura exclusivamente literária pelo léxico empregado, confirmando a percepção difundida acerca da literatura como material impresso destinado ao consumo socialmente mais prestigiado (atenção inclusive à especialização dos termos):

(2) Perguntas envolvendo os *personagens principais* e o *conflito central da história* faz [sic] com que seu pequeno reflita sobre a *narrativa*.

(3) Os livros personalizados possibilitam que as crianças sejam *protagonistas das histórias* ao lado de *personagens* inspiradores.

(4) Ele será o responsável por levar os ouvintes e leitores rumo à descoberta de *personagens*, contextos históricos, *tramas* e questionamentos.

Há outras marcas dessa equivalência entre leitura e literatura, como a referência a contextos de letramento normalmente associados à ficção (o ler antes de dormir ou o *cantinho da leitura* em casa), mas o exemplo abaixo é particularmente interessante por inaugurar outra questão:

(4) Explique para o seu filho por que você gosta de ler, relate como é *prazeroso aprender tantas coisas e viver tantas emoções* junto com os personagens.

A prevalência a partir do século XVIII da *arte pela arte* como horizonte da teoria e da crítica não soterrou completamente os paradigmas pedagógico-moralistas e hedonistas nos quais se fundamentaram as concepções primeiras acerca do literário (antes mesmo da cunhagem desse rótulo) e que podem ser resumidos na fórmula horaciana *utile/dulci*. É possível perceber a permanência de tal fórmula nas tensões subjacentes aos discursos generalizados sobre a importância da leitura, seja na mídia, seja em campanhas governamentais ou no imaginário coletivo. Nas condições específicas que vimos analisando, o par “instruir/deleitar” nos ajuda a pensar nessas tensões e na sua relação com a luta de classes. Nos recortes abaixo, constrói-se um jogo entre recusar a imagem da ociosidade improdutiva e supérflua do intelectual burguês e ao mesmo tempo não deixar de afirmar o prazer de ler como um valor que se deve almejar. Assim, elencam-se argumentos com vistas a convencer os interlocutores de que a leitura literária não é inútil – ao contrário, traz benefícios intelectuais muito importantes para inserção na sociedade (capitalista):

(1) A leitura é uma das atividades mais indicadas para *passar o tempo* neste período de isolamento, já que é *uma atividade tão importante para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação, do senso crítico, da consciência de si mesmo e do outro, do pensamento lógico e que ainda diverte*.

(4) [...] um encontro [com o livro] que contribui para a *diversão, prazer, alegria* e, de quebra, *consciência crítica, criatividade, ganho de vocabulário, capacidade de argumentação, empatia, cidadania* e outras tantas benesses (...).

O destaque para as *benesses* intelectuais da leitura é uma tônica de todos os textos. Em todos eles, livro e leitura são considerados:

- (2) [...]um *instrumento fundamental* no *desenvolvimento das crianças*.
- (3) [...] *primordial* para o *desenvolvimento infantil*.
- (3) [...] relacionado ao *desenvolvimento cognitivo ou socioemocional da criança*.
- (5) [...] *fundamental* no *desenvolvimento cognitivo das crianças*.

Com pequenas variações no modo como esses enunciados materializam linguisticamente essa ideologia acerca do livro e da leitura, o que está em jogo na argumentação é a ideia das garantias futuras que o livro pode oferecer ao adulto em gestação, a quem a família deve isolar em espaços de aprendizagem vários (inclusive além da escola e da casa, como o curso de idiomas), ancorando-se na expectativa de que o sucesso intelectual pode levar à diferenciação e/ou mobilidade social. É isso que mostra o fragmento abaixo: uma visão instrumentalizada e escolarizada do livro e da leitura literária, mesmo no ambiente doméstico, onde a parentalidade é inclusive equacionada à figura do professor. Observemos também a inserção de dados estatísticos (sem fontes) que procuram dar credibilidade à asserção:

- (5) [...] a participação dos pais neste *momento de aprendizagem* também se faz importante. “O *conteúdo* que é visto só pela criança ele tem um tipo de aprendizado, mas quando esse mesmo *conteúdo* é *mediado*, a gente tem *aumentos de 50% a 60% na interpretação do conteúdo*”.

A pandemia, nesse sentido, se torna uma “oportunidade” (e aqui não podemos deixar de remeter à carga semântica de que a palavra se reveste quando consideramos as fricções entre neoliberalismo e contexto pandêmico) para o acúmulo de capital cultural – por isso os grifos apontam para uma situação inaugural no *habitus* das famílias:

- (2) Esse ano, as famílias passaram a data em quarentena, *o que pode ser uma chance* de desenvolver esse hábito nas crianças. Acostumadas a uma vida agitada, com passeios escolas e brincadeiras, essa *talvez seja uma das primeiras vezes* que as crianças enfrentam frente a frente à [sic] monotonia e o tédio.
- (3) (...) durante a pandemia, a convivência familiar *pode contribuir* para incentivar o hábito dentro de casa.
- (4) (...) listou algumas dicas de como os pais podem aproveitar o isolamento social por conta da pandemia do novo coronavírus para *tornarem-se* mediadores de leitura, assim como aumentar o interesse das crianças.

O confinamento exigido pelo contexto atual supostamente reproduziu, por assim dizer, as condições propícias de isolamento da infância, historicamente construídas, para o desenvolvimento de uma prática específica de leitura (burguesa) pela classe média, incluindo aí o *tédio* e a *monotonia*, que na verdade podem ser vistos como tempo disponível para a leitura, fora da lógica do tempo produtivo atrelado ao sucesso econômico a alcançar. Por isso mesmo, a leitura não consegue ser equacionada a uma prática cultural descompromissada:

Presa a contextos privatizantes, ao invés de se vincular ao mundo, lugar da liberdade e da cultura, a leitura corre o sério risco de se esgotar em uso utilitário, ligado à esfera da produção, da necessidade, das *coisas da vida*. (PERROTTI, 1990, p. 94; grifo do autor).

Nesse sentido, é interessante que a leitura, nas publicações analisadas, depende de se *evitar a preguiça* (texto 5) para criar condições pragmáticas de inserção do livro no cotidiano, quando o que permite o desenvolvimento do hábito leitor nas elites é justamente uma outra relação, não instrumentalizada, com o tempo para a prática da leitura.

A insistência no intelecto e na pragmatização da leitura que temos acompanhado não está descolada de um discurso quase obsessivo sobre a necessidade de, por um lado, *cultivar/incentivar/ estimular/despertar/introduzir/desenvolver o hábito/a leitura*; e, por outro, *cultivar/incentivar/ despertar o interesse/o gosto pelos livros/o apreço pela leitura/o gosto e o amor à prática* [da leitura] *e contagiar filhos, sobrinhos, afilhados, alunos, amigos*. A repetição dos verbos e suas regularidades semânticas em que estão inseridos são reveladoras do que está por trás da referida instrumentalização da leitura. O prazer de ler, que transforma a leitura em hábito cultural, não é, nas elites, um objetivo a ser perseguido; ele está inserido organicamente na prática do grupo social. Isso também explica a insistência dos textos em advogar uma fruição que não esconde o seu caráter de excepcionalidade: se é necessário *cultivar/incentivar/estimular/despertar* o prazer e o hábito, é porque eles não existem como valores no grupo social, mas a estes *precisam* ser incorporados. Daí a inclusão do ato de ler na ordem do convencimento: os pais devem *explicar* aos filhos por que gostam de ler (4).

Chega-se assim ao paradoxo de se pragmatizar o lúdico para provocar prazer e levar à assimilação de um comportamento desejável — o hábito —, fazendo com que o almejado prazer de ler se converta na verdade em um mecanismo para promover uma facilitação controlada ao texto:

(5) Para crianças que ainda não têm o costume de ler, a especialista indica o uso de livros em quadrinho. "Para crianças um pouco mais velhas, com seus 8 a 13 anos, que não tiveram contato com literatura, eu gosto de indicar quadrinhos. *É uma linguagem fácil, ela se assemelha com meios digitais*. Quando ela vê o quadrinho dá um pouco mais de vontade de ler", explica.⁹

O tão almejado hábito de ler é tratado, então, como um esquema de atitudes adquiridas por repetição, ao gosto behaviorista do estímulo-resposta (SILVA, 2011 [1981]), visando à introdução de um comportamento exógeno à classe social por meio de uma tecnologia de leitura (PERROTTI, 1999 [1986]). Vejamos no exemplo abaixo o tom fatalista da associação entre falta de rotina e fracasso leitor:

⁹ As afirmações não encontram respaldo nas reflexões teóricas da área. Quadrinhos não têm necessariamente linguagem simples e muitas vezes empregam recursos gráficos e estéticos sofisticados, como bem demonstra Eisner (2010), o que traz consequências para o processamento da leitura. Além disso, não está clara qual é a semelhança aludida entre a linguagem dos quadrinhos e os meios digitais. Parece haver aí uma confusão entre gênero textual e meio de circulação.

(5) Criança funciona muito bem com rotina. Se você puder, separe um dia da semana (...). *Se deixar a criança sem ter criado esse hábito, ela não vai ler sozinha.*

Tecnologia da leitura é uma situação de planejamento que oferecerá soluções meramente técnicas para “problemas” criados por condições sociais determinadas, como a distribuição desigual de renda e bens simbólicos legitimados. Não gostar de ler é um problema a ser resolvido:

(1) Mas e quando a criança não gosta de ler e se não consegue se entreter com tal atividade?

Apesar de gosto e entretenimento estarem na esfera do prazer, eles conformam condições *necessárias* para o desenvolvimento do hábito. A perseguição do prazer de ler se transforma, assim, em uma obrigação, o que conduz as tecnologias da leitura a alternativas contraditórias. Nos trechos abaixo, as técnicas sugeridas instrumentalizam a leitura e caminham na direção contrária à espontaneidade da fruição:

(5) Ao final da leitura, Nathalia indica um *exercício de consciência* para que *a leitura não se torne uma obrigação, mas um momento de prazer*. “Pergunte para a criança como você se sentiu depois de passar 20 minutos no Instagram, ou jogando videogame? Depois disso, você *sugere outra atividade*. Ao invés de passar esses 20 minutos no videogame, *eu quero que você leia* 20 minutos de algum quadrinho. Após esse tempo, *peça para a criança contar* o que sentiu depois do tempo de leitura”, explica.

(5) É importante que seja uma construção, *a criança tem que querer para que não seja somente uma coisa demandada*, afinal, *a leitura tem que ser uma coisa prazerosa e não uma obrigação*.

Tal tensão instaurada entre o *aprendizado* e a *diversão* está estritamente relacionada às disputas classistas por consolidação de poder e hegemonia ideológica. O paradoxo da gênese da burguesia — o conhecimento é direito de todos, porém nem todo conhecimento é legítimo — coloca em xeque o imaginário da igualdade entre os cidadãos e desemboca (já desde o século XVIII) em um sistema de ensino cindido de acordo com a origem social do público: a escola para a elite e a escola para o povo¹⁰. E se a escola não é capaz de unificar, ela diferencia: na escola de elite, privilegia-se a herança cultural legitimada, cuja iniciação começa no seio familiar; na escola “popular”, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a instrumentalização da cultura letrada.

É necessário insistir nessa diferença, já aludida na primeira parte do artigo. Para Bourdieu e Passeron (2015 [1964]), o essencial da herança cultural se transmite discreta e indiretamente, mesmo na ausência de todo esforço metodológico e toda ação manifesta. Nos meios cultos, vivem-se as práticas culturais de maneira orgânica, inseridas no meio social, de forma que não há uma iniciação explícita a hábitos, comportamentos, gostos e valores, mas uma

¹⁰ Cumprir observar que a eclosão dos princípios liberais eurocêtricos de igualdade democrática, necessária à implementação do livre mercado mundial, requer — como seu silenciado necessário — a escravidão e a segregação raciais, sexuais, de gênero e étnicas, como nos mostra Losurdo (2006). Assim, além de nem todo conhecimento ser legítimo, nem todo ser humano faz parte da humanidade.

iniciação difusa, não intencional, que promove inserção sem esforço consciente. É um aprendizado silencioso e invisível na família, uma pedagogia implícita que ocorre por acumulação, e que encontra na escola espelhamento e reforço. A familiaridade prévia com a cultura dominante garante a conversão contínua da herança sociocultural em herança escolar, em uma simbiose que transforma privilégios socialmente condicionados em mérito individual¹¹.

Não são desprezíveis as consequências dessa dinâmica para a escolarização -- nem sem razão, portanto, o investimento de todos os textos analisados no convencimento acerca dos benefícios intelectuais da leitura. Kleiman (1995), em obra já citada, aborda minuciosamente as vantagens de que as crianças das classes privilegiadas são dotadas em seus ambientes sociais de origem antes de ingressarem formalmente na escola, sendo uma delas o estabelecimento de relação afetiva com a leitura por meio da valorização constante de eventos de letramento entre pais e filhos, de que a leitura antes de dormir, e toda a conversa que ela desencadeia, é exemplar. Esta tornou-se imagem síntese do papel desempenhado pela família (burguesa) na transmissão da cultura letrada e por isso é largamente difundida como um clichê nas produções culturais e midiáticas. É ilustrativo, portanto, que essa imagem síntese apareça nos cinco textos:

- (1) *Leia junto com a criança. (...) O momento antes de dormir é excelente para essa atividade.*
- (2) *Ler antes de dormir, por exemplo, é uma ótima opção. Além de incentivar o gosto pelos livros, fortalece o vínculo entre vocês e cria um hábito.*
- (3) *Após a hora da leitura, dar espaço para a criança expor seu ponto de vista (...).*
- (4) *Pergunte o que a criança mais gostou na história, o que sentiu durante a leitura (...).*
- (5) *Se você puder, separe um dia na semana para parar, sentar junto e ler uma história.*

A noção de hábito se repete nesses recortes, mas agora ele não está ligado exatamente a uma tecnologia de leitura (embora possa se converter em ação mecânica), mas a uma experiência afetiva. Aliás, o sintagma *fortalecimento de vínculo* aparece em três textos, e seu correlato *vínculo emocional*, uma vez. Também aqui ronda o espectro da contradição do par ensinar e divertir:

- (4) (...) para ser um bom mediador, basta *falar de histórias com paixão, entusiasmo e amor*, e aproveitar esse momento que estamos passando mais tempo juntos para *fixar a atividade na rotina*.

Se “bastasse” falar de histórias com paixão, não precisaríamos discutir as condições econômicas, sociais e culturais que interferem diretamente, em uma nação periférica como o Brasil, na construção de políticas públicas sólidas de fomento à leitura. Concordamos, portanto,

¹¹ De acordo com Losurdo (2006), um dos resultados da revolução burguesa foi a transformação das diferenças de ordem política em diferenças sociais, que se resumiriam à vida privada dos indivíduos; o que desemboca na ideologia meritocrática defendida pelo pensamento liberal.

com a reflexão de Perrotti (1990) de que aquilo que, para a elite, é considerado fruição é transformado em obrigação para os grupos não privilegiados; o que é prática naturalizada para a elite torna-se objeto de pedagogização explícita na escola para os demais, por meio de diversas técnicas de ensino, o que significa uma aquisição por meio de esforço e não uma apropriação pelas práticas sociais do meio (BOURDIEU; PASSERON, 2015 [1964]). Para as classes mais empobrecidas e inseridas fragilmente em práticas de leitura legitimadas, isso também pode significar aculturação e fracasso escolar (KLEIMAN, 1995). As classes médias, porém, lembram Bourdieu e Passeron (2015 [1964]) mais uma vez, aderem mais fortemente aos valores escolares por neles enxergarem a promessa de sucesso social e prestígio cultural e, portanto, diferenciação das classes populares. Se para a classe dominante a escola sempre foi prolongamento natural do que se fazia no ambiente doméstico, para a classe média, ao contrário, o ambiente doméstico se torna um espaço para reproduzir as práticas escolares. O investimento na educação é uma aposta na ascensão socioeconômica e, para isso, é necessário reconhecer o capital cultural hegemônico como meio para tal mobilidade. A aprendizagem da leitura, portanto, é vivida artificialmente em casa; hábito e prazer — signos de pertencimento a uma determinada classe e reconhecimento no grupo social — tornam-se pretensamente possíveis a partir de treinamento e emprego de técnicas adequadas, ou seja, de uma racionalização visando ao sucesso pessoal.

Esse processo de escolarização da leitura doméstica pode ser identificado em inúmeras marcas. A própria valorização do intelecto, a relação instrumental com o prazer de ler, o estímulo ao emprego de tecnologias da leitura e o uso de vocabulário específico do campo da análise literária, anteriormente mencionados, são marcas da pedagogização, bem como a equiparação dos pais a mediadores de leitura especializados, quase substitutos do professor:

(2) Com a suspensão das aulas, *os pais precisam* lidar com as tarefas do trabalho remoto e ao mesmo tempo *educar as crianças*, organizar a casa, *estimular brincadeiras e cuidar do desenvolvimento cognitivo dos pequenos*.

É nesse sentido que a casa, no início deste artigo citada como signo de uma determinada classe social, agora volta à tona para nos deixar entrever no seu interior a duplicação do ambiente escolar, com seus cantinhos de leitura devidamente planejados de acordo com o que preconizam as teorias do desenvolvimento infantil — tanto mais eficazes quanto melhor espelharem um ideal burguês de criança, que nos exemplos abaixo comparecem na disponibilidade material de livros e objetos de consumo e no espaço físico separado para a leitura das crianças. Não por acaso os objetos são *atrativos* e o espaço, *seguro e confortável* — exatamente o contrário do reservado às camadas populares.

(2) Além de deixar a *biblioteca* do pequeno *atrativa e organizada*, um *cantinho dedicado aos livros* é um excelente convite à leitura.

(3) O primeiro passo para a construção do hábito da leitura, é *determinar o local* onde o momento literário irá acontecer. *É primordial* que as crianças associem esta prática a um *ambiente seguro e confortável*, para que assim possam desenvolver a capacidade de concentração.

(3) Uma boa ideia é a criação de *cabanas*, que podem ser construídas com *lençóis e cadeiras*, assim como a disposição de *almofadas e bichinhos de pelúcia* pelo chão.

Chama a atenção ainda como o segundo trecho revela aquilo a que já aludimos por meio das reflexões de Jessé Souza (2018). Certas disposições necessárias ao sucesso escolar são exercitadas e repassadas na socialização familiar, como a capacidade de concentração acima citada: uma prerrogativa de classe à qual as crianças mais pobres supostamente não podem aceder. De acordo com essa “dica”, elas estão até mesmo impossibilitadas de se tornarem leitoras.¹²

Outras marcas da escolarização domésticas aparecem na explicitação de indicação de idade, que pode exigir ou conhecimento específico dos pais ou dependência da especialização de terceiros (a editora, por exemplo); e na referência às fases do leitor, que demanda (assim como a indicação da idade) uma atitude consciente e planejada do responsável, que pode contar, novamente, com as prerrogativas de classe (inclusive o tempo a ser dedicado aos filhos):

(1) Não apresente para uma criança de oito anos uma obra indicada para uma criança mais velha: ela perderá o interesse rapidamente devido à falta de compreensão.

(2) Se o pequeno, de uma hora para a outra, parece ter perdido o interesse pela leitura sem motivo aparente, calma! Saiba que existem fases em que isso é comum. O mais importante é sempre ter livros por perto e nunca deixar de convidá-los para deliciosos momentos de leitura. Com incentivo e paciência, o interesse volta aos poucos.

Além do investimento nos benefícios intelectuais da leitura, aparece em menor escala uma preocupação com valores morais e pedagogizantes:

(3) No caso de narrativas que transmitem valores e virtudes como amizade, gentileza, coragem e responsabilidade, é importante as crianças sejam [sic] estimuladas a refletirem sobre situações do próprio dia a dia onde tais ensinamentos devem ser aplicados.

É uma hipótese que a prevalência da valorização intelectual sobre os bons costumes se deva a uma tentativa de se aproximar do discurso legitimado no campo da literatura infantil sobre a sua autonomia estética. Vale destacar também a presença também tímida de valores não moralistas, como empatia e cidadania -- que apesar disso são tratados de forma absolutizante: são *os verdadeiros tesouros da vida* (texto 4).

A evidência mais significativa da inversão operada pela classe média (a casa reproduz a escola, e não o contrário) está na hiperdidatização das atividades sugeridas a serem feitas pelos pais com as crianças. Diferentemente da presença autossuficiente da leitura nas classes privilegiadas, aqui ela precisa ser objeto de técnicas que prolonguem ao máximo sua eficiência. Em duas das publicações, podemos perceber que as atividades propostas são aquelas comumente realizadas na escola por um mediador especializado – e, o mais curioso, são atividades escolarizadas que didatizam o lúdico, segundo a lógica já mencionada de escamotear seu caráter de necessidade:

¹² Sobre o sucesso escolar nas classes populares, ver Lahire (1997) e Zago (2000).

- (2) Brincadeiras inspiradas na história
- Colagens para recriar elementos do livro
- Desenhos sobre a história
- Faça perguntas
- Caça ao tesouro com as ilustrações dos livros
- Assistir filmes ou desenhos que se conectem com a história
- Criar um livro juntos

- (3) Dê vida aos personagens e a história
- Reviva experiências dos livros
- Debata sobre a história

As sugestões acima têm paralelo com um movimento de dinamização e animação da leitura nas escolas – as tecnologias de leitura exploradas por Perrotti (1990; 1999 [1986]), a quem remetemos os leitores caso queiram pensar sobre as consequências da ideologia do prazer para a formação do leitor na escola pública. O que está em jogo aqui é uma pedagogização esporádica, baseada na prática leitora como excepcionalidade, e que portanto precisa de um investimento consciente em um *processo de aprendizagem* (termo que se repete explicitamente em três dos textos), já que não é adquirida no meio social. O texto 4 chega a propor um passo a passo que é na verdade uma sequência didática típica da escola. O bom mediador de leitura, segundo a publicação, é capaz de reproduzir em casa a sala de aula:

- (4) 1. Escolha um livro ou texto de que você goste.
- 2. Demonstre entusiasmo ao apresentá-lo.
- 3. Comece mostrando a capa, contracapa, dizendo o nome do autor.
- 4. Pratique para ter uma boa entonação durante a leitura.
- 5. Abra o livro e apresente as ilustrações, caso a obra possua.
- 6. Leia o texto em voz alta e, vez ou outra, faça algumas pausas para olhar nos olhos da criança.
- 7. Ajude seu filho a entrar de cabeça no universo da obra; não precisa parar para explicar as palavras difíceis do texto, mas se ele perguntar, você pode responder.
- 8. [...] Deixe que ela se expresse, troquem ideias, faça com que se sinta à vontade para falar ao final.

As dicas acima não só são o mais bem acabado exemplo da escolarização doméstica da leitura, como também, ao reduzir a formação do leitor a um conjunto de técnicas *prêt-à-porter*, deslegitimam o papel especializado do professor e, temerariamente, reforçam a desvalorização da escola a que já fizemos alusão no início deste trabalho. Se a escola transmite valores conflitantes aos valores familiares, se a escola é ineficiente e "ideológica", deve haver — em contrapartida — a possibilidade de a casa ser o espaço pedagógico por excelência.

A questão é que a aplicação de técnicas desconsidera uma série de comportamentos espontâneos do leitor que não são ensináveis, senão adquiridos em comunidade. As dicas acentuam o caráter extraordinário da leitura no meio social considerado. Porque não se acredita no potencial de mobilização do texto literário em si mesmo, a leitura precisa ser transformada em *show cênico* (texto 3). Ou seja: o prazer de ler como signo de distinção da elite – para a qual se configura como o oposto do esforço e da aprendizagem, um luxo que não se alcança com trabalho, caso contrário estaria disponível a todos – é tomado pela classe média como

instrumentalização e verniz, conduzindo a uma fetichização: algo *mágico* e *bonito*, um *verdadeiro pote de ouro*, que se alcança percorrendo um *arco-íris multicolorido* (texto 4). Porém, ao tentar simular naturalidade e espontaneidade (a tal magia), o que fica evidente é a explicitação da necessidade de iniciação (que aparece sob a forma de didatização excessiva) da classe média aos códigos da classe dominante.

Conclusão

As análises aqui apresentadas procuraram mostrar a ausência de dicotomia entre entretenimento e aprendizado no conjunto de técnicas disponibilizadas aos interlocutores: ensina-se divertindo, diverte-se ensinando – e borram-se assim de maneira peculiar os espaços de isolamento a que as crianças das classes privilegiadas estavam submetidas mesmo antes na pandemia. A leitura no quadro da classe média visa, portanto, a uma “adaptação da infância a sua condição de confinada, isto é, a uma vida prioritariamente voltada para interesses privados” (PERROTTI, 1990, p. 94). E desses interesses privados não está ausente o mercado.

A conversão da leitura (e da educação) em mercadoria e a substituição do leitor pelo consumidor estão dadas de maneira explícita na propaganda de um clube de assinatura de livros infantis, presente não como informação paratextual em um dos textos, mas incorporada a uma “dica” para as famílias que não sabem escolher as leituras para seus filhos – e portanto se subordinam à especialização de terceiros. Outras vezes, porém, a propaganda é mais indireta, como na menção a livros personalizados que customizam narrativas para incluir o leitor real como personagem da história (uma tendência de mercado) e na escolha dos “especialistas” que sustentam a argumentação dos textos. É o caso da consultoria prestada pela PlayKids, plataforma global de conteúdo educativo para crianças, presente em dois dos textos, e à qual pertence o clube de assinatura antes mencionado. Entretanto, a manifestação mais insidiosa da relação leitura e consumo está nas dicas de aproveitamento da internet *em favor do incentivo à leitura* (texto 2), já que a fonte de legitimação das dicas é justamente uma plataforma digital. Isso é também reforçado pelo elogio à quantidade das leituras de algumas crianças, mencionadas no texto 5: consumo e leitura de livros parecem, assim, atitudes equivalentes.

A ideologização do prazer de ler e seu papel conservador, que não altera o ponto de partida desigual de acesso aos bens simbólicos da cultura letrada e aos seus códigos (sobretudo quando difundida na escola), na verdade converte a leitura não em fruição, mas em lazer — quer dizer, em

um comportamento subordinado à esfera de produção, do econômico, uma vez que sua medida é dada pelo trabalho destinado à satisfação de necessidades vitais. Assim, inserida totalmente nesse jogo de interesses imediatistas da produção, *pragmatizada*, a leitura dificilmente consegue ser descoberta como ato verdadeiramente cultural, como ato de troca simbólica de sentidos que verdadeiramente digam respeito a nosso estar-no-mundo. (PERROTTI, 1990, p. 94; grifo do autor)

Assim, o confinamento exigido pela pandemia de covid-19 criou um contexto propício para pensarmos a *forma-leitura* contemporânea, além de questões conexas sobre a formação do leitor brasileiro, dada sua carga simbólica. Encontramos, nas “dicas (para a criação do hábito) de leitura”, veiculadas durante a pandemia, elementos que recobrem a desigualdade social que assume traços específicos devido à colonialidade, isto é, que reverberam o modo como os ideais burgueses de erudição e igualdade se consolidam de forma precária no país. Esse aspecto, apontado por Fernandes (2020 [1975]), mostra-se assim necessário para a compreensão da leitura como prática historicamente situada no país. Com isso, talvez possamos ampliar nossa compreensão do que caracterizaria essa forma-leitura contemporânea brasileira, a partir de sua articulação com a história, para poder sanar os problemas que encontramos na disparidade de hábitos (*habitus*?) e valores a ele concernentes, seja no âmbito da vida doméstica, seja no âmbito da vida escolar; espaços esses apenas aparentemente estanques.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Posições I*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho, Antônio Roberto Neiva Blundi e Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In: ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [1970]. p. 105-142.
- ALTHUSSER, L. *Por Marx*. Tradução por Maria Leonor Loureiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2015 [1965].
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011 [1960].
- BAALBAKI, A.; SILVA, L. F. A. (org.). *Discursos da pandemia: entre dores e incertezas*. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- BARBOSA, A. L. N. H.; COSTA, J. S.; HECKSHER, M. Mercado de trabalho e pandemia da covid-19: Ampliação de desigualdades já existentes? In: *Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*, n. 69, p. 55-63, 2020.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução por Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução por Daniela Kern. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007[1982].
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 1996[1992].
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução por Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2015[1964].
- BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Organização por Ruy Braga; tradução por Fernando R. Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pelo direito de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

- CASTRO, L. R. de. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- DIAS, C. P. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. In: ZATTAR, N.; DALLA PRIA, A.; MORALIS, E. G. (org.). *Linguagem, acontecimento, discurso*. Campinas: RG, 2011. p. 45-60.
- DIAS, C. P. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. *Estudos Linguísticos*, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 972–980, 2016. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1030>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- DRAELANTS, H; BALLATORE, M. Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, n. 186, 2014, p. 115-142.
- DUNKER, C. Prefácio à edição brasileira. In: ZIZEK, S. *Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo*. São Paulo: Boitempo, 2020. *E-book*.
- EISNER, W. *Quadrinho e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Contracorrente, 2020[1975].
- FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ-LPP, 2017.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LIBERALI, F. C. et al. (orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020.
- LOSURDO, D. *Liberalismo, entre civilização e barbárie*. Tradução por Bernardo Joffily e Soraya Barbosa da Silva. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução por Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998[1846].
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. Tradução por Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010[1848].
- MONTES, G. *El corral de la infancia*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001[1990].
- NERI, M. *A nova classe média: o lado brilhante da pirâmide*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, v. 51, e07468, 2021.
- NOGUEIRA, M. A. Classe média e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1. jan-jun 2010, p. 213-231. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Uberaba: FIUBE, 1984. (Estudos, 10.)

ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA*, v. 16, n. 2, p. 6-17, 2015.

ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução por Eni P. Orlandi et al. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009[1975].

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução por José H. Nunes. 3.ed. Campinas: Pontes, 2010[1983]. p. 49-58.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. Tradução por Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019[1969].

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PERROTTI, E. A leitura como fetiche. In: BARZOTTO, V. H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 1999[1986], p. 31-45.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-Posições*, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez, 2011[1981].

SILVA, L. F. A. *A formação da leitura do Brasil: análise de discurso e decolonialidade*. Mimeo. 2020.

SOUZA E SOUZA, L. P.; SOUZA, A. G. de. No mar brasileiro agitado pela COVID-19, não estamos todos no mesmo barco. *Journal of Management & Primary Health Care*, v. 12, p. 1-10, 2020.

SOUZA, J. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan-jul., 2000.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2008. p. 17-24.

ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, V. H. (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 1999[1982]. p. 31-45.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

Recebido: 19/04/2021.

Aprovado: 13/08/2021.

Artigo / Article

Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação

*Argumentative reading in school: teaching proposals based on the
interactional perspective of argumentation*

Isabel Cristina Michelan de Azevedo* 

icmazevedo2@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Louriane Ribeiro Reis** 

lourianereis@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-2653-1734>

Nadija Santos Monte*** 

nadijamonte@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0002-6776-2478>

Resumo

A leitura argumentativa é um campo que, atualmente, ainda carece de estudos específicos no Brasil e no mundo. Neste artigo, pretende-se discutir como esse tipo de leitura pode ser concebida e concretizada em classes de língua portuguesa no ensino fundamental, tematizando-a nos âmbitos teórico e prático com base em duas pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Letras/UFS, campus São Cristóvão. Metodologicamente, as pesquisas exploratórias e intervencionistas realizadas entre 2018 e 2019, por duas professoras-pesquisadoras, foram combinadas a fim de indicar como a leitura em perspectiva interacional pode ser articulada ao modelo dialogal da argumentação com vistas a promover práticas de leitura de textos marcados pela argumentação. Os resultados permitiram compor seis princípios orientadores para o desenvolvimento da leitura argumentativa na educação básica.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Argumentação; Modelo dialogal; Ensino-aprendizagem.

* Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

** Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

*** Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

Abstract

Argumentative reading is a field that still lacks specific studies in Brazil and abroad. This article aims at discussing how this reading type can be conceived and realized in Portuguese language classes in Elementary School, both in a theoretical and practical scope, based on two professional master's level studies in Languages/UFS (Federal University of Sergipe), São Cristóvão campus. Methodologically, these exploratory and interventionist studies, carried out between 2018 and 2019 by two teachers/researchers, were combined in order to indicate how reading in an interactional perspective can be articulated with the dialogue model of argumentation envisioning the promotion of reading practices for argumentative texts. The results enabled us to establish six guiding principles for the development of argumentative reading in basic education.

Keywords: Reading Comprehension; Argumentation; Dialogue Model; Teaching.

Introdução

O interesse pelo ensino da argumentação na educação básica tem proporcionado incursões em campos diversificados de pesquisa. Se, por um lado, esse esforço exige rigor conceitual relativo às noções que são mobilizadas em diferentes áreas científicas ou em variados contextos de estudo da argumentação, por outro, também requer a investigação de práticas escolares que possibilitem o exercício da leitura e da produção da argumentação pelos sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem.

Diferentes trabalhos mostram que o ensino da argumentação na escola tem se limitado ao ensino da redação dissertativa direcionada ao sucesso dos estudantes em exames vestibulares ou de larga escala (VIDON, 2018; AZEVEDO, 2015; LIMA; PIRIS, 2017, entre outros) e que os livros didáticos restringem a abordagem da argumentação aos operadores argumentativos, a outros elementos que favorecem a coesão textual e à tipologia dissertativa-argumentativa (VIDON, 2013, SOUZA; PIRIS, 2018), o que pouco tem contribuído para o desenvolvimento das competências argumentativas na educação básica tanto no que se refere às práticas de leitura quanto de produção de texto.

Como essa temática permite a assunção de diferentes perspectivas teórico-analíticas, neste artigo, resolvemos refletir acerca do ensino da leitura argumentativa, por observarmos a carência de materiais que possam subsidiar as práticas dos professores em atuação na educação básica, sobretudo os que estão interessados em trabalhar em perspectiva interacional, uma vez que a literatura acadêmica, não apenas em português, tem privilegiado as preocupações em torno da escrita de textos argumentativos. Agregamos a essa constatação o fato de, ao longo de vários anos de docência como professoras de língua portuguesa na educação básica, notarmos uma grande dificuldade por parte dos estudantes na leitura de materiais marcados pela argumentação, principalmente pelo fato de demonstrarem não compreender como as ideias são articuladas em exemplares de gêneros preponderantemente argumentativos em circulação na sociedade brasileira.

Tais problemas indicam que o desenvolvimento do letramento na escola continua sendo algo *necessário* – visto que a argumentação está presente nas práticas sociais de leitura e escrita – e *desafiador* – posto que assumir posicionamentos e defender ou contrapor ideias, por exemplo, são capacidades que precisam ser aprendidas, sobretudo em uma sociedade letrada. Como reconhecemos que é responsabilidade social da escola formar sujeitos com condições para participar ativamente de situações sociais de uso da linguagem, resolvemos dedicar atenção especificamente à leitura argumentativa no ensino fundamental.

Por assumirmos que, no ensino de língua portuguesa, a linguagem está em posição central, porque é uma atividade social, histórica e cultural que promove relações sociais entre os sujeitos em diálogo, resolvemos nos empenhar em tratar o processo de argumentação em classe como uma prática social e dialógica que possibilita ampliar conhecimentos linguísticos, pragmáticos e interacionais (PLANTIN, 2008a). De um ponto de vista procedimental entendemos que a leitura argumentativa requer a mobilização de procedimentos singulares, como, no caso de uma argumentação oral, ouvir e interpretar o discurso do outro que interage conosco, para que seja possível identificar “[...] o assunto que nele está em questão, a perspectiva veiculada pela forma de o tematizar e o modo como são reforçadas, sob a figura do fundamento ou das garantias, as respostas por ele apresentadas” (GRÁCIO, 2010, p. 357).

Esse entendimento também favoreceu encontrar alternativas para atender às exigências educacionais encontradas na *Base Nacional Comum Curricular*, doravante BNCC, que na competência geral número sete recomenda que os professores de língua portuguesa organizem propostas didáticas que permitam aos estudantes: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Como podemos constatar, nesse documento federal, a argumentação em sala de aula tem um papel estratégico nas ações educacionais.

A exiguidade de referenciais teóricos é acompanhada pela falta de materiais didáticos destinados a subsidiar as práticas docentes, o que nos motivou a propor práticas pedagógicas relacionadas à leitura argumentativa a fim de que os estudantes aprendam a ler e posicionar-se como sujeitos discursivos. Para tanto, com base em pesquisas intervencionistas realizadas no Profletras¹, vinculada à Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, foi possível organizar propostas didático-pedagógicas, experimentadas em duas escolas públicas localizadas em dois estados distintos (Bahia e Sergipe). Tais pesquisas partiram da análise dos gêneros que circulam na esfera pública, incluindo os que pertencem ao campo jornalístico-midiático, a fim de articular informações, opiniões, materiais linguísticos, discursivos e semióticos, para que os estudantes pudessem compreender o processo da argumentação e da persuasão.

¹ O Profletras é um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), desenvolvido em rede, em universidades localizadas em todas as regiões do país, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

Na sequência deste texto, passaremos a discutir essas experiências; por isso, organizamos esta escrita em quatro partes após esta introdução: (1) apresentamos as referências teóricas quanto à leitura e à argumentação, que fundamentaram as propostas didáticas; em seguida, (2) encontra-se o percurso teórico/metodológico utilizado para o desenvolvimento do trabalho, bem como os resultados alcançados com as turmas de ensino fundamental (anos finais) que participaram da pesquisa; após a análise dos dados reunidos em duas pesquisas intervencionistas, (3) realizamos uma síntese que visa a sistematizar o trabalho com a leitura argumentativa, antes de (4) reunir as considerações finais deste artigo.

1 Bases discursivas e interacionais para o desenvolvimento da leitura argumentativa

Para favorecer o entendimento de como as referências teóricas foram mobilizadas na composição das atividades que integram as propostas didáticas que serão apresentadas a seguir, subdividimos esta seção em duas partes. Na primeira, demarcamos a concepção de leitura argumentativa adotada neste artigo e, na segunda, apresentamos, de maneira sucinta, as concepções centrais do modelo dialogal, proposto por Christian Plantin, principal referência consultada ao longo das ações empreendidas em duas escolas públicas entre 2018 e 2019.

1.1 O conceito de leitura argumentativa

O conceito de leitura argumentativa está apoiado na visão de que realizamos variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos (lógicos, linguísticos, semióticos etc.), por exemplo, depreendidos por meio da compreensão dos discursos.

Nesse sentido, a leitura argumentativa está associada aos usos da leitura em diferentes situações comunicativas. Estas são determinadas, entre outros fatores, pelo momento histórico, pelas relações sociais, pelas experiências dos participantes, pelas características das instituições às quais os sujeitos se encontram vinculados, pela proximidade ou pelo distanciamento entre os interlocutores e como isso pode ser registrado na língua, pelo objetivo da atividade de leitura. Por isso, trata-se de um tipo de leitura considerado em perspectiva interacional. Trata-se de uma prática complexa que requer, então, a mobilização de uma multiplicidade de recursos linguístico-discursivos, cognitivos, sociais que determinam os diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004).

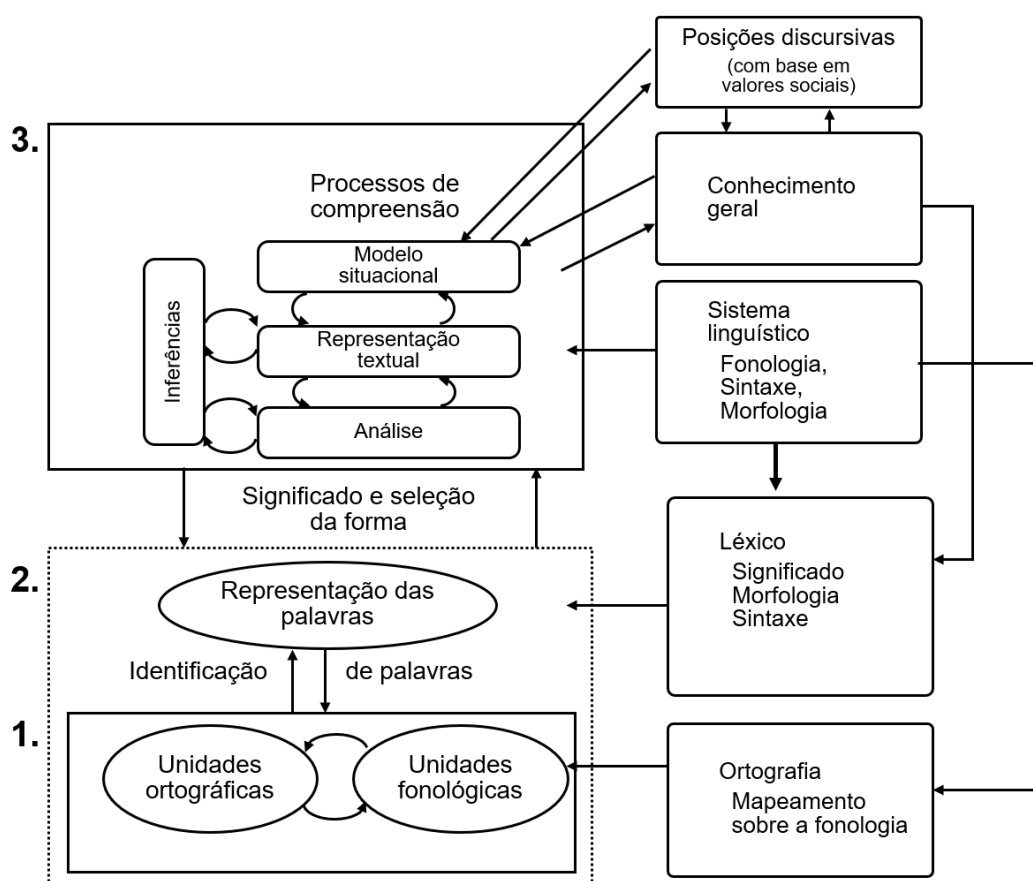
Embora os professores reconheçam a importância da leitura argumentativa, como também da escrita, por vezes hesitam em introduzir um trabalho específico em sala de aula, visto que se estabelece um debate de ideias, por vezes, com viés combativo e até competitivo (NEWELL *et al.*, 2011). Além disso, assumimos que, para ser possível realizar a leitura argumentativa, o estudante precisa compreender um texto desde o processamento do material

gráfico verbal, passando pela decodificação de sílabas, palavras, sintagmas, a fim de conseguir construir significações e estabelecer sentidos para a escrita.

Com isso, reconhecemos que a leitura argumentativa requer do leitor o processamento das palavras e sentenças contidas no texto (*nível linguístico*) e a análise semântica dos elementos combinados nas informações encontradas no material impresso (*nível textual*) como base, para que possa efetivar outros processos e, conseqüentemente, compreender um texto:

- a organização das representações dos significados, isto é, raciocinar de maneira analítica acerca do que foi identificado (*nível cognitivo*);
- a análise do modelo situacional (*nível comunicativo*);
- a construção de inferências a partir das posições depreendidas da compreensão do texto, considerando os valores axiológicos em circulação em sociedade ou assumidos pelo sujeito (*nível discursivo*), tal como se vê sintetizado na Figura 1 a seguir.

Figura 1. Componentes da compreensão da leitura



Fonte: Adaptado pelas autoras de Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 247).

Nesse esquema, percebemos que há dois blocos de processamento que se interrelacionam: na base está um tipo de processamento que inclui a identificação de palavras (1) e a representação semântica delas (2), ou seja, realizar um tipo de processamento que não é exclusivamente linguístico, pois está vinculado a outras fontes de conhecimento. Em função disso, a facilidade de decodificação das palavras e a recuperação de seus significados serão relevantes no trabalho com a leitura argumentativa.

A partir dessa base – que inclui conhecimentos de todos os níveis linguísticos, as condições do leitor para lidar com os fatores superiores na compreensão (3) e a construção de inferências de vários tipos –, ocorre o monitoramento da compreensão, bem como a observação da coerência entre as representações do leitor ao longo da leitura, que pode ser confirmada ou não. Desse modo, torna-se necessário, por vezes, realizar reparos ou ajustes, sensíveis aos aspectos histórico-sociais que estão implicados nas características do gênero discursivo, abrangendo os recortes temáticos, a construção composicional e o estilo de cada um. O leitor ainda terá que articular os valores axiológicos que constituem o modo como interpreta o mundo e os que estão representados na materialidade do texto.

Confirma-se, assim, que os conhecimentos de ordem textual associam-se aos linguísticos, para que a compreensão discursiva associada à argumentativa possa ser efetivamente empreendida. Vemos, então, que o processo de leitura, sobretudo aquele voltado à análise de textos marcados pela argumentação, requer um tratamento interdisciplinar, visto que exige tanto a descrição do processo interativo e transacional² quanto uma análise das relações estabelecidas entre os sujeitos em práticas sociais de uso da linguagem (LEFFA, 1999). Trata-se, portanto, de assumir a leitura como uma prática social, própria de uma comunidade, que se realiza de acordo com os modos de ler que estão alinhados aos diferentes contextos, às múltiplas funções que orientam a leitura, às possibilidades disponíveis na sociedade para a construção de saberes e às ações dos leitores quando estão em situação de interação com os textos e com outros leitores (KLEIMAN, 2004).

Ao partir dessa perspectiva de leitura, como processo de interação, que integra um conjunto variado de fatores, também foi preciso delimitar como a argumentação pode ser entendida. Como as perspectivas que definem a argumentação são variadas e muitas não tratam especificamente das possibilidades de implementação de trabalhos teórico-práticos em espaços

² Segundo Rosenblatt (1994), na metade do século XX, pela influência das reflexões de Dewey, os estudos em torno da linguagem e da educação foram influenciados pelo *paradigma transacional* que associa o conhecedor, o saber e o que é conhecido em um “processo” social de influência mútua. Dentro desse mesmo paradigma, com base em discussões realizadas mais sistematicamente desde 1980, observou-se que a separação entre professores e estudantes afeta profundamente o processo de ensino e aprendizagem porque constitui um espaço psicológico e comunicacional que potencialmente pode provocar mal-entendidos entre as intervenções dos docentes junto aos discentes. Esse espaço é chamado de *distância transacional*, uma variável continua nas relações educacionais, que se dão em práticas presenciais ou a distância, segundo Moore (2002). Neste artigo, essa tendência, nas duas perspectivas, é considerada na compreensão dos elementos que impactam a leitura argumentativa.

escolares (NEWELL *et al.*, 2011), optamos por partir da concepção da argumentação na perspectiva interacional e dialogal de Plantin (2008a) para propor um instrumento didático-pedagógico que pudesse auxiliar as intervenções docentes em sala de aula, visto que, para nós, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22), como explicaremos a seguir.

1.2 A concepção de argumentação em perspectiva interacional e dialogal

A concepção interacional e dialogal da argumentação proposta por Plantin (2008a) renuncia a ver a argumentação como algo elementar e se propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro mais ampliado. De acordo com Grácio (2010), uma das características mais marcantes da investigação de Plantin (2008a) acerca da argumentação é a abertura crítica às diferentes teorizações, aspecto esse que está materializado na explicação apresentada acerca da história das teorias da argumentação e da sua articulação ao longo dos tempos e na crítica às abordagens da argumentação que a restringem à persuasão ou à adesão ou à coconstrução de conclusões, por exemplo, para afirmar que a “função fundamental da argumentação é dar nome aos conflitos, permitir a expressão e o aprofundamento das diferenças” (PLANTIN, 2018[2011], p. 244), ou seja, não se trata de convencer o outro, mas conviver com ele na diferença.

Ao considerar esse aspecto, pudemos compreender que, nas situações argumentativas, os sujeitos – os interlocutores – são envolvidos nas condições em que a comunicação se realiza: o discurso, o objeto, o campo linguístico, a enunciação. Isso reforçou a assunção da língua portuguesa em sua dimensão funcional, pois os falantes se apropriam dela para expor a sua posição mediante um assunto que lhes é proposto. É nesse contexto interativo que os sujeitos se tornam responsáveis pelas suas falas numa inter-relação de construção de sentido, mas que também pode gerar inquietações decorrentes das dúvidas que podem ser introduzidas durante o processo interacional.

Plantin (2008a) concebe, assim, que a argumentação é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista, ou seja, quando há uma questão argumentativa que mobiliza os interlocutores. No modelo dialogal, “[...] o ato de duvidar é definido como um ato reativo de um interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala. Essa situação interacional obriga o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa” (PLANTIN, 2008a, p. 64). Percebe-se, então, que o processo argumentativo possibilita a análise de um problema ou de uma pergunta – enfim de um assunto que é posto em questão (GRÁCIO, 2010, p. 335) –, a elaboração de um ponto de vista mediante outro e ainda fornece subsídios para um sujeito se contrapor a outras opiniões.

Nessa situação, reconhecida como uma situação argumentativa³, ocorre um tipo de argumentação que tem por base o diálogo. Um diálogo prototípico, para Plantin (2008a, p. 65), “supõe o face a face, a linguagem oral, a presença física dos interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves”. Todavia, o modelo dialogal também recobre o diálogo polifônico, intertextual, e os outros modos de interação nos quais exista a articulação de dois discursos contraditórios (PLANTIN, 2008a, 2008b).

Assim, nas interações argumentativas em torno de um desacordo são organizadas posições distintas diante de um conflito preexistente, o que mobiliza os interlocutores a participarem das práticas de linguagem oferecendo razões para apoiar uma posição favorável ou contrária em relação ao assunto em questão, segundo regras pré-definidas em condição de igualdade aceitas pelos participantes. De acordo com Plantin (2008a), uma situação argumentativa se caracteriza como um espaço em que estão envolvidos atores que podem assumir três papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro, em uma interação tripolar.

Cada um dos actantes corresponde a uma modalidade discursiva específica: o Proponente sustenta um discurso de proposição; o Oponente, de oposição; o Terceiro levanta, aos outros, um novo discurso por meio de dúvida ou de questionamento. Ressaltamos que a noção de papel actancial não se confunde com a participação dos atores – sujeitos sociais – da comunicação argumentativa, visto que os actantes representam as posições assumidas no discurso, segundo Plantin (2008a).

Em síntese, no modelo dialogal, em situação argumentativa – definida pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta –, os sujeitos assumem, no discurso, diferentes papéis actanciais; todos os elementos semióticos têm valor argumentativo e os envolvidos são motivados a sustentarem com argumentos a discussão que se gera a partir de uma pergunta que coloca um assunto em questão. Os actantes Proponente, Oponente e Terceiro realizam distintos atos de linguagem: o de propor, o de opor-se e o de duvidar, que podem ser assumidos em todas as partes do discurso. Ao assumir tais posições, os sujeitos apresentam argumentos, razões oferecidas como justificativas para eles.

Essa perspectiva pareceu-nos pertinente ao trabalho com a leitura argumentativa na escola, pois apresenta bases que auxiliam na busca de alternativas para promover práticas de leitura em uma perspectiva pautada no uso da linguagem e na interação. Assim, por meio de pesquisas, leituras, debates de ideias, conteúdos teóricos, jogos e análises, foi possível trabalhar com questões sociais que colaboraram com o desenvolvimento das capacidades argumentativas

³ Uma *situação argumentativa*, no modelo dialogal, é definida pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Quando isso acontece, os interlocutores assumem papéis actanciais distintos ao formularem e sustentarem suas posições enunciativas. “[...] Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, coorientadas pelas falas e visando tornar sensíveis as posições defendidas” (PLANTIN, 2008a, p. 64-65).

dos estudantes, por meio de um trabalhado diferenciado com argumentação em sala de aula, como passaremos a descrever.

2 Metodologia

As bases teóricas supracitadas permitiram a organização de um trabalho aplicado em turmas de ensino fundamental a fim de sanar parte da carência de pesquisas relativas ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita argumentativa, tal como sugerem Newell *et al.* (2011). Para tanto, partimos de pesquisas exploratórias, com o objetivo de identificar quais práticas seriam mais apropriadas ao ensino da argumentação a fim de qualificar o processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas. Assim, serão reunidos neste artigo materiais relativos a duas pesquisas distintas, realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão (REIS, 2020; MONTE, 2020).

Por se tratarem de pesquisas intervencionistas, o material que descreveremos também pretende contribuir com a ampliação de trabalhos em torno da argumentação em outras turmas da educação básica, visto que as propostas desenvolvidas por duas professoras vinculadas a duas distintas escolas, uma localizada na Bahia e outra em Sergipe, têm em comum o esforço em qualificar o ensino da leitura argumentativa na perspectiva dialogal e interacional.

Nas pesquisas empreendidas por Louriane Reis (2020) e Nadija Monte (2020), os saberes de cada professora-pesquisadora foram articulados às ideias reunidas em materiais bibliográficos de dois tipos: aspectos teóricos relativos ao modelo dialogal de Plantin (2008a, 2008b, 2018) e aspectos metodológicos que permitiram prospectar atividades didáticas que poderiam mobilizar a teoria em práticas escolares, conforme Plantin e Muñoz (2011) e Muñoz e Musci (2013).

No plano teórico, desde a metade do século XX até hoje, observamos uma produção crescente de estudos em torno da argumentação em diferentes perspectivas, gerando profusão de trabalhos no campo retórico, como os alinhados à Nova Retórica; no campo da lógica, como os formulados pela Lógica Informal; e no campo linguístico, como os propostos por Anscombe e Ducrot (1983), relativos à argumentação na língua. Além disso, a diversidade de gêneros orais, escritos e multimodais em circulação na sociedade tem gerado um interesse pela argumentação por profissionais em diferentes áreas de conhecimento. Entendemos que a convivência com esses gêneros no cotidiano requer dos estudantes certas condições para interagir com eles e interpretá-los.

No plano metodológico, as professoras-pesquisadoras buscaram atender aos documentos oficiais que orientam as práticas dos professores de língua portuguesa – como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a, 1998b), assim como os PCN+ (BRASIL, 2002), e a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018),

doravante BNCC. Esses materiais explicitam a necessidade de os professores atentarem para o ensino da argumentação. Desde 1998, portanto, os professores são orientados a reconhecer que o domínio dos recursos linguísticos, discursivos e argumentativos pelos estudantes possibilita uma participação mais efetiva nas práticas sociais de linguagem (AZEVEDO, 2016). Especificamente, na BNCC, em uma das competências gerais da educação básica (7), o docente é encaminhado a proporcionar aos estudantes:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência 7 pressupõe que todos os professores teriam formação específica para compreender e garantir a apropriação das ideias em suas práticas escolares, o que não tem sido visualizado nos espaços escolares nos quais as professoras-pesquisadoras se inserem. Como o trabalho com argumentação na escola exige de professores e estudantes o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivos e um esclarecimento quanto aos conceitos mobilizados em torno da argumentação, entendemos que tal competência motiva, entre outras possibilidades, o trabalho específico com a leitura argumentativa.

Esse tipo de proposta didático-pedagógica atende também a necessidades dos contextos escolares, uma vez que, em ambas as escolas, o estudo sistematizado da argumentação era pouco privilegiado e, quando algo era realizado, estava restrito à transmissão de um esquema pré-estabelecido pelo professor para atender a um objetivo específico, como preparar o estudante a obter sucesso na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As professoras-pesquisadoras notavam também que, tanto nos documentos oficiais nacionais e estaduais quanto em cada ambiente escolar, faltava orientação específica quanto ao conceito de argumentação e de como as atividades escolares poderiam ser planejadas. Por isso, foi necessário buscar meios para ampliar e qualificar as práticas pedagógicas que visavam ao desenvolvimento de capacidades argumentativas.

2.1 Caracterização dos espaços escolares

O presente artigo descreve a realização de dois trabalhos que foram desenvolvidos em Sergipe e Bahia, em turmas do 8º e do 9º ano do ensino fundamental situadas nas cidades de Neópolis e Araçás, respectivamente. Para que se conheçam algumas das características de cada local, elaboramos o quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Contextos escolares de duas distintas cidades brasileiras

Características	EXPERIÊNCIA 1 Escola em Neópolis / SE	EXPERIÊNCIA 2 Escola em Araçás / BA
1. Histórico da cidade	Elevada à categoria de cidade apenas em 1940, embora tenha surgido como uma aldeia no século XVII. É conhecida como a Capital Sergipana do Frevo pelo tradicional carnaval de rua que preserva, com os enormes bonecos conduzindo os foliões no Bloco do Zé Pereira, ao estilo de Olinda. É banhada pelas águas do Rio São Francisco.	Embora a história da cidade tenha início em 1831, passa à categoria de cidade apenas em 1989. A banda de música Pioneirus, de estilo fanfarra/filarmônica, que conta com 70 membros, destaca-se, entre outras manifestações musicais na cidade. É uma região com predominância econômica na agricultura, produzindo abacate.
2. População e área da cidade	Possui população estimada de 18.703 (em 2020) e uma área de 249,9 km².	Possui população estimada de 12.208 (em 2020) e uma área de 474,577 km².
3. Perfil populacional	Em 2018, o município apresentava 22.9% de domicílios com esgotamento sanitário adequado e 56.4% de domicílios urbanos em vias públicas. Além da população urbana, 21 povoados compõem a zona rural. A média salarial mensal era de 1.8 salários mínimos.	Em 2018, o município apresentava 2.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado. 52.9% dos domicílios tinham rendimento mensal de até meio salário mínimo; a média salarial mensal era de 1.4 salários mínimos.
4. Perfil da escola	A Escola Estadual Aminthas Diniz de Aguiar Dantas funciona em prédio novo, localizado na entrada/saída de Neópolis. Possui problemas de infraestrutura que impedem o bom andamento das ações pedagógicas, dentre os quais oscilação na rede elétrica, fios soltos, falta de equipamento para reprodução de materiais etc.	O Colégio Municipal de Araçás dispõe de ampla estrutura física, incluindo laboratório, quadra de esportes e área de lazer. É situado no centro da cidade e acolhe alunos nos três turnos. Quanto à origem dos estudantes, são provenientes da zona urbana, da zona rural e de comunidades quilombolas.
5. IDEB da escola	Em 2017: 4.4; em 2019: 5.3.	Em 2017: 3.6; em 2019: 4.4.
6. IDEB - Brasil	Estadual: em 2017: 4.5; em 2019: 4.7.	Municipal: em 2017: 4.3; em 2019: 4.5.
7. Faixa etária dos estudantes	12 aos 18 anos, com assimetria na relação idade/série.	14 e 15 anos, com assimetria na relação idade/série.
8. Perfil dos estudantes	Alguns estudantes são advindos do interior próximo, dependem do transporte escolar ou vão a pé à escola e sofrem <i>bullying</i> . Grupo heterogêneo, com dificuldades de leitura e escrita.	O perfil de estudantes é diversificado em termos socioeconômicos. Alguns são mais carentes ou ainda são membros de lares carentes do estreitamento de laços afetivos. Grupo com dificuldades específicas quanto ao processo de produção escrita.

Fontes: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados> e <http://ideb.inep.gov.br/resultado> Acesso em: 30. abr. 2021.

Como se observa no quadro 1, as escolas apontadas, apesar de localizadas em diferentes estados, possuíam em comum, antes do início do projeto: a acolhida de estudantes provenientes tanto da zona urbana quanto rural (3; 4), com perfil socioeconômico baixo (4), com defasagem idade/série (7) e que apresentavam dificuldades de leitura e escrita (8). Tais condições exigiram estudos específicos acerca das possibilidades de ensino de leitura, de interpretação de textos argumentativos e de estratégias didáticas diversificadas para atender à heterogeneidade dos grupos de estudantes implicados em cada pesquisa.

Em função dessa realidade, em ambos os casos, como primeiro passo investigativo, foram realizadas atividades diagnósticas, a fim de identificar as capacidades de linguagem dos estudantes e delimitar os pontos que mereceriam maior atenção no planejamento das atividades. Após a análise dos resultados obtidos nas sondagens, o trabalho com a leitura argumentativa foi organizado em duas frentes: na *experiência 1*, que gerou como produto do Mestrado Profissional um *Módulo didático*⁴, e na *experiência 2*, organizada em três blocos de atividades, detalhados em um *Caderno Pedagógico*⁵, do qual recortamos apenas as atividades concernentes à leitura.

Na sequência, passamos a descrever como o trabalho pode ser organizado para atender a essas duas linhas de trabalho. Também pretendemos destacar como a leitura argumentativa contribui com o aprimoramento da capacidade de compreensão textual, uma vez que possibilita observar a sistematização das ideias em argumentos e contra-argumentos em textos em que se observa confronto de posições e quais recursos linguísticos orientam a perceber a articulação entre os papéis actanciais, o que permite identificar a assunção de posições discursivas ao longo de um texto.

Para tanto, optou-se por reunir, separadamente, os dados da *experiência 1*, empreendida por Nadija Monte, e da *experiência 2*, praticada por Louriane Reis, juntamente com os resultados observados durante a pesquisa realizada em 2018-2019, antes de propor uma síntese que propõe um modo de concretizar o trabalho com a leitura argumentativa no ensino fundamental. Isso porque cada pesquisa exploratória seguiu um planejamento adequado à realidade à qual estava associada e flexível às necessidades que foram sendo identificadas ao longo do desenvolvimento das experiências.

3 Descrição das intervenções didático-pedagógicas e dos resultados obtidos

As experiências realizadas no âmbito do Profletras, com base nas ideias de Plantin (2008a), partiram da constatação de que as argumentações têm suas raízes nas trocas linguísticas ordinárias, cotidianas, nos discursos fortemente dependentes do contexto, que constitui um ponto de partida para as investigações voltadas às práticas de linguagem. Assim, para nós, a argumentação se faz presente tanto nas interações informais, como em uma conversa entre familiares ou amigos, quanto nos textos mais complexos, como em um artigo acadêmico que segue uma estrutura de alta formalização.

⁴ O material completo encontra-se disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13621/2/NADIJA_SANTOS_MONTE-Modulo_Didatico.pdf, https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13620/2/NADIJA_SANTOS_MONTE.pdf

⁵ O material completo encontra-se disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13619/2/LOURIANE_RIBEIRO_REIS.pdf

3.1 Atividades de sondagem

Na *experiência 1*, os estudantes compararam dois jornais de Sergipe (Jornal da Cidade e Correio de Sergipe, em circulação em novembro de 2018), a fim de compreender a composição do material, a organização dos elementos da capa, como a manchete e a chamada, e a ordem das informações em uma notícia referente a uma pessoa do interior do município deles. Muitos desconheciam as características desse veículo de comunicação, por isso demonstraram curiosidade, e a interação foi intensa. Após o manuseio do material impresso – uma experiência inédita para quase todos os estudantes, pois não há jornais produzidos na cidade, e a função do material físico limitava-se a embrulho –, a professora propôs algumas questões que versavam acerca do papel social da escrita jornalística e dos tipos de gêneros encontrados no jornal.

Dos quatorze estudantes que participaram dessa atividade inicial, metade conhecia a palavra argumentação, uma parte menor conseguia caracterizar um texto argumentativo e apenas dois sugeriram objetivos para a produção de um texto argumentativo. A totalidade não conhecia os operadores linguísticos que compõem textos marcados pela argumentação, e somente um estudante afirmou saber identificar um operador argumentativo, mas não foi capaz de localizá-lo no jornal em mãos. Três estudantes declararam ter ouvido falar de contra-argumentação e conseguiram explicitar, em linhas gerais, em que tipo de situação textos contra-argumentativos podem ser redigidos.

Com relação às questões relativas a uma notícia encontrada no Correio de Sergipe, que tematizava o tratamento de uma criança internada com um caso grave de calazar, os estudantes demonstraram dificuldade em notar as trocas interacionais que serviram de referência para a produção da notícia.

Na *experiência 2*, a sondagem observou tanto as capacidades de leitura quanto de produção textual, visto que o objetivo final da pesquisa estava voltada à produção de gêneros preponderantemente argumentativos, uma vez que Louriane Reis (2020), ancorada em Dolz (1995, p. 67, tradução nossa), reconhecia que “a escrita permite aos alunos tomar consciência de certas dimensões linguístico-discursivas que nem sempre são tomadas em conta pelos leitores com dificuldades ou em fase de aprendizagem da leitura e que, por isso, constituem um obstáculo para a compreensão de um texto”.

Assim, os estudantes tiveram, em primeiro lugar, que analisar uma capa da revista Veja, com a chamada “SALVAR A TERRA – como essa ideia triunfou” (VEJA, 2008)⁶. Também participaram de outras atividades com foco na análise da argumentação e, depois, produziram um texto com base na discussão realizada em torno da capa da revista.

Em relação à capa da revista, muitos estudantes não conseguiram identificar a questão polêmica abordada nela nem conseguiram antecipar posicionamentos favoráveis ou contrários

⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3aqmd2y>.

à ideia levantada. Na produção do artigo de opinião, após as discussões em torno da capa, os estudantes descreveram experiências em que observaram situação de agressão ao meio ambiente ou apresentaram juízos de valor relativos aos comportamentos das pessoas, incluindo o modo como se vestem. Nos trechos em que se observava algum posicionamento em torno da temática, notamos um repertório cultural restrito, além de problemas diversos na construção composicional do gênero solicitado, bem como falhas na estrutura sintática das sentenças, que provocavam dúvidas acerca dos posicionamentos assumidos.

Embora distintas, as sondagens indicaram que o trabalho com a leitura argumentativa precisaria contemplar atividades de todos os níveis (linguístico, textual, cognitivo, comunicativo e discursivo), além de tratar da composição de argumentos nas interações pela linguagem. Assim, cada professora privilegiou os meios disponíveis em cada ambiente escolar para desenvolver uma pesquisa de caráter intervencionista.

3.2 A leitura argumentativa de gêneros jornalísticos (experiência 1)

No planejamento do Módulo Didático⁷, Nadija Monte organizou as atividades em três etapas: 1. problematização inicial; 2. organização do conhecimento; 3. aplicação do conhecimento. A *primeira etapa* foi desenvolvida por meio de um jogo intitulado “Caminhada dos contra-argumentos”, cujo objetivo era incitar os estudantes a perceberem como os questionamentos promovem a assunção acerca dos diferentes papéis actanciais (Proponente, Oponente e Terceiro) em uma situação de interação argumentativa. Além disso, o jogo permitiu perceber a relação entre argumento/discurso e contra-argumento/contradiscurso, a partir de uma questão problematizadora (PLANTIN, 2011).

Para o jogo, os estudantes foram divididos em duas equipes (representadas pelas cores azul e lilás), que discutiram: “O celular deve ser proibido em sala de aula”. Os argumentos apresentados pelas equipes eram avaliados em função do uso de elementos linguístico-discursivos apropriados e da apresentação de uma contraposição ao discurso do outro. Era considerado um contra-argumento *fraco* aquele que apresentava ausência de elementos linguísticos coerentes ou uma opinião carente de justificativas; um contra-argumento *forte* apresentava composição textual, conteúdo e organização lógica coerentes. Os argumentos de partida foram oferecidos na forma de cartas do jogo, e a professora construiu esse material a partir de manifestações de integrantes da comunidade escolar. Quando uma equipe não conseguia responder, a outra recebia uma tentativa, mas com um tempo reduzido. A avaliação era realizada pela professora, mas os estudantes precisavam estar de acordo. Cada acerto permitia subir um degrau, e a equipe que conseguisse chegar ao topo em primeiro lugar ganhava o jogo.

⁷ As bases conceituais que orientaram a composição de um *Módulo Didático* podem ser encontradas em Azevedo e Freitag (2020).

Abordar a contra-argumentação por meio de um jogo possibilitou aos estudantes entender a relação entre uma questão problematizadora e os possíveis argumentos e contra-argumentos ligados a ela, de maneira interativa e lúdica. Os estudantes tiveram que analisar os argumentos de partida, relacioná-los aos contra-argumentos possíveis, discutir como apresentá-los e avaliar as colocações de cada equipe, com a mediação da professora e a participação de todos. Além disso, em um momento posterior ao jogo, puderam retomar coletivamente tudo o que foi realizado.

Na *segunda etapa*, na fase de organização do conhecimento, para aprofundar a relação entre a questão problematizadora e a escolha pelos papéis actanciais, ocorreu um trabalho organizado em três atividades: a análise de uma entrevista jornalística, análise colaborativa de uma notícia e análise dos operadores contra-argumentativos encontrados em textos voltados ao público infanto-juvenil. Na entrevista com Talysson de Valmir, deputado eleito em 2018, pela cidade de Itabaiana-SE, os estudantes, divididos em dois grupos (A e B), tiveram que marcar os trechos em que se encontravam diferentes papéis actanciais (de Proponente ou concordante⁸, de Oponente e de Terceiro).

O confronto de marcações de cada grupo permitiu, sobretudo, distinguir os atores sociais dos papéis actanciais, além de possibilitar a comparação de trechos assinalados na entrevista encontrada no jornal. A seleção de trechos gerou contraposição de visões e de entendimentos; já as justificativas orais serviram tanto para gerar interação entre os estudantes, que precisavam justificar suas escolhas, quanto para a professora-pesquisadora avaliar a ampliação das capacidades de leitura, especialmente quando, ao final, os estudantes precisaram produzir sínteses dos conceitos aprendidos.

Na análise colaborativa de uma notícia (“Tototós resistem ao tempo e à modernidade” do Jornal da Cidade), novamente a turma foi dividida em duas equipes. A professora-pesquisadora leu o texto, e houve uma breve conversa acerca do assunto em questão no texto, bem como dos papéis actanciais que poderiam ser assumidos no texto. Como a notícia continha um depoimento, além da voz do jornalista, foi possível rever a noção de atores sociais e de papéis actanciais, que foram destacados com cores distintas. As justificativas para a avaliação dos papéis actanciais foram registradas na cópia do texto, entregue a cada um para que pudesse retomar as ideias posteriormente.

Na análise dos operadores que favorecem a contra-argumentação, Nadija Monte procurou destacar o valor semântico de cada um, segundo Pauliukonis (2014). Para a realização dessa atividade, a partir de uma lista com os principais operadores contra-argumentativos e as respectivas explicações da carga semântica, os estudantes tiveram que analisar textos de revistas infanto-juvenis (Atrevida e Todateen, do jornal *on-line* Correio Braziliense e do Jornal da

⁸ Para que houvesse um melhor entendimento por parte dos estudantes, o termo “concordante” foi usado como sinônimo para Proponente, uma vez que este concorda com a questão posta, direciona sua resposta para o sim, apresenta elementos favoráveis, torna-se um “aliado”, como bem citou um dos estudantes durante a realização do jogo.

Cidade). Os assuntos eram de interesse dos adolescentes (o problema de acne, a amizade entre meninos e meninas, o uso da tecnologia e afins), logo, geraram interesse em conhecer as posições favoráveis e contrárias a cada situação. Após a identificação dos operadores contra-argumentativos presentes nos trechos selecionados pelos estudantes, houve uma análise comparativa com relação à carga semântica de cada um, permitindo o esclarecimento de dúvidas. Para Plantin (2008, p. 64), “a atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista”, e ter a oportunidade de confirmar isso em diferentes gêneros jornalísticos promoveu a articulação entre os conhecimentos de diferentes níveis.

Na *terceira etapa*, os estudantes realizaram individualmente um exercício que propunha a recuperação de tudo o que foi estudado ao longo do Módulo Didático. Cada um recebeu uma cópia da entrevista que o Jornal da Cidade produziu com a fonoaudióloga Aline Fontes, especialista em voz, intitulada “Aprender oratória desde criança promove melhora no aprendizado escolar”. Inicialmente, tiveram que identificar qual dos papéis actanciais encontrados no material (de Proponente ou Concordante, Oponente ou Terceiro) para, em seguida, cada um participar de uma discussão acerca do assunto em questão. O posicionamento favorável ou não às afirmações da especialista também foi transcrito em um material entregue pela professora, o que possibilitou acompanhar melhor a evolução das aprendizagens.

O processo interativo e dialogal, com base no tríptico argumentativo, possibilitou aos estudantes perceber que a identificação de posições discursivas se apoia no uso de recursos linguísticos, no modo como o texto está organizado, nas relações estabelecidas no/pelo discurso, nas escolhas discursivas que são representadas em um texto, no modo como cada um avalia o dizer alheio e reage a ele, ou seja, que a leitura argumentativa requer a articulação de um conjunto variado de elementos sempre nos confrontando com textos marcados pela argumentação, sejam eles orais ou escritos.

3.3 A leitura argumentativa de gêneros jornalísticos (experiência 2)

Reafirmamos que a proposta de trabalho com a argumentação realizada em Araçás foi composta de três blocos – bloco I: atividades que exploraram a argumentação em situações sociais de interação comunicativa; bloco II: conceitos teóricos da argumentação a partir de uma sequência didática; bloco III: produção de um jornal mural –, mas apenas três atividades do bloco são recuperadas neste artigo.

Como destacamos anteriormente, a vivência de uma situação argumentativa é um meio potente para promover o entendimento de conceitos e o uso de recursos linguístico-discursivos na produção argumentativa. Assim, no planejamento elaborado por Louriane Reis foram incluídos a análise de um debate oral, produzido pelos próprios estudantes na escola, uma análise comparativa de textos e um jogo. A contínua articulação entre atividades orais e escritas, em ambas as experiências, confirmou ser uma estratégia relevante no ensino da argumentação.

LINHA D'ÁGUA

O debate foi produzido no bloco I e partiu de uma questão que inquietava os estudantes do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Municipal de Araçás: “deve-se liberar o uso do celular em sala de aula?” Em 2019, o assunto estava posto em questão e mobilizava diferentes atores sociais no contexto escolar, visto que os professores reclamavam da tentativa de utilização do equipamento entre seus pares na sala dos professores, os estudantes solicitavam o uso do recurso tecnológico, e a direção proibia a presença do aparelho na sala de aula. Diante dessa questão problematizadora e do confronto de posições, a professora-pesquisadora propôs aos estudantes preparar um *protodebate*⁹ com o coordenador em classe. A preparação para o *protodebate* exigiu a leitura de variados materiais a fim de que os estudantes pudessem preparar contra-argumentações frente à proibição da direção da escola. O envolvimento pessoal de cada estudante frente ao assunto em questão minimizou algumas dificuldades na compreensão de variados textos prospectados pelos estudantes, sob a orientação da professora, pois o interesse em encontrar argumentos favoráveis ao uso do celular na escola motivava todos. A apresentação prévia de argumentos favoráveis e contrários à manutenção do impedimento de uso do celular na escola pelos próprios estudantes, antes do *protodebate* com um representante institucional, constituiu-se como uma etapa importante para que pudessem confrontar os argumentos que poderiam ser apresentados pelo coordenador da escola, que aceitou discutir a questão com a turma.

A atividade foi gravada e configurou o primeiro material oferecido para a leitura argumentativa. Como todos os alunos estavam envolvidos durante a presença do coordenador na classe, ter a oportunidade de rever a discussão, os argumentos apresentados pelo coordenador, os contra-argumentos expostos pelos estudantes, a análise dos papéis actanciais assumidos tanto por ele quanto pelos estudantes, os operadores argumentativos que possibilitaram demarcar um posicionamento contrário etc. garantiu um estudo que interessou a todos e que poucas vezes tinha sido possível na escola. Retomar como os argumentos foram compostos e os efeitos provocados durante a realização do *protodebate* permitiu aos estudantes entender o funcionamento da argumentação em uma situação específica de uso da linguagem, mas que poderia ser ampliado para outras circunstâncias. A revisão do vídeo proporcionou muitas anotações coletivas e individuais, que serviram de referência para a análise comparativa de textos e a participação no “Jogo da argumentação”.

A análise comparativa de dois textos, que discutiam o problema da “gravidez na adolescência” – um trecho retirado da *Wikipédia* foi apresentado em comparação com um outro, produzido por Gilmaci Santos, deputado estadual da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo –, serviu a uma finalidade específica: auxiliar os estudantes a compreenderem o esquema argumentativo mínimo, sugerido por Plantin e Muñoz (2011). Para tanto, foi organizado um material de referência para os estudantes (Quadro 2), a fim de que pudessem utilizar durante a leitura dos textos.

⁹ Utilizou-se o termo “protodebate” por se tratar de uma adaptação de um debate propriamente dito.

Quadro 2. Esquema argumentativo mínimo

ESQUEMA ARGUMENTATIVO MÍNIMO	
Dados:	Crença ou fato.
Lei de passagem:	(= permissão) para inferir (extrair, deduzir). Atua como elo entre o dado e a conclusão, transferindo a adesão concedida. São geralmente princípios ou convenções aceitos que assumem a forma de declarações.
Conclusão:	uma afirmação funciona como conclusão quando surge a relação entre os dados e a lei de passagem, como consequência esperada.
Argumento:	dado que se baseia em uma lei de passagem adequada. O argumento começa com um dado, crença ou fato e adquire a categoria de argumento quando, através da lei de passagem, leva com êxito o interlocutor à conclusão.
	Os dados/fatos adquirem a função de argumento quando são sustentados por uma lei de passagem adequada.
Exemplo:	
Dado:	Aumentou a venda de imóveis em 30%.
Lei de passagem:	O aumento na venda de imóveis indica uma melhora da economia.
Conclusão:	A situação econômica melhorou.
Argumento:	O aumento da venda de imóveis em 30% melhorou a situação econômica.
	<ul style="list-style-type: none"> A lei de passagem pode ser questionada ou criticada pelo interlocutor. Pode haver uma resposta (contra-argumentação) possível de um interlocutor que não foi convencido pela lei de passagem.

Fonte: Elaborado por Louriane Reis a partir de Plantin e Muñoz (2011).

Com base no esquema argumentativo mínimo, proposto por Plantin e Muñoz (2011) a partir do trabalho de Toulmin (2006 [1958]), os estudantes puderam perceber que um argumento não consiste em um conjunto simples de proposições, mas possui uma estrutura específica. Uma premissa e uma conclusão devem sempre estar presentes nessa estrutura, e a conclusão deve ser inferida da premissa, considerando a lei de passagem. No argumento, a premissa (*dado*) assume a forma de uma afirmação que será aceita como válida em virtude de sua relação implícita ou explícita com outra afirmação mais geral (*lei de passagem*) que permite chegar à *conclusão*. Esse tipo de trabalho permitiu aos estudantes perceberem que premissa e conclusão não possuem o mesmo *status*, ou seja, enquanto a premissa parte de uma informação recolhida na sociedade ou de uma crença, a conclusão é o resultado de uma inferência apoiada em uma “lei de passagem” em vigor na sociedade (PLANTIN, MUÑOZ, 2011). A análise dos elementos constitutivos de um raciocínio argumentativo também possibilitou notar como é possível contrapor posições ao que pode ter sido apresentado inicialmente, o que incluiu a observação de expressões que poderiam ser utilizadas para:

Formular a tese: “Eu recomendo”, “Eu proponho”, “Eu sugiro”, “Eu peço”.

Introduzir argumentos: “Porque”, “considerando que”, “ao levar em conta que”.

Resumir e concluir: “É importante”, “É necessário”, “É urgente” (REIS, 2020, p. 133).

Esses recursos linguístico-textuais auxiliam a identificar cada parte do raciocínio, por isso a professora orientou os estudantes a observarem que os conteúdos colocados em contraste (por meio da *associação* ou *dissociação* de ideias) e as expressões linguísticas, que podem auxiliar a perceber quando uma opinião ou posição está em destaque – como os recursos empregados para obter progressão temática e o uso de articuladores textuais (KOCH; ELIAS, 2017) –, colaboram com a construção de posições argumentativas.

Como esse tipo de estudo era novo para os estudantes, a professora-pesquisadora organizou o “Jogo da argumentação”, um jogo físico, no formato de cartas, cujos objetivos eram retomar esses conceitos e auxiliar a apreensão por parte da turma. Nas cartas são encontrados esquemas argumentativos mínimos, sempre com a ausência de um dos três elementos (premissa, lei de passagem ou conclusão), para que os estudantes pudessem completar os raciocínios. Organizados em duplas, os estudantes retiravam uma carta do monte, completavam o esquema sorteado, o mediador aprovava ou não a resposta, gerando a pontuação correspondente, em caso de acerto.

O conjunto completo de atividades realizadas ao longo do projeto de pesquisa de Louriane Reis, no qual se encontram as três atividades que foram reunidas neste artigo, procurou desenvolver a prática da leitura argumentativa associada à produção escrita de gêneros jornalísticos. Também percebemos um traço marcante nas práticas pedagógicas dessa professora-pesquisadora: a variabilidade didática (BRU, 1991; FREIRE, 1996; PERRENOUD, 2000; PLANTIN, MUNÓZ, 2011), que procura atender aos estilos cognitivos, às capacidades distintas dos estudantes, às variedades nas representações dos saberes, à compreensão crítica dos argumentos e às diferenças culturais.

No bloco III, os estudantes puderam assumir a posição de escritores responsáveis pela composição do jornal mural, direcionado à comunidade escolar e araçaense, o que permitiu realizar prática autêntica de produção textual com função social.

3.4 Discussão dos resultados observados nas experiências 1 e 2

Com base nas experiências 1 e 2, procuramos indicar como o ensino da leitura argumentativa pode ser efetivado em turmas do ensino fundamental (anos finais). As duas pesquisas realizadas no âmbito do Profletras, entre 2018 e 2019, confirmaram que esse tipo de leitura exige dos professores o planejamento de práticas específicas, pois os estudantes precisam ter acesso a conhecimentos que permitem compreender os usos sociais da linguagem em uma perspectiva diferenciada, a da argumentação. Para tanto, faz-se necessária a escolha de uma das referências existentes no campo dos estudos da argumentação, por isso, neste trabalho, que considera a leitura uma atividade interacional, optou-se pelo modelo dialogal da argumentação.

Como uma síntese dos trabalhos descritos e considerando outras pesquisas relacionadas ao ensino da leitura e da argumentação reunidas neste artigo, organizamos seis princípios que podem orientar práticas de ensino de leitura argumentativa.

1. Observar que todos os discursos marcados pela argumentação e materializados em textos apresentam um *assunto colocado em questão*. Isso pode acontecer por meio da resposta a uma questão problematizadora ou por meio de *associações* e *dissociações* entre ideias discutidas pelo autor (PLANTIN, 2008a; GRÁCIO, 2010).
2. Selecionar materiais de leitura que apresentam posições contrastantes, em que seja possível observar o ato de linguagem de propor, opor e duvidar, pois esses atos estão alinhados aos três papéis actanciais (do proponente, oponente e terceiro) que demarcam as posições argumentativas assumidas ao longo do texto (PLANTIN, 2008a; 2008b; PLANTIN e MUÑOZ, 2011; MUÑOZ e MUSCI, 2013; MONTE, 2020; REIS, 2020).
3. Acompanhar a sequência de um discurso que enfatiza uma questão argumentativa requer atenção para recursos linguísticos e textuais, como o uso dos operadores argumentativos em diferentes partes do texto, a articulação entre as partes do texto, as escolhas lexicais etc., ou seja, é necessário observar a articulação entre o nível linguístico, textual e comunicativo que impactam os níveis discursivo e argumentativo (KOCH e ELIAS, 2017; MONTE, 2020; REIS, 2020).
4. Organizar *tarefas abertas*, fundadas em diferentes contextos comunicativos e que possibilitem uma pluralidade de posições discursivas, e *tarefas fechadas*, que permitam distinguir um modo de tematizar uma questão em relação a outros, identificar um esquema argumentativo mínimo ou quais operadores contra-argumentativos foram colocados em uso, por exemplo, precisam ser previstas ao longo do trabalho com a leitura argumentativa, concretizando, assim, um trabalho pedagógico com *variabilidade didática* (BRU, 1991; FREIRE, 1996; PERRENOUD, 2000; PLANTIN e MUÑOZ, 2011).
5. Organizar práticas de leitura colaborativa entre os diferentes parceiros da relação pedagógica para que os estudantes possam comparar percepções e entendimentos (MONTE, 2020; REIS, 2020, REZNITSKAYA *et al.*, 2001; REZNITSKAYA *et al.*, 2009).
6. Criar oportunidades para os estudantes participarem de práticas de leitura argumentativa com valor social, visto que isso os motiva a interagir com os discursos alheios e torna possível o desenvolvimento de atitudes críticas alinhadas aos usos sociais da linguagem (KLEIMAN, 2004; GRÁCIO, 2010; REIS, 2020).

Embora esses princípios não possam recobrir todos os aspectos implicados na leitura argumentativa (NEWELL *et al.*, 2011), eles indicam possibilidades para o encaminhamento de

propostas didático-pedagógicas favoráveis à exploração de diferentes aspectos ligados à sua efetiva realização em salas de aula da educação básica. Ao final da concretização das experiências 1 e 2, ambas as professoras-pesquisadoras confirmaram a necessidade de continuarem aprofundando os estudos relativos tanto à leitura quanto à argumentação.

Considerações finais

Ao assumir que a leitura argumentativa ainda carece de estudos que auxiliem os professores a viabilizar seu ensino na educação básica, procuramos destacar, neste artigo, alguns pontos que podem colaborar com a realização de um trabalho pedagógico alinhado às necessidades de muitos estudantes e compatível com a dinâmica realidade própria das sociedades contemporâneas ocidentais.

Assim, entendemos que para compor práticas escolares favoráveis ao desenvolvimento da leitura argumentativa, que se torna necessária tanto em função da diversidade dos usos da linguagem no Brasil e mundo afora quanto em atendimento às exigências de documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), os/as docentes que atuam na educação básica precisam aprofundar os estudos relativos à compreensão leitora e à argumentação. Considerando, contudo, que em ambos os campos há muitas perspectivas disponíveis para a composição de experiências escolares, optamos por assumir nesta reflexão que a leitura é um tipo de ação complexa e interacional que envolve elementos pertencentes a diferentes níveis (linguístico, textual, comunicacional e discursivo) e propusemos articular essa concepção ao estudo da argumentação em perspectiva interacional e dialógica, com base em Plantin (2008a; 2008b).

Com base nos estudos teóricos e em duas pesquisas intervencionistas, realizadas no âmbito do Profletras, pudemos sugerir um conjunto de atividades que colaboram com o desenvolvimento da leitura argumentativa e delimitar seis princípios que podem orientar outras práticas que possam ser planejadas por professores em atuação tanto na rede pública quanto privada. Esses princípios reúnem aspectos que não podem ser perdidos de vista quando o trabalho com a leitura argumentativa ocorre de maneira interacional e dialógica e quando se quer propiciar aprendizagens que sejam aplicadas aos diferentes contextos escolares e sociais.

Por agrupar resultados de duas pesquisas exploratórias, este artigo registra pontos que estão abertos a interlocuções tanto no âmbito dos estudos da linguagem e da argumentação quanto no da educação, por isso esperamos estabelecer novos diálogos com outros professores e pesquisadores interessados na mesma temática.

Referências

- ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelas: Mardaga, 1983.
- AZEVEDO, I. C. M. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do Enem? In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (Org.). *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem*. CCTA: João Pessoa, 2015. p. 33-50.
- AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: Piris, Eduardo L.; Olímpio-Ferreira, Moisés (orgs.) *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, I. C. M.; FREITAG, R. M. K. *Registros de práticas pedagógicas*. O potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. São Paulo: Pontes Editores, 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- BRU, M. *Les variations didactiques dans l'organisation des situations d'apprentissage*. Toulouse: EUS, 1991.
- DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, v. 25, p. 65-77, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo, 1996.
- GRÁCIO, R. A. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*, 2010. 446 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2010.
- KLEIMAN, A. Abordagens da leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.) *O ensino da leitura e produção textual*. Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LIMA, S. F. A.; PIRIS, E. L. A ARGUMENTAÇÃO NO ENEM: Análise de Uma Redação Nota Mil. *Mediação*, Pires do Rio/GO, v. 12, n. 2, p. 217-231, jul.-dez. 2017.

- MONTE, N. S. *A identificação da contra-argumentação na leitura de gêneros jornalísticos: uma experiência com estudantes do ensino fundamental*. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13620>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- MOORE, M. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, p. 1-14, ago. 2002.
- MUÑOZ, N.; MUSCI, M. *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2013.
- NEWELL, G. E.; BEACH, R.; SMITH, J.; Van Der HEIDE, J. Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research. *Reading Research Quarterly*, v. 3, n. 46, p. 273–304, 2011.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Conectores de oposição: reflexões e propostas para o ensino. *Gragoatá*, Niterói, n. 36, p. 28-42, 2014.
- PERFETTI, Ch. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, Ch. *A ciência da leitura*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.
- PERRENOUD, Ph. *Pedagogia diferenciada*. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PLANTIN, Ch. *A argumentação – História, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- PLANTIN, Ch. A argumentação biface. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. *Análises do discurso hoje*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 13-26.
- PLANTIN, Ch. Análise e crítica do discurso argumentativo. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, p. 229 – 263, 2011.
- PLANTIN, Ch. “Não se trata de convencer, mas de conviver”: a era pós-persuasão. Tradução de Weslin de Jesus Santos Castro e Eduardo Lopes Piris. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 15, p. 244-269, 2018 [2011].
- PLANTIN, Ch.; MUÑOZ, N. I. *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- REIS, L. R. *O desenvolvimento da escrita argumentativa por estudantes do 9º ano do ensino fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos*. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13619>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- REZNITSKAYA, A.; ANDERSON, R. C.; McNURLIN, B.; NGUYEN-JAHIEL, K.; ARCHODIDOU, A.; KIM, S-Y. Influence of Oral Discussion on Written Argument. *Discourse Processes*, v. 32, n. 2-3, p. 155-175, 2001. DOI: <http://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651596>.
- REZNITSKAYA, A., KUOB, L-J.; CLARK, A.-M.; MILLER, B.; JADALLAH, M.; ANDERSON, R. C.; NGUYEN-JAHIE, K. Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 1, p. 29–48, mar. 2009.

ROSENBLATT, L. The transactional theory of reading and writing. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R. SINGER, H. (orgs), *Theoretical models and processes of reading*, 6. ed. Newark, DE: International Reading Association, 1994. p. 923-956.

SOUZA, M. M. S.; PIRIS, E. L. Reflexões acerca da proposta de ensino de argumentação em um livro didático de português aprovado pelo PNLD/2017. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 15, p. 175-195, jan./jun. 2018.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. Trad. de Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958].

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 743-755, mai./ago. 2013.

VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem. In: AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (org.). *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares*. v. 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 01/07/2021.

Artigo / Article

Desenvolvimento de capacidades discursivas e cidadania no PIBID

Discursive capacities development and citizenship in PIBID

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves* 

acgteixeira@uffs.edu.br
<http://orcid.org/0000-0003-4262-4578>

Jeize de Fátima Batista** 

jeize.batista@uffs.edu.br
<http://orcid.org/0000-0003-1301-050X>

Demétrio Alves Paz*** 

demetrio.paz@uffs.edu.br
<http://orcid.org/0000-0002-5305-290X>

Resumo

Este artigo apresenta reflexões e dois relatos de práticas, oriundos do PIBID, relacionados ao uso de textos literários no ensino de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica. Assim, a fundamentação teórica que embasa o trabalho volta-se, primeiramente, para a formação de professores, tendo em vista a relação entre o PIBID e o fazer-se docente, assim como o ensino de leitura e de literatura na escola. Nas atividades, priorizou-se a utilização do texto literário como ponto de partida para se trabalharem capacidades discursivas: ler, interpretar, refletir, analisar e produzir textos. Os alunos leram o romance Dom Casmurro, de Machado de Assis, e o conto "As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Honwana. Com a experiência, percebeu-se que é possível propor práticas de leitura de textos literários que favoreçam a produção de sentidos e contribuam para o processo de constituição e humanização dos alunos enquanto sujeitos.

Palavras-chave: Aula de Língua Portuguesa; Texto literário; Formação de leitores; Docentes em formação; Letramento.

* Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, RS, Brasil.

** Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, RS, Brasil.

*** Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, RS, Brasil.

Abstract

This paper presents reflections and two activities reports, carried out within PIBID, related to the use of literary texts in Portuguese Language teaching in primary School. Therefore, the theoretical basis used in this work turns primarily to teachers' training, bearing in mind the relation between PIBID and being a teacher, as well as reading and literature teaching in school. In the activities, priority was given to the use of literary texts as a starting point to deal with the following discursive capacities: reading, interpretation, reflection, analysis and writing. The students read the novel Dom Casmurro, by Machado de Assis, and the short story "As mãos dos pretos", by Luís Bernardo Honwana. From this experience, the paper concludes that it is possible to propose reading activities using literary texts that contribute to meaning production and promote the process of constitution and humanization of students as subjects.

Keywords: Portuguese Language class; Literary text; Readers' formation; Teaching formation; Literacy.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões e dois relatos de práticas, oriundos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), relacionados ao uso de textos literários no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de Educação Básica. As práticas relatadas ocorreram em duas escolas que possuem bolsistas do programa desde 2017. A primeira prática descrita ocorreu em 2019 e a segunda em 2017.

Nesse sentido, para dar conta do objetivo proposto, este trabalho divide-se em três partes: na primeira parte, observa-se a relação entre o PIBID e a prática docente; na segunda, retomam-se ideias de estudiosos da linguagem sobre leitura, produção textual, ensino de leitura e literatura na escola; na terceira, relatam-se as práticas e comentam-se os procedimentos didáticos envolvidos. Como aporte teórico, tomou-se por base as obras de Antunes (2003), Bakhtin (2006), Cosson (2011), Geraldi (2010), Kato (1999), Kleiman (2000), Leffa (1996), Orlandi (1996a, 1996b), Soares (2012) entre outros. Além do apoio teórico, é relevante destacar que a experiência dos professores do curso de Letras – autores deste artigo – foi fundamental. Assim, destacam-se as atividades desenvolvidas ou em andamento pelos coordenadores do PIBID, tais como: a coordenação de projetos de pesquisa e de extensão (estes voltados à formação continuada de professores), a experiência em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto no Ensino Superior, as quais contribuíram consideravelmente para o desenvolvimento deste trabalho.

1 O PIBID e a formação do professor de língua(gem)

A formação de docentes, especificamente em licenciatura, consiste em uma construção permeada por diversas experiências, as quais permitem que o sujeito, na qualidade de professor

em desenvolvimento, consiga adquirir diferentes perspectivas, concepções e aprendizagens por meio de práticas e de teorias aplicadas no âmbito da escola.

Nesse contexto, o PIBID representa uma oportunidade de inserir o professor, desde o início de seu percurso formativo, no contexto escolar, promovendo sua qualificação e o instituindo como profissional docente. Com isso, não só se potencializa a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, mas também se abre possibilidade para que Educação Superior e Básica interajam, o que é de extrema relevância.

De acordo com Gehring e Castela (2016), muitos estudos da área da educação relatam que, para haver melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo na Educação Básica, é necessário que se intensifique a interação entre a escola e a universidade. Esse, inclusive, é um dos principais objetivos do PIBID, o qual busca potencializar a formação profissional de muitos professores. É por meio do PIBID que “o licenciando tem a oportunidade de elaborar sua profissionalidade docente, dialogando entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos experienciais, integrando a teoria à prática, o que é considerado fundamental para a formação de professores” (GEHRING; CASTELA, 2016, p. 110).

Essa experiência permite ao licenciando vivenciar a prática na sala de aula, construindo aprendizagens e contribuindo para formação da identidade profissional. Assim, ela é compreendida como campo de conhecimento e *práxis*, o que a define como uma experiência investigativa que envolve a elaboração, aplicação, reflexão e transformação do processo de ensinar. Dessa forma, o diálogo entre a teoria – apreendida nos encontros de formação do PIBID e no Curso de Letras – e a prática – vivenciada nas escolas-campo – contribuem como espaços de observações, análises e descobertas, sendo, nesse sentido, instrumentos indissociáveis no processo de formação docente.

Sob esse viés, para o desenvolvimento da atividade docente, em especial na área de Língua Portuguesa, acredita-se que é de suma importância levar para a sala de aula o recorte de contextos reais, por meio do debate de temáticas sociais que façam parte da vida do estudante, instigando-o a refletir e a se posicionar criticamente perante fatos observados. Ademais, deve-se trabalhar com contextos fictícios, a partir de textos literários, os quais permitam a leitura prazerosa, a fruição estética e o alargamento da visão de mundo do estudante. A aula de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pode ser considerada um acontecimento: “trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2010, pp. 97-98). Assim, o processo metodológico deve ser planejado e pensado tendo-se em vista o conhecimento que o estudante traz *para a escola* e o conhecimento que ele pode adquirir *com a escola*:

Os conhecimentos que [...] se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos (BRASIL, 1998, p. 34).

As aulas de Língua Portuguesa são um espaço que tem como finalidade proporcionar aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de ler, de interagir, analisar, compreender, refletir e produzir novos textos a partir do uso da linguagem, tendo cada vez mais acesso às informações e construindo diversas visões sobre o mundo através de diferentes práticas sociodiscursivas. Nesse sentido, conforme Santos (1996, p. 25),

A finalidade maior no ensino de Português baseado na expressão livre do aluno não é somente favorecer-lhe o domínio do código linguístico, mas é também e principalmente por meio desse domínio criar condições favoráveis para que ele – indivíduo e ser social co-detentor e co-construtor de uma cultura – possa tornar-se cada vez mais independente e capaz de enfrentar com o máximo de realização, o seu destino de homem e cidadão.

Sendo assim, de modo a possibilitar ao discente tornar-se um cidadão crítico e exercer seus deveres e direitos na sociedade, há algumas habilidades que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa. De acordo com documentos oficiais que planificam o ensino dessa área, os alunos deverão ser capazes de se posicionarem, relacionando o que foi estudado com situações cotidianas, aplicando esses conhecimentos em contextos reais de uso. Para que isso ocorra, o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa deve ser o texto: “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p.26).

Nesse mesmo sentido, em relação ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, Marcuschi (2001, p. 30) ressalta que:

É importante ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou conversação. Tudo se resume a este objetivo: ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico, é o estudo da língua e suas possibilidades. A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ela a fazer seja lá o que for.

Desse modo, um estudo da língua de forma contextualizada oportuniza reflexões, análises e comparações sobre as múltiplas possibilidades de uso da linguagem, bem como suas aplicações e variações. Cabe destacar, ainda, que, para atingir essas habilidades, o professor tem um papel fundamental: mediar o processo de aprendizagem dos alunos, a partir do desenvolvimento de suas aulas as quais devem articular práticas sociais e linguísticas. O texto passa, então, a ser colocado como princípio das aulas de Língua Portuguesa, rompendo a ideia de um ensino por meio de frases soltas: “o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese” (BRASIL, 2000, p. 18-19).

Sobre este ponto, Antunes (2007 p. 129) salienta que “a aprendizagem dos nomes e das classificações é apenas uma parte – talvez, a menos significativa, – do estudo das gramáticas”. O foco, portanto, deve estar no processo interativo de uso daquilo que se está aprendendo.

Partindo disso, buscou-se desenvolver, junto aos alunos do PIBID, reflexões teórico-práticas a fim de compreender os processos de ensinar e de aprender a Língua Portuguesa, de modo que se trabalhou não só com a construção de conceitos de leitura de diferentes espécies de textos – inclusive o literário –, mas também com os de escrita, interpretação, compreensão, análise linguística e produção textual, tendo como objeto de ensino o texto, materialidade que representa a articulação entre práticas sociais e atividades de linguagem.

Isso posto, acredita-se que as questões metodológicas devem voltar-se para um ensino de qualidade, dinâmico, interativo, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, respeitando os conhecimentos que os alunos trazem consigo, permitindo reflexão e diálogo entre os diferentes saberes. Deve, também, privilegiar o aspecto artístico, apresentando a literatura e a singularidade de seus textos, e proporcionando a constituição de um leitor literário. Nesse sentido, o texto literário passa a ser um instrumento riquíssimo e uma fonte inesgotável de construção de saberes que envolvem variedades (regionais, culturais, estilísticas, temáticas, dialetais) as quais voltam o olhar para o social, para o outro, efetivando o uso interativo e reflexivo da língua. A utilização da literatura “requer sua leitura, sua discussão e sua perpetuação por meio de ações que se apropriem dela como instrumento de crescimento humano através da extrapolação de sentidos que a obra literária por si incita” (SEGABINAZI; SILVA, 2016, p. 235).

Dessa maneira, é possível compreender que pensar a aula de Língua Portuguesa desde o início da licenciatura, refletir sobre o planejamento, buscar fundamentos teóricos que embasem a metodologia, avaliar continuamente a prática, enfim, constituir a identidade profissional de forma consistente durante a formação inicial é de extrema relevância para que se tenham profissionais de excelência. Em vista disso, é inquestionável a importância da experiência prática promovida pelo PIBID aos acadêmicos do curso de Letras em formação inicial, pois se abrem espaços para o crescimento pessoal e profissional, bem como para o amadurecimento e para reflexões acerca do trabalho do professor.

2 Leitura e produção textual: processos indispensáveis na aula de Língua Portuguesa

A leitura caracteriza-se por ser uma prática interativa e social, a qual permite a compreensão da nossa alteridade e ambiência. Segundo Krug (2015, p. 5), “a leitura ultrapassa os limites da decodificação, efetivando-se como ação, que prepara leitores capazes de participarem da sociedade na qual estão inseridos e, acima de tudo, exercendo o direito e dever de transformá-la.” Nessa perspectiva, a leitura contribui de forma significativa na formação do aluno e amplia suas visões, expandindo sua capacidade de interpretar questões sobre o mundo.

Busca-se um lugar de destaque para os processos de leitura e de produção textual (oral ou escrita) nas aulas de Língua Portuguesa, à medida que são instrumentos que estimulam a capacidade argumentativa, promovem a imaginação no desenvolvimento de textos e

oportunizam ao aprendiz a socialização de saberes. Fala-se aqui de espaços que promovam a produção de uma leitura crítica, que permita o encontro entre texto, autor, leitor e mundo, possibilitando uma integração que desponte para novas concepções, novas descobertas, novos conhecimentos (ANTUNES, 2003).

Para Villardi (1999), saber ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, trocar opinião, construir uma concepção de mundo, ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e se posicionando criticamente diante das informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. A autora ainda ressalta que:

As leituras se fazem pelos sentidos em que e com que se dão. Lê-se pela visão, pela audição, pelo equilíbrio, pela contemplação intuitiva, pela meditação racional, pela força criadora da fantasia, da inventiva e da imaginação. Nas metáforas, por substituição do significado, é feita a melhor leitura do termo original. No mundo, lê-se por conta própria ou pelas leituras dos outros; leem-se as entrelinhas por trás das letras dos textos, e, na falta de espaço que justifica o etc., lê-se a continuidade da mensagem interrompida no texto. Ler é tomar conhecimento das leis, regras e normas, das necessidades e revelações do mundo, interpretá-las e utilizá-las. Infringi-las ou acatá-las é submeter-se às suas sanções – penas ou recompensas (VILLARDI, 1999, p. 3).

Assim, para interpretar um texto, o leitor deve ativar uma série de destrezas e estratégias interpretativas, atribuindo sentidos, constituindo-se e formando opiniões enquanto sujeito-leitor-crítico. O leitor criativo não é apenas um decodificador de palavras, ao contrário, busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto.

A partir disso, pode-se perceber que a leitura e a produção textual estão longe de serem processos passivos, ou seja, para que ocorra o processo de interação, exige-se uma participação ativa do leitor/escritor em relação ao texto que se lê/produz. No que diz respeito à leitura, vale destacar que “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2006, p. 135). Em vista disso, a significação somente ocorre “no processo de compreensão ativa responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Por sua vez, a produção de textos também exige uma compreensão ampla e crítica de uma dada situação. Segundo Geraldi (2010, p. 98), na escola, é preciso criar condições para que haja escrita: “um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem a dizer”. Somado a isso, o sujeito precisa ter clareza sobre quem é seu interlocutor, com quem estabelece um contexto de interação e de construção de atitudes responsivas ativas.

Nesse mesmo sentido, Kleiman destaca o conhecimento prévio como fundamental no processo de leitura, pois o leitor utiliza o que ele já sabe. Segundo a autora, “a leitura é

considerada um processo interativo” (KLEIMAN, 2000, p.13). É através da interação de diferentes níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor terá condições de significar o texto. Para a autora:

a compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos (KLEIMAN, 2000 p. 151).

Sob uma definição mais geral de leitura, Leffa (1996, p. 10) a considera basicamente como sendo “um processo de representação”, o qual não ocorre de forma direta, mas, ao contrário, de forma mediada, em que entram em jogo ativamente outros elementos:

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Em relação a uma definição mais restrita de leitura, Leffa (1996, p. 11) destaca a diferença entre “extrair significado do texto e atribuir significado ao texto”. Conforme o autor, quando se fala em extração de significado, dá-se mais importância para o texto, pois se põe o significado em seu interior. Entretanto, quando se fala em atribuição de significado, dá-se maior destaque para o leitor, uma vez que se leva em consideração que cada leitor tem uma visão diferente da realidade, e fará sua leitura de acordo com a bagagem de experiências prévias que tiver.

Na mesma direção, Kato (1999, p. 68) destaca que “o leitor ideal é aquele que se apoia em seus conhecimentos prévios e que faz uso adequado desses processos. As estratégias serão determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objeto de leitura, a motivação para a leitura etc.”. A autora ainda destaca o fato de que “a leitura não pode ser vista como um processo que extrai o sentido final do texto, pois este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis” (KATO, 1999, p. 71).

Sendo assim, os processos de leitura e de escrita, unidos ao debate e à troca de ideias, são fatores interdependentes e, quando colocados em prática no âmbito escolar, enriquecem o desenvolvimento das aulas, bem como auxiliam no processo evolutivo dos educandos. Essas atividades, no entanto, não são as únicas que integram os conhecimentos essenciais da área de Língua Portuguesa: a literatura também precisa estar presente no âmbito do ensino de língua materna, inclusive no Ensino Fundamental.

Sobre esse ponto, a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) destaca que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é promover o acesso a saberes linguísticos que possibilitem ao estudante a participação social e o exercício da cidadania. Para isso, um dos eixos organizadores comuns que deve ser trabalhado no decorrer desse nível é o literário. O

eixo da Educação literária, conforme o documento, relaciona-se estreitamente com o eixo da leitura, contudo apresenta objetivos diferenciados. Enquanto no eixo da leitura busca-se possibilitar o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de interpretação, por sua vez, no eixo da Educação literária:

predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (BRASIL, 2017, p. 65).

Nesse caminho, as práticas desenvolvidas durante o PIBID, aqui apresentadas, privilegiaram a leitura de textos da literatura – *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e “As mãos dos Pretos”, de Luís Bernardo Honwana – a fim de propiciar o letramento literário. Com isso, houve articulação entre o eixo da leitura, uma vez que se buscou desenvolver capacidades de linguagem, sobretudo as de compreender e de interpretar, e com o eixo literário, visto que se promoveu o conhecimento e a apreciação de textos da literatura brasileira e literatura moçambicana, propiciando a formação literária do leitor. Ademais, por meio do gênero textual júri simulado na primeira prática, buscou-se não só desenvolver a produção de textos orais em um contexto determinado, mas também refletir criticamente sobre o texto literário, possibilitando a ampliação da visão de mundo dos estudantes. Para isso, ressaltou-se o papel da literatura na formação do leitor e nas práticas de letramento que podem ocorrer na escola.

Segabinazi e Silva (2016), ao vislumbrarem uma educação literária que esteja de acordo com o verdadeiro papel da literatura, abordam a questão da invisibilidade dessa área no processo de ensino e de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa constatação de apagamento é observada constantemente nos relatórios de estágio que supervisionam. Conforme as autoras, é interessante pensar nos motivos que levam à não utilização da literatura nas aulas de Língua Portuguesa: “entender como a leitura e a escrita literária sucumbem nas aulas de gramática e estudo das estruturas dos gêneros”, ocasionando o apagamento da literatura no contexto escolar (SEGABINAZI; SILVA, 2016, p.232). Opondo-se a essa situação, ressaltam que é possível que o texto literário seja utilizado no processo de letramento; para isso, é necessário elucidar a relevante função da literatura na formação do leitor.

Cândido (2011) observa que, ao leitor de uma obra literária, é possível expor-se diante de distintas situações e experiências, o que resulta em seu envolvimento em uma rede de fatos e de informações. Em vista disso, o autor evidencia o caráter orientador e formativo do texto literário, visto que sua leitura pode propiciar reflexão e, conseqüentemente, mudança de comportamentos.

Nessa lógica, cumpre destacar que se percebe o letramento literário como uma prática viável para a sala de aula. Assim, Cosson (2011) elabora uma sequência básica, que é dividida em quatro etapas. A primeira, chamada de motivação, é a preparação do contato do aluno com o texto. Para o autor, “Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (COSSON, 2011, p. 53-54). A segunda intitula-se introdução e é o momento de apresentação do autor e da obra e, por esse motivo, não deve ser muito extensa. A leitura é a terceira etapa, que compreende o acompanhamento da leitura, o momento de tirar dúvidas, de esclarecer certos pontos do texto, desde questões estruturais e formais até vocabulares e temáticas. A última parte é a interpretação, possuindo dois momentos: o interior e o exterior. No que diz respeito ao interior, trata-se do encontro do leitor com a obra; já o exterior é o espaço de discussão do texto lido, do compartilhamento de interpretações e do registro, que pode ser feito de diferentes maneiras: produção textual, música, escultura, maquete, dramatização, entre outras atividades.

Vale ressaltar que, no âmbito escolar, a criança deve ser instigada a conhecer diversos textos literários, sendo assim, essa leitura é imprescindível para que o educando desenvolva sua capacidade crítica e argumentativa, através de observações e posicionamentos adquiridos nesse processo. Nesse âmbito, buscou-se promover espaços para a interpretação e compreensão textual, como também reflexões e debates a partir da vivência de contextos ficcionais. Assim, a próxima seção visa mostrar a importância do uso do texto literário como objeto de ensino das práticas pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa.

3 A literatura nas aulas de Língua Portuguesa: letramento e formação

Todas as questões apresentadas apontam para uma situação de ensino: o texto literário precisa fazer parte das aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, ao se trabalhar com a formação inicial de docentes, no Curso de Letras e, sobretudo, no projeto do PIBID, buscou-se evidenciar a relevância dessa articulação. Soares (2012, p. 44) define letramento como “um estado, uma condição: 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”. Em vista disso, ressaltou-se o papel da literatura na formação do leitor e nas práticas de letramento que podem ocorrer na escola:

Seguimos a perspectiva que protagoniza o leitor como constituidor de significação daquilo que lê em seu processo de formação literária. Valemo-nos de teorias que aprofundam e validam o processo de letramento literário a partir da obra literária em sua integralidade e levamos em consideração os apontamentos que discorrem sobre o risco do desaparecimento que a literatura tem sofrido no ambiente escolar, visto que é um dos agravantes da crise da leitura há muito constatada no contexto brasileiro (SEGABINAZI; SILVA, 2016, p. 233-234).

Desse modo, apresentam-se, a seguir, duas práticas desenvolvidas durante o PIBID, as quais priorizaram a utilização do texto literário como ponto de partida para se trabalhar capacidades discursivas: ler, interpretar, refletir, analisar e produzir textos (orais).

A primeira prática apresentada foi realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com um total de 23 alunos. As aulas ocorriam uma vez por semana, nas quintas-feiras. A segunda prática apresentada foi realizada com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, com um total de 20 alunos. As aulas ocorriam uma vez por semana, nas terças-feiras. O objetivo principal dos dois planos foi promover a formação do leitor literário, o desenvolvimento do senso crítico, da fundamentação de opiniões e da cidadania, por meio da leitura de textos literários.

Para dar conta disso, em relação à primeira prática, os alunos leram a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Em seguida, após a problematização da história, os alunos fizeram a simulação de um tribunal do júri a fim de julgar a personagem *Capitu* (afinal, ela traiu ou não Bentinho?). No que diz respeito à segunda prática, foi lido o conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana. Após a leitura do texto, debateu-se com os alunos sobre a problemática do preconceito racial em nossa sociedade. No próximo tópico, apresentam-se os procedimentos metodológicos por aula dada.

4 Procedimentos metodológicos

Partindo das informações expostas acima, para iniciar o trabalho, como atividade de motivação, abordou-se a obra *Dom Casmurro* (contextualização histórica, social, situação de produção, alcance etc.) e a biografia do autor Machado de Assis (apresentou-se, para aqueles que não conheciam, a trajetória do escritor). Além disso, falou-se, superficialmente, sobre a suposta traição da personagem *Capitu*, questão bastante polêmica da obra. Após isso, solicitou-se a leitura do livro e foram dadas maiores explicações acerca da atividade que seria desenvolvida: a simulação do tribunal de um júri realizada pelos alunos, cuja ré seria a personagem da obra, *Capitu*. É importante destacar que a leitura da obra foi realizada no período de férias escolares, mais especificamente, no mês de julho de 2019. Assim, ao retornarem as aulas, a atividade foi retomada.

Posteriormente, trabalhou-se com a caracterização do gênero júri simulado: mostrou-se, a partir de vídeos, o que é, como funciona, para que serve, quais os integrantes, dentre outros aspectos, de um tribunal do júri. Para exemplificar, foram apresentados à turma alguns casos que tiveram grande repercussão (*Julgamento de Fernandinho Beira Mar*, *Juri popular caso Bernardo*). Também, expuseram-se os tipos de argumentos existentes, exemplificando-os por meio de alguns textos (petições, sentenças etc.).

Após finalizada a leitura da obra, na aula 2, em um primeiro momento, foi realizada a exploração do texto literário: atividades de discussão, de reflexão, de interpretação e de

compreensão. Depois de uma longa problematização, com a finalidade de envolver os alunos ainda mais com o texto literário, organizou-se o júri simulado. Nesse sentido, Coracini (1999) destaca que não há sentido sem interpretação e não há interpretação sem que o sujeito tome o texto entre as mãos, sem que lhe acrescente *um novo fio*, isto é, sem que se envolva e nele deixe suas marcas. A partir da opinião de cada um, então, foram divididas as personagens em a) 1 juiz, b) 3 advogados de defesa, c) 3 advogados de acusação, d) 1 ré (*Capitu*), e) 1 vítima (*Bentinho*), e) 1 testemunha da ré (*Sancha*), f) 1 testemunha da vítima (*José Dias*) e g) 12 integrantes do júri. As funções de cada personagem são dispostas conforme quadro abaixo.

Quadro 1. Funções das personagens do *Tribunal do Júri da Capitu*

a) Juiz (1) = Responsável por iniciar (breve relato do ocorrido), conduzir o julgamento e dar a sentença a partir do resultado do júri (no caso de condenação, criar uma pena);
b) Adv. Defesa (3) = Responsável pela defesa da ré (argumentos a favor da ré e contra a vítima). Os 3 advogados escreverão juntos somente um texto;
c) Adv. Acusação (3) = Responsável pela acusação da ré (argumentos contra a ré e a favor da vítima). Os 3 advogados escreverão juntos somente um texto;
d) Ré (1) = Responsável por representar a Capitu e expor sua versão;
e) Vítima (1) = Responsável por representar o Bentinho e expor sua versão;
f) Testemunha da ré (1) = Responsável por representar Sancha e contar algum fato que ajude na defesa da ré;
g) Testemunha da vítima (1) = Responsável por representar José Dias e contar algum fato que ajude na acusação da vítima;
h) Júri (12) = Responsáveis por julgar a ré (condenar ou absolver). Cada integrante vai expor seu julgamento e a maioria dos votos será a sentença dada pelo juiz.

Fonte: Plano de ensino.

Na aula 3, trabalhou-se com a atividade de produção textual: focalizaram-se as falas que constituiriam cada polo participativo: acusação, defesa, vítima, ré, testemunhas. Além do mais, os estudantes tiveram a oportunidade de ler, estudar e se preparar para a simulação do tribunal do júri. Para isso, buscaram se fundamentar nos fatos do livro e nos conhecimentos sobre gêneros opinativos e tipo de discurso argumentativo (tipos de argumentos, construção de argumentos etc.). Orlandi (1996a, p. 22) ressalta que “ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (sujeito) direção”. Assim, tudo deveria ser finalizado, uma vez que, na próxima aula, ocorreria o júri, como apresentado abaixo.

Na aula 4, em um momento inicial, ocorreu a apresentação da simulação do tribunal do júri pelos alunos. Foi uma atividade bastante rica, a qual envolveu a todos. É pertinente destacar que a simulação foi gravada a fim de que os alunos pudessem assistir a suas performances posteriormente.

Cabe destacar que, como mediador, o professor exerce um papel fundamental, que é o de promover o encontro entre texto e leitor (aluno) para que haja a produção de leitura. Porém, é preciso que o professor tenha cuidado para não cristalizar o conhecimento de seus alunos, querendo que eles tenham uma leitura única. É preciso levar os alunos a interagir com o texto e produzir, cada um, a sua própria leitura. Quanto a isso, Orlandi (1996b, p. 212) ressalta que “deve-se originar um espaço dado ao aluno para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura, ou seja, é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar”.

Dessa forma, em um segundo momento, retornou-se para a reflexão sobre a obra, para aspectos importantes que podem interferir na produção do sentido. Assim, expôs-se o fato de que a história do livro é narrada pelo próprio *Bentinho*, ou seja, baseada na sua versão dos acontecimentos. Diante disso, informou-se que existem outros livros que narram a mesma história, porém, baseada na versão da *Capitu* (como, por exemplo, *A Audácia Dessa Mulher*, de Ana Maria Machado, lançado em 1999, e *Capitu – memórias póstumas*, de Domício Proença Filho, lançado em 2005), no intuito de instigar a curiosidade dos alunos e continuar incentivando a leitura de obras literárias.

Para o segundo relato, o texto usado foi o conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana. Por ser um texto mais breve, foram utilizadas quatro aulas sequenciais para a aplicação do plano, seguindo os passos da sequência básica, proposta por Cosson (2011). Para a aplicação do plano, foi escolhido o mês de novembro por ter entre suas datas comemorativas o dia da Consciência Negra.

A motivação foi feita como provocação para ajudar a desconstruir estereótipos e trazer mais informações sobre o continente africano. A primeira pergunta feita foi “qual é a língua falada na África?”. O intuito da pergunta era mostrar que a África é um continente, não um país. Depois de ouvir algumas respostas, foi apresentado um quadro com todos os países do continente, a capital, o idioma oficial e a data de independência. A segunda pergunta foi para pensar a relação da Europa com a África “por que se falam idiomas europeus no continente?”. A partir das respostas dos alunos, falou-se sobre a colonização europeia em países africanos, que impuseram sua língua e seus costumes a vários povos. Para finalizar a introdução, chamou-se atenção para as cinco nações que falam português e a sigla usada para referir-se a elas: PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Na introdução, apresentou-se o autor Luís Bernardo Honwana, nascido em Lourenço Marques (atual Maputo, capital de Moçambique) em 1942. *Nós matamos o cão tinoso* é o único livro do escritor, publicado em 1964. A obra já foi traduzida para várias línguas, destacando as edições em inglês e russo, ainda nos anos 60. O autor é visto como uma influência desde então nas literaturas africanas de língua portuguesa, devido, principalmente, à denúncia que há ao colonialismo europeu e às mazelas sociais advindas dele.

A leitura teve três momentos. No primeiro, foi realizada a leitura individual pelos alunos. No segundo, a coletiva feita pelos alunos que se voluntariaram. A terceira deu-se pelas

bolsistas do programa, destacando passagens, tirando dúvidas de vocabulário, assim como mostrando algumas diferenças entre a língua portuguesa falada no Brasil e em Moçambique.

Cosson (2011) aconselha duas etapas para a interpretação. Na primeira foram feitas questões sobre o texto, tais como: 1. A mãe e o filho são negros? 2. Por que ela se pôs a chorar depois de dar a explicação sobre a mão dos pretos ao filho?; 3. As respostas dadas ao garoto pelo Senhor Professor, pela Dona Dores e pelo Senhor Antunes da Coca-Cola podem ser consideradas preconceituosas?; 4. “Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.” Explique essa passagem e a relacione com o racismo; 5. Qual seria a sua resposta se alguém lhe perguntasse: “Por que as mãos dos pretos são mais claras que o resto do corpo?”.

A segunda etapa foi a produção textual. Nela os alunos tiveram de produzir um conto a partir do seguinte excerto do texto: “O que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens”. Como esse mote, a proposta era a escrita de uma nova história em que a promoção da igualdade racial aparecesse. Apesar de muitas das produções não fugirem muito da sugestão do conto de Honwana, elas demonstraram que os alunos compreenderam não só a proposta como também a importância da temática para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerações finais

A partir dos planos desenvolvidos e apresentados, é importante considerar que é possível o professor propor práticas de leitura que não limitem o texto apenas a questões puramente linguísticas, ligadas à estrutura sintática da língua, mas que também favoreçam a produção de sentidos e contribuam para o processo de constituição e humanização dos alunos como sujeitos. Ou, ainda, conforme propõe Orlandi (1996a, p. 37), “buscarmos, nos professores e alunos, um discurso pedagógico que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é a vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola”.

Dessa forma, destaca-se a importância do PIBID no processo de formação dos licenciandos em Letras, a partir das experiências vivenciadas durante a graduação, por meio da integração entre Educação Superior e Educação Básica das escolas estaduais e municipais. Nesse caminho, possibilitam-se espaços para oportunizar a produção e a participação dos licenciandos na busca de novas metodologias e práticas que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, espera-se que este trabalho permita uma reflexão que leve os educadores a pensarem em metodologias, que possam trazer novas perspectivas ao ensino e, particularmente, ao modo de produção de leitura na escola, buscando, cada vez mais, práticas que favoreçam a constituição dos alunos em sujeitos-leitores-críticos.

As reflexões apresentadas anteriormente partiram de duas preocupações centrais: o ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, assim como a divulgação de práticas que se consideram exitosas. Como já se destacou na introdução, a experiência docente dos autores aqui envolvidos, como professores de estágio, ex-coordenador e coordenadoras do PIBID, assim como a coordenação tanto de projetos de pesquisa quanto de extensão, voltados ao ensino, ajudou bastante. Essa experiência profissional, sem dúvida, possibilitou um olhar mais aguçado para questões didáticas e metodológicas do e no ensino de Língua Portuguesa e literatura na Educação Básica.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Ed. Parábola, 2007.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. vol. 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 11 jun. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> . Acesso em: 28 set. 2020.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Outro sobre Azul, 2011.
- CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação: autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- COSSON, R. *Letramento Literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- GEHRING, F. M. M.; CASTELA, G. S. Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: Potencialidades do PIBID. *Linguagem em (Re)vista*, v. 11, n. 21, jan./jun. p. 103-122, 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/21/05.pdf> . Acesso em: 02 nov 2021.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HONWANA, L. B. As mãos dos pretos. In: HONWANA, L. B. *Nós matamos o cão tihoso*. São Paulo: Ática, 1980. p. 99-102.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. - Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KRUG, F. S. A Importância da leitura na formação do leitor. *REI- Revista de Educação do IDEAU*, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf . Acesso em: 02 nov 2021
- LEFFA, V. *Aspectos de leitura*. Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996a.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996b.
- MACHADO, A. M. *A audácia dessa mulher*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- PROENÇA FILHO, D. *Capitu—memórias póstumas*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.
- SANTOS, M. L. *A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1996.
- SEGABINAZI, D. M.; SILVA, R. S. Ler e escrever literatura também é aula de língua portuguesa. *CERRADOS*, v. 25, p. 229-244, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1776/445> Acesso em: 02 nov 2021
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- VILLARDI, R. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Videoclipe no ensino médio e o desafio de integrar os modos semióticos

Music videos in high school and the challenge of integrating semiotic modes

Flávia Azambuja* 

flaviaazambujaalves@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8674-5342>

Clara Dornelles** 

claradornelles@unipampa.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-6472-7354>

Táise Simioni*** 

taisesimioni@unipampa.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9778-7393>

Resumo

Este artigo analisa como os modos semióticos foram mobilizados em uma tarefa de leitura e interpretação de um videoclipe realizada por alunos do Ensino Médio. Os dados foram gerados a partir de uma tarefa elaborada para uma *WebQuest* e das atividades desenvolvidas em aula, registradas em áudio e transcritas. O referencial teórico problematiza a multimodalidade e o videoclipe como gênero. A análise demonstrou que, em alguns momentos, a tarefa permitiria a almejada integração de diferentes semioses. A análise da leitura dos alunos, por sua vez, revelou que a construção de sentidos pode se pautar (i) em pistas verbais e imagéticas (o que demonstra que os alunos compreenderam que um texto pode ser composto por outras semioses, além da verbal) tomadas como entidades discretas ou (ii) na integração entre as diferentes semioses, embora a segunda forma tenha sido menos frequente. Assim, confirmamos o desafio de uma interpretação que integre modos semióticos.

Palavras-chave: Leitura; Tarefa; Atividade; Análise semiótica; Multimodalidade.

* Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil.

** Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil.

*** Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil.

Abstract

This article analyzes how semiotic modes were deployed by high school students in a reading and interpretative task regarding a music video. The data were generated from a task developed for a WebQuest and from activities developed in class, recorded in audio and transcribed. The theoretical framework problematizes multimodality and music videos as a genre. The analysis showed that, at times, the activity would enable the desired integration of different semiotic modes. The analysis of the students' reading, in turn, revealed that the meaning making processes can be based on (i) verbal and imagetic cues (which shows that the students understood that a text can be established by other modes, verbal mode aside) taken as discrete entities or (ii) in the integration of the different modes, although the second procedure was less frequent. Thus, we confirm the challenge of an interpretation that integrates semiotic modes.

Keywords: Reading; Task; Activity; Semiotic Analysis; Multimodality

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa-ação que implementou e avaliou uma metodologia para o ensino de leitura de textos na escola que levasse em consideração a sua natureza multimodal. “As representações são sempre múltiplas”, afirmam Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. viii), ao justificarem a produção de uma obra sobre *multimodalidade*, em que buscam as conexões entre os diferentes modos semióticos. A discussão feita pelos autores está fundamentada na proposição de que os sentidos dos textos não são construídos estritamente pela linguagem verbal, no entanto os modos semióticos não linguísticos têm sido tradicionalmente negligenciados nos estudos na área da linguagem e também na escola. Assim como têm sido ignorados os aspectos multimodais da própria linguagem verbal¹.

A pesquisa-ação a que este trabalho remete ocorreu em uma turma de 3º ano do Ensino Médio (EM), no interior do Rio Grande do Sul (RS). A intervenção foi desenvolvida em uma escola pública estadual, e a turma que dela participou era composta em sua maioria de mulheres. Em uma etapa diagnóstica, que não será objeto de análise neste artigo, os alunos apresentaram uma leitura que considerava apenas o nível linear de textos em geral, além de externalizarem estereótipos sobre a representação da mulher. A investigação partiu do desafio de levar um gênero de texto multimodal – o videoclipe – para a sala de aula e conduzir a prática pedagógica seguindo pressupostos que orientam para um olhar integrativo dos diferentes modos semióticos.

Apoiando-nos em referencial teórico que desenvolve reflexão sobre e problematiza a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; LEMKE, 2010) e, de modo específico, o videoclipe enquanto gênero multimodal (MOZDZENSKI, 2013), nosso objetivo foi analisar como os modos semióticos são mobilizados em uma tarefa de leitura proposta pela professora e na interpretação de um videoclipe feita pelos alunos.

¹ Lima-Lopes (2015) exemplifica o caráter multimodal do texto verbal, especificamente em gêneros escritos, a partir da análise da tipografia como elemento importante para a construção de significados.

Na sequência, apresentamos a discussão sobre a multimodalidade e sobre o gênero videoclipe que sustentam nossa pesquisa. Depois, descrevemos a metodologia utilizada e propomos a análise. Por fim, apresentamos as conclusões da análise e de seus resultados.

1 Multimodalidade e modos semióticos

Assumindo a perspectiva da semiótica social, a partir de Kress e van Leeuwen (2006), entendemos que *modos semióticos* são recursos utilizados para produzir sentidos e se manifestam tanto verbal (oralmente ou por escrito) quanto não verbalmente; neste caso, em: sonoridade, imagem, cor, textura, movimento. Também a partir dos autores, compreendemos que os diferentes modos semióticos não estão em oposição, mas são complementares. Assim, o que é entendido como o conteúdo verbal se mescla a outros modos semióticos como a cor da letra, o tamanho, a escolha da fonte, por exemplo. Nessa mesma linha de raciocínio, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que um texto oral nunca é apenas verbal, uma vez que envolve a combinação com expressões faciais, gestos e posturas, evidentemente, quando não são apenas gravações em áudio. Nesse caso, entendemos que, ainda assim, o tom da voz, pausas e entonação, por exemplo, compõem os diferentes aspectos que agregam sentidos a uma dada situação de interação comunicativa.

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 177), “qualquer texto cujo sentido seja produzido por meio de mais de um código semiótico é multimodal”². Embora textos multimodais sempre tenham existido, as novas mídias amplificam a possibilidade de consumo e produção desse tipo de texto, promovendo demandas de interpretação textual diferenciadas. Na análise dos textos multimodais,

[...] a questão que surge é se os modos [semióticos de um mesmo texto] devem ser analisados separadamente ou de maneira integrada; se os sentidos do todo devem ser tratados como a soma dos sentidos das partes, ou se as partes devem ser analisadas na medida em que interagem e afetam umas às outras³ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

O desafio, na análise de textos multimodais, é construir uma interpretação que não trate os diferentes modos semióticos como unidades discretas, a exemplo do que fazemos com as unidades em análises de cunho linguístico. Para Kress e van Leeuwen (2006), os modos de representação não são recursos comunicacionais e culturais autônomos, nem são empregados discretamente, por isso a relevância de se pensar na relação entre eles, a partir da reflexão sobre a multimodalidade. Por outro lado, também não se pode atribuir um valor fixo a cada modo semiótico; isso quer dizer que, dependendo da intencionalidade do texto, é possível que a

² Nossa tradução de: “any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal”.

³ Nossa tradução de: “the question arises whether the products of the various modes should be analysed separately or in an integrated way; whether the meanings of the whole should be treated as the sum of the meanings of the parts, or whether the parts should be looked upon as interacting with and affecting one another”.

natureza de alguma das modalidades possibilite integrar melhor o efeito de sentido que se quer compor. Por exemplo, em alguns textos multimodais, como filmes, predomina a imagem em movimento, porém, pode-se criar uma sucessão de imagens em que a sonoplastia tenha um impacto maior na construção de sentido; ou dotar uma imagem estática de movimento, como quando vemos uma foto de alguém soprando um dente de leão ou de uma flor com as pétalas caindo.

Lemke (2010), ao problematizar o letramento multimidiático, observa que, nos primeiros anos de escolaridade, a imagem se faz presente em maior medida nas produções textuais dos alunos do que nos anos finais. Embora muitas vezes tais produções não sejam objeto de análise na escola, o autor entende que elas assumem um lugar importante no processo de letramento das crianças, recursos que se perdem conforme os estudantes avançam as séries. Para Kress e van Leeuwen (2006), ainda que as imagens estejam presentes em produções realizadas por estudantes em diferentes componentes curriculares, verifica-se que as produções não recebem a devida atenção dos professores. Para mais, os trabalhos escolares são, em geral, analisados por seu conteúdo verbal, constituindo a escrita como o modo semiótico dominante.

Justamente por compreenderem que é necessário promover na escola espaços para a valorização das diversidades culturais, linguísticas e dos diferentes modos semióticos e meios de comunicação, *The New London Group* (1996) lançou um manifesto por uma pedagogia dos multiletramentos que considera a maneira como essas diferenças interferem na interpretação. Conforme o grupo,

A pedagogia dos multiletramentos [...] foca em modos de representação muito maiores do que a língua apenas. Esses modos diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. [...] Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e outros modos de construir sentidos se tornam recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo reconstruídos por seus usuários, conforme eles trabalham para alcançar propósitos culturais variados⁴ (NLG, 1996, p. 64).

No processo de multiletramentos, novas identidades emergem, uma vez que diferentes visões do mundo são reconhecidas e negociadas, produzindo conhecimentos nem sempre previstos pelo professor. A pedagogia dos multiletramentos percebe o aluno como produtor de sentidos (COPE; KALANTZIS, 1996) e o professor como um guia, que age a partir de propostas pedagógicas situadas, ancoradas na compreensão da linguagem como prática social, e que visam constituir espaços propícios para a aprendizagem.

Esta maneira de pensar o ensino e a aprendizagem se coaduna com a perspectiva de que a leitura não está subjugada aos limites do texto, nem depende exclusivamente do leitor e do

⁴ Nossa tradução de: “A pedagogy of multiliteracies [...] focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural and social effects. [...] Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes “

seu conhecimento prévio (KOCH, 2003). Nessa perspectiva, concebe-se o leitor como um “agente por natureza, que, ao ler, reescreve o escrito⁵, altera e reconstrói sentidos, reposiciona peças da construção [de] uma realidade firmada na multiplicidade” (OLDONI; FREITAS, 2017, p. 18).

2 Videoclipe: um gênero textual multimodal

Mozdzinski (2013, p. 102) destaca a necessidade de se “discutir o videoclipe como um gênero textual flagrantemente multimodalizado”. Como mostram Oldoni e Freitas (2017), as novas tecnologias de informação e de comunicação permitiram o surgimento de novos gêneros, que integram diferentes modos semióticos, como signos verbais, imagens em movimento e sons. Segundo os autores, os videoclipes, por exemplo, “projetam sentidos que não podem ser apreendidos se baseados nos valores individuais de cada um desses planos de comunicação” (OLDONI; FREITAS, 2017, p. 21). Para Nercolini e Holzbach (2009), embora os videoclipes não sejam um gênero novo, reconfigurações no seu modo de circulação (da TV para o *YouTube*) trazem também revisões no seu processo de produção, na estética e na audiência.

Conforme Mozdzinski (2013, p. 104), os videoclipes “constituem um excelente material para investigar a multimodalidade textual”, uma vez que neles estão articulados:

- Textos verbais essenciais: letras das canções (canção = letra + melodia);
- Textos verbais acessórios: por exemplo, diálogos incidentais ou elementos textuais gráficos integrantes das imagens do próprio videoclipe;
- Componentes paratextuais: créditos e textos informativos que acompanham marginalmente os clipes, inseridos pelos canais televisivos, tais como nome do artista, título da canção e do álbum, gravadora, diretor do vídeo, logotipo do canal, etc.;
- Música: organização melódica, rítmica e harmônica das canções;
- Sons eventuais: ruídos e efeitos sonoros, como por exemplo, sons de motor de carro, trovões, pássaros cantando, etc.;
- Imagem: cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem e edição, layout da tela, e uma série de outros modos semióticos imagéticos que lhe são característicos (MOZDZENSKI, 2013, p. 104)⁶.

⁵ Destacamos que, na perspectiva adotada neste trabalho, a reescrita pode contemplar todos os modos semióticos, não ficando restrita apenas à linguagem verbal escrita.

⁶ Uma discussão mais detalhada sobre a leitura dos sons e das imagens em um videoclipe vai além dos limites deste trabalho. Para um aprofundamento da discussão, embora não necessariamente com relação a esse gênero, sugerimos a leitura de van Leeuwen (1999), que propõe a integração entre a análise da fala, da música e de

Quanto ao contexto de sala de aula, segundo Remenche e Silveira (2017), a difusão dos vídeos nas mídias sociais, o que permite seu acesso e compartilhamento por diversos dispositivos móveis, traz a esse gênero “grande potencial para a exploração de práticas multiletradas em sala de aula” (REMENCHE; SILVEIRA, 2017, p. 112). As autoras defendem que a leitura de gêneros multimodais, no contexto da sala de aula, contribui para a formação de um sujeito leitor “como um ser dialógico, que produz sentido para os diferentes textos e contextos em que está inserido na sociedade” (REMENCHE; SILVEIRA, 2017, p. 113).

Teixeira e Litron (2012) explicitam que uma das dificuldades do trabalho com textos multimodais na escola é a possibilidade de didatizá-los “sem perder seu caráter múltiplo, simultâneo e não linear” (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 176). Segundo as autoras, “ler o videoclipe como um texto multimodal não é apenas ver a narrativa que se apresenta na sequência de imagens, mas relacionar tal sequência à música, aos cortes de cena, às tomadas de câmera, às danças dos participantes e às linguagens intercaladas” (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 177). Assim, salienta-se a ideia de que um texto multimodal não corresponde à mera soma dos vários modos semióticos que o constitui, como foi discutido na seção anterior e em Pasquotte-Vieira *et al.* (2012).

Na próxima seção, tratamos acerca da metodologia. Descrevemos os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e a forma de análise. Para mais, trazemos informações relevantes sobre o foco da análise, o videoclipe em torno do qual a tarefa da *WebQuest* sob análise foi construída.

3 Metodologia

Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados durante uma intervenção em uma escola pública estadual da cidade de Bagé - RS⁷. A intervenção aconteceu por cerca de três meses, de julho a setembro de 2018, e foi planejada e implementada pela primeira autora deste artigo, que, no referido contexto, atuou como professora-pesquisadora. Os participantes da intervenção foram uma turma de 3º ano do Ensino Médio composta por 18 meninas e três meninos. Os alunos tinham entre 15 e 18 anos. O uso dos dados dos alunos foi garantido por meio de um termo de consentimento assinado pelos estudantes ou por um responsável. No documento citado, as pesquisadoras garantiram o anonimato dos estudantes, que foram identificados, neste artigo, por pseudônimos.

A intervenção em sala de aula ocorreu por meio de uma *WebQuest*, disponível no link <https://flaviaza1.wixsite.com/mulheremusica>, em que os alunos leram textos multimodais, em

outros sons, e Machin e Jaworski (2006), que discutem como as imagens podem construir uma aparência de realidade.

⁷ A intervenção fez parte da pesquisa-ação analisada na dissertação de Azambuja (2018), desenvolvida no Mestrado *Metainferência: uma proposta para a leitura de textos multimodais*, da Universidade Unipampa. Neste artigo, utilizamos dados gerados nessa intervenção, porém submetidos a uma reanálise.

sua maioria videoclipes que tinham como temática diferentes representações de mulher, e realizaram atividades que buscavam levar a uma interpretação que associasse os diferentes modos semióticos. A *WebQuest* se desenvolveu em 15 tarefas, culminando na realização de uma exposição multimidiática, apresentada em um evento público, em que os estudantes usaram diferentes mídias para produzir textos sobre representações de mulher.

No presente trabalho, adotamos uma perspectiva qualitativa de pesquisa (CHIZZOTTI, 2006) para analisar como os modos semióticos são mobilizados em uma tarefa de leitura proposta e se os estudantes pautam e como suas interpretações nestas diferentes semioses. Os dados compreendem excertos transcritos de aulas relacionados às diferentes etapas da atividade centrada no videoclipe “Desconstruindo Amélia”⁸, que faz parte da tarefa 11 da *WebQuest*. Esse videoclipe foi escolhido por fazer parte da segunda metade da intervenção, momento em que os alunos já demonstravam entender o videoclipe como um texto. Além disso, o clipe mantém uma relação intertextual com o clipe “Desconstruindo Amélia” já lido pelos alunos, o que acreditamos que contribuiria para uma leitura mais aprofundada em relação à temática da representação da mulher.

O clipe “Desconstruindo Amélia” tem algumas particularidades. Ele não é um clipe oficial; foi lançado por um fã clube da cantora Pitty em homenagem ao seu aniversário de 34 anos, em 07 de outubro de 2011. É constituído por cenas de outros clipes, assim como por cenas de bastidores, criando a colagem de imagens oficiais, montada para construir sentidos relacionados ao que trata a música. Este tipo de produção somente se torna possível porque o público hoje também é produtor de conteúdo e utiliza meios como o site *YouTube* para distribuir textos de sua autoria. No canal *Pitty News*, canal do fã clube produtor do clipe, não é possível encontrar mais informações acerca do clipe. Nesse canal, há um compilado de vídeos em que a cantora aparece e poucos vídeos produzidos pelo próprio canal. Em busca de mais informações, encontramos duas páginas na rede social *Facebook* com o nome *Pitty News*, não sendo possível identificar qual página corresponde ao fã clube responsável pelo videoclipe.

Destacamos que, neste trabalho, entendemos tarefa como um convite à realização de atividades pelos alunos. Já a atividade é entendida como a concretização das propostas, Dado que o que foi proposto e o que foi realizado podem não necessariamente coincidir (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; GARGIULO; BULLA; SCHLATTER, 2009). A partir disso, na seção seguinte, analisamos as tarefas e as atividades de pré-leitura, leitura e (re)leitura⁹ da tarefa 11 da *WebQuest* mencionada anteriormente, para analisar a mobilização dos modos semióticos. Por fim, sugerimos reformulações nas tarefas para ampliar as possibilidades de articulação entre as diferentes semioses na leitura.

⁸ O videoclipe lido na tarefa está disponível em: <https://cutt.ly/AffOhIu>.

⁹ Todas as tarefas da *WebQuest* seguem a seguinte estrutura: pré-leitura, leitura (com a explicitação de seu objetivo) e (re)leitura, que consiste em proposta de pós-leitura.

4 Análise da tarefa de leitura e da leitura dos estudantes

Nesta seção, com base na distinção feita anteriormente entre tarefa e atividade (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; GARGIULO; BULLA; SCHLATTER, 2009), pretendemos analisar como os modos semióticos são mobilizados em uma tarefa de leitura proposta pela professora e na interpretação do videoclipe feita pelos alunos. A tarefa 11 da *WebQuest*, que propõe a leitura do videoclipe “Desconstruindo Amélia”, segue diretamente duas outras tarefas com as quais estabelece relações indiretas. A tarefa 9 propõe como objetivo de leitura “perceber qual é a representação de homem e de mulher por meio do vocabulário” no videoclipe “Ai, que saudades da Amélia”¹⁰. Por sua vez, a tarefa 10 propõe “refletir sobre a representação da mulher nas paródias¹¹ ouvidas”. Abaixo, na Figura 1, apresentamos a tarefa 11 integralmente.

Figura 1. Tarefa 11 da *WebQuest*

Fonte: Azambuja (2018).

A organização das tarefas nessa sequência possibilitou a garantia de que, ao chegarem à tarefa 11, os alunos já conheceriam a música¹² “Ai, que saudades da Amélia” (tarefa 9). Além

¹⁰ O videoclipe está disponível em: <https://youtu.be/zEjQl9PZZ-s>.

¹¹ A paródia está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WgOAurDa_ko.

¹² Conforme Mozdzenski (2013), música refere-se aos elementos rítmicos, melódicos e harmônicos da canção que, por sua vez, é considerada como a associação entre letra e melodia. No planejamento da *WebQuest*, optou-se pelo uso popular da palavra “música” para que o sentido pretendido fosse mais acessível aos alunos. Neste

disso, a tarefa 10, que propõe leitura de paródia sobre esta e outras músicas, promove a possibilidade de construir uma leitura feminista da personagem Amélia. Isto foi possível a partir da leitura das paródias “Liberte Amélia”¹³, proposta pela professora, e “Não pense que me ofende ao me chamar de feminista”¹⁴, sugerida por uma das alunas.

Em relação à multimodalidade, a proposta de leitura na tarefa 9 focaliza o modo verbal, pois solicita que as representações de mulher e homem do videoclipe de “Ai, que saudades da Amélia” sejam percebidas por meio de uma análise lexical. A tarefa 10, de modo similar, embora também proponha leitura de vídeos, enfatiza o conteúdo verbal dos clipes, ao solicitar, por exemplo, que os estudantes analisem a representação da mulher nas letras das paródias. Assim, nos enunciados destas tarefas, não há nenhuma menção ao conteúdo não-verbal dos clipes.

Como pode ser observado na Figura 1, a tarefa específica sobre o vídeo de Pitty (tarefa 11) intitulava-se: “E eis que de repente, ela resolve então mudar”. Na pré-leitura, utiliza-se como recurso uma biografia da cantora (recurso A) e solicita-se que os estudantes reflitam sobre a relação do título da música “Desconstruindo Amélia” com uma música discutida anteriormente. Nesse sentido, o foco da atividade de pré-leitura não estava restrito à semiose verbal. Por um lado, no caso de “Desconstruindo Amélia”, os alunos teriam acesso, até esse momento da tarefa, ao título da música e à biografia da cantora. Por outro, nos recursos disponíveis na tarefa 9, referentes à música “Ai, que saudades da Amélia”, os alunos poderiam recuperar conteúdos de semioses não verbais, como a melodia da música.

O excerto 1 apresenta transcrição do momento em que a professora orientou para a pré-leitura do videoclipe em sala de aula, visando à construção de hipóteses de leitura, as quais estão destacadas em *itálico*.

(1) Pré-leitura da tarefa 11

Professora-pesquisadora: A gente ouviu a música que fala da Amélia né? Então, o que vocês acham que pode dizer essa?¹⁵

Gisele¹⁶: *O contrário.*

Professora-pesquisadora: Tá, mas o que é o contrário?

Cristiano: Ela não fazer o que ele quer.

Professora-pesquisadora: Ela não fazendo o que ele quer, tá, pode ser, ela não fazendo o que ele quer, mais alguma hipótese, alguém acha, vocês o que vocês acham?

Maria: *Trazer um conceito diferente de mulher.*

artigo, mantemos este uso em função dos excertos que mencionam a palavra “música” como sinônimo de canção.

¹³ O videoclipe está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WgOAurDa_ko.

¹⁴ O videoclipe está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nIAhupbZW2Q>.

¹⁵ Nas transcrições não foram feitas alterações que conformassem os trechos à norma culta escrita.

¹⁶ A fim de preservar em sigilo a identidade dos participantes, foram usados pseudônimos na análise, conforme foi mencionado na seção de metodologia.

Professora-pesquisadora: Vai trazer outras mulheres talvez, um conceito diferente de mulher, tá porque ele fala, Amélia que era mulher de verdade, então vai trazer um conceito diferente sobre mulher.

Marta: *Eu acho que ela vai seguir a mesma coisa.*

Professora-pesquisadora: Vai seguir a mesma coisa.

Aline: Eu quero fazer uma pergunta. Esse texto aqui, “e eis que de repente ela resolve então mudar”, tem a ver com a música?

Professora-pesquisadora: Sempre as tarefas, os títulos têm a ver com a música.

Aline: *Tá, então eu acho que ela vai seguir e vai dar um troço na cabeça dela e ela resolve mudar.*

Professora-pesquisadora: Ó, outra hipótese.

Marta: Ó, essa é boa.

Professora-pesquisadora: Já temos três hipóteses diferentes aí ó, viu? Vai dar um troço é ótimo, vai dar um troço e ela vai.

Nesse primeiro excerto, referente à etapa de pré-leitura, a professora orienta os alunos na construção de hipóteses a partir do título da música “Desconstruindo Amélia”, lembrando-os “da música que fala da Amélia” e questionando-os sobre o que achavam que a música desta tarefa poderia “dizer”. O uso de verbos *dicendi* pela professora pode sugerir uma ênfase na semiose verbal para a construção das hipóteses. Os alunos colaborativamente constroem três hipóteses validadas pela professora: que a música desta tarefa trará “o contrário” da primeira; que a música desta tarefa apresentará um conceito diferente de mulher; que Amélia resolverá mudar porque “vai dar um troço na cabeça dela”. Esta última hipótese se construiu a partir da reflexão da aluna Aline sobre o título da tarefa: “e eis que de repente, ela resolve então mudar”. As hipóteses dos alunos trazem indícios de uma reflexão sobre a representação da mulher nesse videoclipe. Os alunos haviam discutido a música que trazia como personagem Amélia, que era uma mulher submissa, sem vaidade, logo, quando o aluno diz que será “o contrário”, é provável que esteja retomando essas discussões anteriores. Na segunda hipótese, a aluna parece entender que há um conceito de mulher na música “Ai, que saudades da Amélia”, que será distinto do conceito em “Desconstruindo Amélia”. Por fim, na última hipótese, há a explicitação de um movimento de aproximação inicial e posterior afastamento nas representações de Amélia das duas músicas, já que a aluna afirma que “vai dar um troço”, ou seja, uma mudança irá ocorrer.

Assim, a pré-leitura, no contexto da sala de aula, inseriu os estudantes no processo de leitura, porém com foco na semiose verbal. Levando em consideração a discussão de Kress e van Leeuwen (2006) e Lemke (2010), que defendem a necessidade de integrar diferentes semioses na leitura do texto multimodal, entendemos, a partir da análise, que já na tarefa de pré-leitura, na *WebQuest*, tal integração deveria ser mobilizada de forma mais direta. E isto poderia ser feito por meio de um questionamento que associasse o título do vídeo “Desconstruindo Amélia” a cenas dos vídeos das tarefas 9 e 11, possibilitando que o aluno percebesse as relações intertextuais a partir da integração entre as semioses verbal, imagética (cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem e edição, *layout* da tela), rítmica, melódica e harmônica (MOZDZENSKI, 2013). A partir desse questionamento, os estudantes poderiam perceber, por exemplo, que, enquanto em “Ai, que saudades da Amélia”,

o compositor e cantor é um homem, em “Desconstruindo Amélia”, é uma mulher que protagoniza esses papéis, o que lhes permitiria elaborar hipóteses a respeito das diferenças nos modos de representação da Amélia nos dois videocliques.

A sequência da tarefa é desenvolvida com o objetivo de testar as hipóteses construídas pelos alunos sobre a relação entre as duas músicas (tarefas 9 e 11). Após assistirem ao videoclipe da tarefa 11 (recurso B), a professora explica que é um clipe feito por fãs e retoma a hipótese de que teria acontecido um “troço” (ver excerto 1) com a personagem do clipe de Pitty. O excerto 2 mostra como a aluna Aline confirma similaridades e diferenças entre as Amélias representadas nos dois videocliques, confirmando sua hipótese a partir das pistas verbais da letra (a letra diz: “Filho dorme, ela arruma o uniforme” e “O ensejo a fez tão prendada / Ela foi educada pra cuidar e servir”) e do título da música, conforme destaques em *itálico*. A professora reforça a ênfase na semiose verbal, utilizando, mais uma vez, os verbos *dicendi*, também em destaque.

(2) Testando hipóteses

Professora-pesquisadora: Eu queria que vocês primeiro pensassem então que relação que vocês acham que tem com a Amélia. Acho que a hipótese da Aline é, foi, ela realmente tem um troço né, ela teve um troço e de repente resolveu mudar, mas eu não... o que vocês acharam? Quero ouvir vocês. Qual é a relação que tem com a Amélia? Como que é essa relação?

Aline: Eu acho que é diferente e igual, começa sendo igual ao que era com a Amélia, *cuida da casa e tudo e depois ela começa, como diz a música, desconstruir a Amélia, aí ela já faz diferente.*

Cristiano: (ininteligível)

Professora-pesquisadora: Mas ao mesmo tempo *ela diz*, ela cuida os filhos e depois que ela vai pra balada, tem alguma coisinha em comum com a Amélia ali né? Tem a questão da casa, tem a questão, ainda tá presente, só que ela faz outras coisas além né do... E eu acho que ela faz uma coisa assim que é interessante que vai além da Amélia, ela traz outros discursos, *ela fala* nem serve, nem objeto né. [...] *Ela fala* do Balzac, não sei se vocês já ouviram falar nesse autor, é um autor que ele falava que, ele escrevia sobre mulheres e ele escrevia sobre as mulheres balzaquianas, já ouviram falar nisso? As mulheres balzaquianas são as mulheres quando chegavam aos 30 e que naquela época assim, seriam mulheres velhas.

Nesse excerto, a partir da reflexão da aluna Aline, a professora-pesquisadora elabora uma análise segundo a qual ambas as Amélias (original e desconstruída) têm em comum o cuidado com a casa, que ainda parece ser uma responsabilidade da mulher, mas a desconstrução da Amélia se dá por não ser um trabalho que limita a mulher, já que ela faz coisas que vão além do trabalho doméstico. Essa interação evidencia um momento em que a análise se centra nas considerações da professora, o que pode ser consequência de um momento ainda incipiente da construção dos alunos como leitores autônomos.

Considerando a sugestão já dada de que a tarefa de pré-leitura buscasse associar semioses verbais e não verbais, pensamos que, no momento de os alunos confirmarem ou não suas hipóteses, o professor poderia, de maneira explícita e sistemática, prosseguir na construção de tarefas que exigissem dos alunos a seleção de cenas do videoclipe como justificativa.

Após o momento de testagem de hipóteses, ainda dentro do que a tarefa prevê como etapa de leitura, a professora pede aos alunos que respondam por escrito, para a aula seguinte,

a duas perguntas: “como o clipe ajuda a desconstruir Amélia?” e “como a imagem da cantora no clipe auxilia nessa desconstrução?”. A professora enfatiza que devem considerar o clipe como um todo, imagem, música e letra, como mostra o excerto 3. As estratégias implementadas pela professora poderiam permitir que os alunos fizessem uma leitura do videoclipe que integrasse as diferentes semioses.

(3) Orientação para a continuação da etapa de leitura da tarefa 11

Professora-pesquisadora: Então vocês vão responder duas perguntinhas sobre a música, (...) “Como a imagem da cantora auxilia na desconstrução da Amélia?” Aí pensando no clipe né, *nas imagens que são mostradas no clipe*. Na mesma pergunta ainda, “a *biografia da Pitty* também contribui para a desconstrução ou não? Justifique”. Tá, outra pergunta: “como o clipe ajuda a desconstruir Amélia?” Aí pensando no clipe como um todo, o que *inclui a música, a letra*.

Na aula seguinte, as perguntas e as respostas são discutidas oralmente. No excerto 4, observamos que as estratégias utilizadas pela professora possibilitam que a aluna Aline associe semioses verbal (a letra de “Ai, que saudades da Amélia”, quando diz “Amélia não tinha a menor vaidade”) e imagética (imagens de Pitty se arrumando no videoclipe “Desconstruindo Amélia”¹⁷). Aline relaciona as representações de Amélias dos dois vídeos, conforme itálico no excerto. Ainda, enquanto a aluna Natália parece utilizar apenas pistas imagéticas (Pitty se arrumando) na construção da sua leitura, o aluno Cristiano, por sua vez, utiliza pistas verbais (a letra diz: “filho dorme, ela arruma uniforme” e “O ensejo a fez tão prendada / Ela foi educada pra cuidar e servir”), como evidenciam os trechos em itálico.

(4) Continuação da leitura da tarefa 11

Gisele: Como a imagem da cantora ajuda na desconstrução da Amélia? [lendo] Acho que não

Professora-pesquisadora: tu acha que a imagem da Pitty não ajuda na desconstrução da Amélia? Todo mundo acha que não?

Aline: *Ela tá bem vaidosa e na Amélia dizia que ela não tinha nenhuma vaidade, se maquiando, arrumando o cabelo*

Professora-pesquisadora: Então ela consegue justificar a leitura que ela faz, é uma leitura que faz sentido. Tu consegue justificar por que tu acha que não?

Gisele: não

Professora-pesquisadora: é, eu acho que tem que repensar essa leitura, será que não? Ou tentar procurar uma justificativa. O porquê então não ajuda. Se tu encontrar uma justificativa de por que não ajuda, acho que tudo bem, mas acho que tem que ter uma justificativa pra achar que não ajuda. Só dizer não ajuda, não dá conta, eu acho.

(...)

Professora-pesquisadora: Tá, aí o clipe como um todo, pensando na música, pensando na letra, pensando nas imagens escolhidas apesar de não ser um clipe oficial. E aí o que vocês colocaram? Natália? tá muito quieta hoje.

¹⁷ Há um momento em que Pitty aparece se olhando em um espelho, e em seguida, arrumando as suas unhas (1:26). Este é um momento do videoclipe que a aluna Aline (e a aluna Natália também, como será mencionado logo em seguida) poderia ter tomado como evidência para sua leitura, embora não possamos afirmar isso com certeza. Atividades como esta reforçam a importância de a tarefa solicitar dos alunos a seleção de cenas do videoclipe como justificativa, associando de modo explícito e sistemático as pistas de diferentes semioses.

Natália: eu coloquei que *no clipe ela tá arrumada*, ela tá se divertindo (...) não sei se a Amélia [do videoclipe da tarefa 9] tinha amiga.

Professora-pesquisadora: é, não parecia ter.

Cristiano: botei que no início do clipe a cantora é como a Amélia, *cuidava dos filhos dela*. (...) resolveu se dar valor e foi pra festa. Foi isso que eu coloquei.

A descrição dos dados a respeito das leituras dos alunos demonstrou que a atividade de leitura do videoclipe de Pitty enfatizou sobretudo a relação intertextual entre os dois vídeos em discussão. Na tarefa 11, a (re)leitura explicita essa estratégia pedagógica, por meio do seguinte questionamento: “Será que encontramos *outros textos* que se relacionem e tratem sobre mulher?”. Na atividade, explicita-se esse aspecto visto que a professora-pesquisadora promove uma discussão sobre o conceito de intertextualidade, como pode ser observado no excerto 5. Nesta etapa, a professora enfatiza que *texto* não é apenas escrito e que *imagem* pode ser texto, porém tratando as diferentes semioses ainda de modo discreto, como destacado em itálico.

(5) Orientação para a etapa de (re)leitura da tarefa 11

Professora-pesquisadora: A música “Desconstruindo Amélia” tem uma relação intertextual com a “Ai, que saudades da Amélia”. Vocês sabem o que é uma relação intertextual? Sim ou não? Nãao, gente, siiim? [não respondem verbalmente, balançam a cabeça, há risos]. Façam alguma coisa, não? Tá. Assim, vamos pensar na palavra, textual remete a...

Aluno(a) não identificado(a): Texto.

Professora-pesquisadora: Texto. E inter, relação, tá? Então textos que se relacionam de alguma forma, os textos podem se relacionar porque eles são parecidos né? [...] O que eu queria que vocês fizessem era tentassem pensar em textos que também tenham alguma representação de mulher, não precisa necessariamente assim falar sobre uma mulher, mas de repente em algum momento aparece uma representação de mulher e não precisa ser música, pode ser qualquer texto e que tenha uma relação intertextual com outro, *inclusive pode ser imagem*, sei lá, em comum em pinturas. A Mona Lisa, a Mona Lisa é campeã em relação intertextual, tem a Mônica de Mona Lisa, já viram? Tem, sei lá, milhões de pessoas de Mona Lisa. Isso é uma relação intertextual, a gente olha e vê, ah não, para aí é a Mona Lisa, mas é a Mônica. E é uma relação intertextual, *são dois textos, textos imagéticos*, mas são textos que se relacionam. Então vocês podem pensar em outro texto, *não precisa necessariamente ser uma música, e nem um texto escrito, pode ser uma imagem*, pode ser um outro texto que vocês queiram.

A atividade de (re)leitura demonstra que os alunos compreenderam que textos podem ser construídos em diferentes semioses e possibilitou que uma das alunas, Karoline, fizesse a relação entre a imagem clássica de “Rosie, a rebitadeira” e a paráfrase igualmente imagética que traz uma representação atualizada da mulher, como mostram os dois primeiros trechos em itálico no excerto 6. Além disso, é importante observar que, no videoclipe “Desconstruindo a Amélia”, Pitty também parafraseia a imagem clássica (3:30), o que pode ter levado a aluna a procurar as imagens que trouxe para discussão. Ainda, cabe destacar que, ao justificar a escolha dos textos, a aluna elabora reflexão sobre a representação da mulher que dialoga com aspectos verbais e imagéticos do videoclipe, como mostra o terceiro trecho em itálico no excerto 6¹⁸.

¹⁸ Quando a aluna diz “daí hoje não é assim, a mulher sai, se diverte, sai com as amigas pra se divertir”, supomos que, para esta elaboração, ela tenha se baseado em uma imagem do videoclipe em que Pitty aparece se divertindo com um grupo de mulheres (0:37) e no trecho da letra que diz “Vai pra *night* ferver”.

(6) (Re)leitura da tarefa 11

Karoline: *Eu peguei essa foto. Tão conseguindo enxergar? Daí escolhi essa aqui também. Tá com um copinho de cerveja, quase a mesma foto.*

Professora-pesquisadora: A intertextualidade nessa aí é clara, não tem nem o...

Carlos: (inin) da Pitty (inin)

Karoline: A primeira foto que eu mostrei ela ficou conhecida como Rosie (inin)

Professora-pesquisadora: Como? Rosie o quê?

Karoline: A rebitadeira. Porque eles fizeram esse pôster quando as mulheres americanas, elas ocuparam os lugares dos homens na fábrica (inin) os homens foram pra guerra e elas ficaram responsáveis por tudo. *Daí a outra, essa frase que ela tá falando significa nós podemos fazer isso. E com o copo de cerveja, é que a mulher não é livre, antes não podia sair com o marido, daí hoje não é assim, a mulher sai, se diverte, sai com as amigas pra se divertir* (inin) ficar em casa, cuidando dos filhos. E agora não. Agora tá livre pode fazer o que quiser.

Professora-pesquisadora: Então mudou a representação porque mudou o contexto. Hoje não faz tanto sentido falar do trabalho porque as mulheres já trabalham, mas faz sentido falar desse espaço que ainda as mulheres precisam ocupar né, essa liberdade enfim.

A tarefa sobre intertextualidade possibilitou reflexão dos alunos sobre texto em diferentes semioses. A apresentação da aluna Karoline evidencia que sua leitura integra semioses imagética e verbal e estabelece relações com momentos sócio-históricos distintos que revelam, inclusive, a construção de uma leitura crítica sobre diferentes representações da mulher.

A análise demonstrou que, apesar de algumas tarefas terem potencial para propiciar a integração dos modos semióticos, isso é feito de maneira ainda tímida e pouco explícita e sistemática, uma vez que, por exemplo, elementos como cortes de cena, tomadas de câmera, danças dos participantes (TEIXEIRA; LITRON, 2012) não são mobilizados de forma direta. A análise da leitura dos alunos, por sua vez, revelou que a construção de sentidos pode se pautar (i) em pistas verbais e imagéticas (o que demonstra que os alunos compreenderam que um texto pode ser composto por outras semioses, além da verbal) tomadas como entidades discretas ou (ii) na integração entre as diferentes semioses, embora a segunda forma tenha sido menos frequente.

Considerações finais

Propusemos, neste artigo, após discussão sobre multimodalidade e sobre videoclipe como gênero multimodal, analisar tarefas de leitura de um videoclipe e a interpretação feita por uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, no contexto de uma pesquisa-ação. Nosso objetivo foi analisar como os modos semióticos foram mobilizados nas tarefas de leitura e na interpretação de vídeos feita pelos alunos.

A possibilidade de didatizar gêneros multimodais sem descaracterizá-los como múltiplos ainda é uma dificuldade para se trabalhar com esses textos em sala de aula (TEIXEIRA; LITRON, 2012). Na pesquisa realizada, observamos que os alunos ampliaram sua compreensão de texto para além da semiose verbal na modalidade escrita, o que foi um ganho

desta pesquisa. Algumas vezes, os alunos se apoiaram em pistas exclusivamente verbais; outras, em pistas exclusivamente imagéticas; e outras poucas vezes, houve uma integração entre diferentes semioses. Portanto, evidenciou-se um movimento inicial para a construção de uma leitura que integre diferentes modos semióticos, o que só se tornaria consistente com o aprimoramento e a sistematização da prática.

Este artigo confirma e reforça o desafio de uma interpretação que integre os modos semióticos, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), o que é atualizado por Oldoni e Freitas (2017), quando afirmam que, sem tal integração, perdem-se sentidos possíveis de serem construídos na leitura dos vídeos. Além disso, este trabalho evidencia uma lacuna no que se refere a análises que integrem as diferentes semioses na leitura de vídeos, bem como na disponibilidade de materiais didáticos que proponham a leitura de vídeos em sala de aula. Na esteira desse desafio, em um trabalho futuro, pretendemos realizar a análise do vídeo aqui discutido e a atualização das tarefas a partir dessa análise aprofundada, já que acreditamos que a leitura dos textos multimodais pelo professor é uma etapa fundamental para que possa propor tarefas de leitura a eles relacionadas.

Referências

- AZAMBUJA, F. *Metainferência: uma proposta para a leitura de textos multimodais*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Bagé, RS, p. 156, 2018.
- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: II JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais [...]* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies - An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 1996. Disponível em: <http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>. Acesso em: 16. set. 2021.
- GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: II JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais [...]* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. Nova Iorque: Routledge, 2006.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trad. Clara Dornelles. *Trab. Linguist. Apl.* v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

- LIMA-LOPES, R. E. de. Explorando o significado tipográfico em gêneros escritos: potencialidades e regularidades. In: LIMA-LOPES, R. E. de *et al.* (eds.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes, 2015. p. 103-140.
- MACHIN, D.; JAWORSKI, A. Archive video footage in news: creating a likeness and index of the phenomenal world. *Visual Communication*, v.3, n.5, p. 345-366, 2006.
- MOZDZENSKI, L. As configurações genéricas e multimodais do videoclipe. *Signo*, v. 38, n. 64, p. 100-117, 2013.
- NERCOLINI, M. J.; HOLZBACH, A. D. Videoclipe em tempos de reconfigurações. *Famecos*, v. 16, n. 39, p. 50-56, 2009.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*. v. 6, n. 1, p. 60-92, 1996.
- OLDONI, C.; FREITAS, E. C. de. Da multiplicidade, do multiletramento à construção do sentido: gêneros multimodais e práticas discursivas. *Práxis*, v. 2, p. 16-28, 2017.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SORDI SILVA, D.; ALENCAR, M. C. M. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 181-198.
- REMENCHE, M. de L. R.; SILVEIRA, A. P. P. da. Aos olhos de uma criança: o videoclipe como prática de letramento. *Interdisciplinar*, v. 27, p. 107-120, 2017.
- TEIXEIRA, A.; LITRON, F. F. O manguebeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 167-180.
- VAN LEEUWEN, T. *Speech, music, sound*. Londres: MacMillan, 1999.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 05/09/2021.

Artigo / Article

Quatro atos para ler e agir: a obra de teatro na perspectiva de ensino dos (multi)letramentos

Four acts to read and to perform: the theatrical work on the perspective of (multi)literacies teaching

Larissa Minuesa Pontes Marega* 

larissamarega@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0278-2267>

Everton Luis Paulino Vinha** 

profevertonpaulino@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0158-627X>

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino*** 

ziaquino@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-0432-7046>

Resumo

Neste artigo, propomos proceder à correlação de teorias do ensino de literatura e dos multiletramentos, a partir de atividades em torno de uma obra teatral. Contextualizamos este estudo no bojo das discussões que analisam e que justificam a presença do livro na escola. A partir deste preâmbulo, buscamos embasamento teórico voltado ao letramento literário, à concepção de texto dramático e à multimodalidade. Metodologicamente, apresentamos a produção de uma sequência de ensino da leitura do texto *A megera domada*, de William Shakespeare, para o ano final do ensino fundamental. Os resultados apontam para a importância de procedermos a reflexões em torno do ensino de literatura, especificamente, da obra de teatro, sob uma perspectiva de leitura integral e multimodal, tendo em vista que estas podem promover a ampliação dos saberes e das competências aí implicadas.

Palavras-chave: Ensino de leitura; Letramento literário; Texto dramático; Multimodalidade; Sequência de ensino.

* Escola Magnus Domini, Maringá, SP, Brasil.

** Escola Magnus Domini, Maringá, SP, Brasil.

*** Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

Abstract

In this article, we propose correlating theories of teaching literature with multiliteracies, based on activities around a theatrical work. We contextualize this study in the midst of the discussions that analyze and justify the presence of the book at school. From this preamble, we seek a theoretical basis focused on literary literacy, the concept of dramatic text and multimodality. Methodologically, we present the production of a teaching sequence for reading the text "A megera domada (The Taming of the Shrew)", by William Shakespeare, for the final year of elementary school. The results point to the importance of reflecting on the literature teaching, specifically theater, from a perspective of comprehensive and multimodal reading, considering that these can promote the expansion of knowledge and skills involved therein.

Keywords: Reading teaching; Literary literacy; Dramatic text; Multimodality; Teaching sequence.

Introdução

[A arte teatral é] múltipla, complexa e paradoxal, formada por duas substâncias contraditórias, porém intrínsecas, a *literária* e a *cênica*: ao mesmo tempo produção literária – *texto dramático*, e *representação cênica* concreta. Arte que se repete sem jamais ser a mesma. Real e imaginária. [...] Arte de um só – o autor, e de muitos – cenógrafos, atores, diretores; leitores, espectadores (MELLO, 2004, p. 90, grifos nossos).

Ao tratar da natureza multimodal do texto dramático e da sua aplicabilidade ao ensino de língua materna, Marega (2015) observa que o texto dramático, quando escolarizado, instaura-se como objeto de ensino desafiador, ao convocar três possibilidades distintas de tratamento do texto, a saber: 1. corresponde a um texto narrativo, literário; 2. ainda que seja classificado como texto narrativo, o texto dramático apresenta uma estrutura composicional diferenciada de outros textos da ordem do narrar; 3. a sua materialidade escrita convoca, necessariamente, a uma encenação.

Essa estudiosa investiu na terceira concepção, assumindo, portanto, a posição de que um espetáculo tem como ponto de partida um texto escrito, com diálogos, indicações cênicas, personagens, conflitos etc. A sua posição coaduna-se à de Peixoto (1986, p. 24) ao indicar que uma obra literária pode ser entendida como completa; “como texto teatral, entretanto, exige, para realizar-se integralmente, ser encenado”.

Destacamos, ainda de Marega (2015), e com ela assumimos o pressuposto de que a leitura integral de uma obra de teatro na escola pode promover experiências leitoras instauradas, inicialmente, na imaginação do leitor, mas que podem também ser ampliadas, do ponto de vista dos saberes e das competências aí implicadas: do escritural ao multimodal. Assim, da tensão entre literatura e teatro, surge o presente estudo, que tem seu fio condutor na posição de Rosenfeld (1993, p. 21-22):

Na literatura, são as palavras que medeiam o mundo imaginário. No teatro, são os atores/personagens (seres imaginários) que medeiam a palavra. Na literatura, a palavra é a fonte do homem (das personagens). No teatro, o homem é a fonte da palavra.

Com efeito, este artigo busca ampliar o trabalho de leitura do texto dramático, em sala de aula, a partir do encontro entre teorias advindas da Literatura, das Artes Cênicas e da Linguística Aplicada. Buscamos, assim, as posições de Cosson (2019 [2006]; 2020) a respeito do *letramento literário* e recorremos aos postulados de Colomer (2018 [2007]) para a legitimação da escola enquanto lugar social para a leitura de livros. Ancorados em estudos teatrais que discutem a reciprocidade entre *texto dramático escrito* e *texto dramático oralizado*, dentre eles Ryngaert (1995) e Ubersfeld (2010), apresentamos a teoria dos *multiletramentos* e da *multimodalidade*, inicialmente divulgada pelo Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000) e investida também pelas pesquisadoras brasileiras Rojo e Barbosa (2015), a fim de subsidiar a criação de atividades em torno de práticas leitoras de uma obra de teatro.

Na primeira seção, discutimos a presença da obra literária integral na escola e a sua abordagem no ensino. Na segunda, refletimos sobre as especificidades do texto dramático e a sua escolarização por um viés multimodal. Na terceira seção, à luz dos pressupostos citados, a leitura da obra selecionada, *A megera domada*, de William Shakespeare, traduzida e adaptada por Flavio de Souza (2013), encaminhou-nos para a criação de uma *Sequência básica de letramento literário*, organizada em quatro passos – *Motivação*, *Introdução*, *Leitura* e *Interpretação* – e composta por sete atividades voltadas para a mobilização multimodal do *aluno-leitor*.

No escopo da Linguística Aplicada e da Formação Docente, entendemos que este trabalho pode contribuir para o alargamento das possibilidades de ação do professor de língua portuguesa, ao oportunizar práticas de linguagem e de tratamento do texto literário engendradas na esfera teatral.

1 Primeiro Ato: o ensino de literatura e o letramento literário

De início, validamos a obra literária integral como objeto potencializador das aprendizagens escolares. Buscamos respaldo, para tanto, no estudo de Colomer (2018 [2007], p. 117), em *Andar entre livros, a leitura literária na escola*. A pesquisadora defende a presença e o uso do livro de literatura na sala de aula, uma vez que, para ela, o contato entre livros e crianças coloca-se como primeiro critério para a ativação da leitura escolar: “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre as suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”. Uma das suas premissas é a de que “ler se aprende lendo”; por isso, sustenta a ideia de que uma aula onde se lê e se fala sobre livros merece ser o centro do ensino da leitura literária. Nas palavras da autora,

a escola deveria dedicar mais atenção à leitura de obras integrais (reduzindo o tempo dedicado a trabalhar as habilidades leitoras desintegradas), a aumentar a conexão entre leitura e escrita (invertendo os termos, inclusive) e a deixar de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada “textos” para aceitar que o tipo de livros lidos *determinam [sic]* o leitor que se forma (COLOMER, 2018 [2007], p.108, grifos nossos).

A leitura de livros, não de fragmentos, oferece-se como ocasião ajustada para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles; no contexto escolar, obras são recitadas, dramatizadas ou lidas em voz alta, podem ser compartilhadas, comentadas, avaliadas. Para Colomer (2018 [2007]), a formação do leitor literário se dá exatamente nesse encontro e a partir desse contato direto com a obra, com o seu manuseio, de fato. Assim, experiências escolares literárias com a obra integral e material geram o domínio progressivo de competências leitoras e da capacidade interpretativa que a leitura de cada livro pode promover.

Cosson (2019 [2006]), em *Letramento literário: teoria e prática*, também analisa o ensino de literatura e as práticas de letramento que permitem o ato de ler a obra literária na escola. O autor disserta sobre a relação da literatura com o mundo e com o ambiente escolar, a fruição literária na aula de literatura, os critérios para a escolha de textos e os encaminhamentos para as suas leituras. Em seguida, propõe uma metodologia de ensino a partir de práticas reais. Essa análise é complementada por *Paradigmas do ensino de literatura* (2020), texto em que o autor sistematiza as principais características dos diferentes modos de ensinar literatura.

Reportamo-nos aos pressupostos de Cosson (2019, 2020) a fim de subsidiar nossa proposta de atividades de leitura de uma obra teatral, na aula de língua portuguesa. Ao questionar o efeito de prazer na leitura literária escolarizada, Cosson (2019) questiona três pressupostos sobre o aprendizado de literatura, segundo as suas investigações empíricas com alunos do ensino superior: o primeiro pressuposto é o de que “os livros falam por si mesmos ao leitor” (COSSON, 2019, p. 26); o segundo, o de que “ler é um ato solitário” (COSSON, 2019, p. 26); o terceiro, o de que a análise do texto literário “destruiria a magia e a beleza da obra” (COSSON, 2019, p. 28). Tais pressupostos fundamentam um pensamento de que estudar literatura é sinônimo de desprazer, uma vez que a leitura é tida como um ato autônomo, individual e instintivo.

No decorrer de seu escrito, o autor contesta cada um desses pressupostos. Para ele, a leitura não pode ser considerada autônoma, uma vez que está condicionada ao processo de escolarização do sujeito-leitor, processo esse que ensina a leitura individual, porém, extrapola os limites da fruição e do entretenimento. Também não pode ser compreendida como ação totalmente solitária, já que, em primeiro lugar, o diálogo entre autor-obra e leitor estabelecido é responsável por construir os sentidos da leitura e, em segundo lugar, a “interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2019, p. 27), pois os sentidos dependem também da relação que se estabelece socialmente por meio da obra. Finaliza a sua contestação ao questionar a sacralização do texto literário, defendendo que a leitura objetiva abordar o texto sob diferentes perspectivas, não a fim de destituí-lo de sua aura cristalizada, mas de penetrá-la e de compreendê-la. Nas palavras do autor (2019, p. 29-30),

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

Após tratar do ensino de literatura e, em particular, do ensino da obra literária, Cosson (2020) investiga quais são os modos de ensiná-la, propondo o conceito de *paradigma*, isto é, conjunto de “saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento.” (COSSON, 2020, p. 7). Elencam-se seis paradigmas: *Moral-gramatical* e *Histórico-nacional* (com tendências mais tradicionais); *Analítico-textual*, *Social-identitário*, *Formação de leitor* e *Letramento literário* (com tendências mais contemporâneas).

Nas discussões propostas por esse estudioso, os sentidos que se instauram no ensino de literatura ora se complementam, ora se distinguem. Enquanto os paradigmas *Moral-gramatical* e *Histórico-nacional* privilegiam leituras instrumentalizadas, fechadas em recortes de textos literários e objetivos que não a própria literatura, o paradigma *Analítico-textual* estabelece um objetivo e uma disciplinaridade própria, mas recorre à análise do texto pelo texto, limitada à identificação e à apreciação estética. Todos esses, contudo, valorizam a leitura do texto escrito e a escolarização com o foco na reprodução de compreensões já existentes ou de modelos de análise. Em contrapartida, os paradigmas *Social-identitário* e *Formação do leitor* transferem os sentidos da leitura do texto para o leitor, no que se refere à identificação com o texto ou à fruição que se faz dele. Em ambos os casos, a obra literária e a própria literatura ganham valores que prescindem da obra.

O paradigma *Letramento literário*, conceito cunhado por Graça Paulino e sistematizado por Cosson, é definido, em parceria, como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67 *apud* COSSON, 2020, p. 195). A literatura é aqui compreendida em três instâncias: a das obras, a da escrita e a da leitura. Essas três instâncias aliadas – obra, escrita e leitura – perfazem o que Cosson (2020, p. 201) entende por literatura: “[...] linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos.”.

O valor da literatura, nessa acepção, reside na construção simultânea de efeitos que se estabelecem entre obra e leitor, conferindo ao ensino o propósito de desenvolver, no aluno, a *competência* para significar a leitura do literário. Essa competência é denominada por Cosson (2020) *Leitura da linguagem literária*, a qual engloba o ato de ler a partir de três repertórios requeridos para o seu desenvolvimento, a saber: o do *texto*, reconhecendo as obras literárias; o do *intertexto*, relacionando essas obras; e o do *contexto*, simbolizando a leitura a partir das

condições de produção e de leitura externas à sua materialidade. Em outras palavras, desenvolve-se a competência do aluno de ler o texto literário nos seus traços estilísticos, de relacioná-lo com outros textos e de simbolizar a prática de leitura por meio do contexto de produção e de leitura da obra.

A metodologia de ensino sustentada pelo paradigma do *Letramento literário* é apresentada em três etapas, quais sejam: *Antecipação*, *Decifração* e *Interpretação* (COSSON, 2019, p. 40). Essas correspondem, respectivamente, às estações que o autor propõe posteriormente (COSSON, 2020, p. 212-214): *encontro pessoal do aluno com a obra*, *leitura responsiva* e *leitura como prática interpretativa*. A primeira etapa relaciona-se às práticas que antecedem à leitura do texto literário propriamente dito, lendo-se informações disponíveis em paratextos, por exemplo. A leitura efetiva da materialidade linguística ocorre em um segundo momento e varia de acordo com o perfil ou nível do leitor. Na terceira e última etapa, cabe ao leitor processar a sua leitura, interpretando o texto em um “diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”, a depender “do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura” (COSSON, 2019, p. 41).

Desse modo, a prática do *Letramento literário* envolve um olhar múltiplo para o ensino de leitura. No contexto escolar, o autor propõe uma *Sequência básica de Letramento literário*, instituindo quatro passos que orientam as práticas de ensino e a formação literária do aluno. São eles: *Motivação*, *Introdução*, *Leitura* e *Interpretação*.

Na *Motivação*, prepara-se o aluno para o texto literário sem, no entanto, ignorá-los (obra e aluno). Desse modo, o autor sugere atividades que criem expectativas no alunado, mas com a consciência da influência que tais expectativas podem criar no leitor e na leitura da obra.

Em seguida, na *Introdução*, apresentam-se autor e obra. Neste passo, de posse da obra física, aproveitam-se os elementos paratextuais (capa, contracapa, orelha etc.) de maneira a permitir a ação do aluno no levantamento e na análise dessas informações.

O passo da *Leitura* determina que ela pode ser guiada pelo professor. Assim, textos de curta extensão podem ser lidos integralmente em sala de aula; por outro lado, o autor sugere que textos de maior extensão sejam lidos pelos alunos em casa ou em outro espaço do ambiente escolar. Assim, nesta etapa, o aluno deve ler a obra completa sem, no entanto, que isso seja feito durante as aulas. Na aula em si, cabe ao professor acordar essas dinâmicas e intervir no processo, acompanhando a leitura remota, diagnosticando-a por meio de atividades variadas e, até mesmo, relacionando-a com outros textos.

No último passo, a *Interpretação* se dá pelo entrecruzamento de enunciados da própria obra e das inferências que o leitor faz ao lê-los. A construção de sentidos ocorre, conforme assegura Cosson (2019), na tríade autor-leitor-comunidade. A *Interpretação* se concretiza em dois momentos: no *Momento interior* e no *Momento externo*. O *Momento interior* diz respeito à confluência do que foi mobilizado até então: por parte da escola, as atividades desenvolvidas na *Motivação*, na *Introdução* e na *Leitura* são aquelas que interferem na apreensão da obra pelo

aluno; além dessas, as vivências e as experiências pessoais e não escolares do aluno também influenciam os sentidos que serão apreendidos, o que caracteriza a interpretação como um ato social. O *Momento externo* é a interpretação realizada em comunidade com alunos e demais sujeitos no ambiente escolar. É nesse momento que os sentidos apreendidos no *Momento interior* se ampliam, quando há a troca de ideias no coletivo, buscando, de fato, externalizar as leituras realizadas.

Os quatro passos do *Letramento literário* sugerem a *Sequência básica* de práticas docentes para o ensino de literatura, buscando um ensino que aborde os *repertórios* necessários à formação de uma competência leitora. Posto que buscamos ampliar a acepção apresentada pelo autor de modo a ressignificar o ensino de leitura de peças teatrais na aula de língua portuguesa, apresentamos, a seguir, os aportes teóricos acerca do texto dramático e da sua natureza multimodal que nos darão subsídios para alcançar essa proposta.

2 Segundo Ato: o texto dramático e a multimodalidade

Do ponto de vista teórico, elegemos o texto dramático na sua dupla acepção: texto escrito que projeta um dizer-fazer, e texto oralizado (representação cênica), que opera com esse dizer-fazer. Vários estudiosos discorrem sobre a interdependência existente entre a estrutura escritural do texto dramático e a sua possibilidade para a cena; dentre eles, destacamos Ubersfeld (2010), para quem a peça escrita para o teatro corresponde à composição de responsabilidade do dramaturgo, a ser executada por atores, e também ao conjunto de sinais, signos e símbolos – verbais e não verbais – vocalizados durante a realização de um espetáculo – em outros termos, àquilo que os atores dizem e fazem, palavras e ações.

Nossa posição é a de que o texto dramático apresenta desdobramentos enunciativos, característica que, a nosso ver, mobiliza o papel do leitor e da sua interação com a obra de teatro. Na sua composição estrutural, o texto dramático comporta *diálogo e descrição*. Na sequência, citamos as três possibilidades de interlocução, inserindo, nesse contexto, a classificação dos tipos de *rubricas* e a definição de *aparte*. A partir dessa posição, o nosso investimento em torno de uma proposta de ensino de leitura de uma peça de teatro concretiza-se, ao convocarmos os estudos dos multiletramentos e da multimodalidade para nos subsidiar.

De fato, a materialidade escrita do texto dramático constrói-se a partir da alternância de sequências conversacionais (diálogos), que são mais destinadas a serem faladas do que lidas, e de sequências descritivas (rubricas ou didascálias), mais destinadas a serem lidas do que faladas. Tais sequências admitem três interlocuções prováveis para o texto dramático: 1. dramaturgo escreve para um *leitor-literário*; 2. dramaturgo direciona o texto para um *leitor-ator*; 3. dramaturgo direciona o texto para um *espectador implícito*.

Tomamos, pois, um livro de teatro qualquer: a sua composição estrutural articula diálogo e descrição, alternando-se de modo heterogêneo. Diante desse entendimento e para

explicitar a primeira instância de interlocução, lançamos mão da sua faceta literária, que prevê, de antemão, um *autor-dramaturgo*, responsável por direcionar o seu texto para um *leitor-literário*; este, conseqüentemente, terá acesso à história apenas por meio da materialidade textual e todo o imaginário da ação das personagens passa a ser interiorizado na sua mente. Para Mello (2004, p. 94), “trata-se de uma enunciação entre um EU-comunicante e um TU-interpretante, entre um sujeito autor e o leitor – ambos sujeitos empíricos –, e a obra como veículo de interação entre eles”.

Quando assumimos o texto dramático no bojo da esfera teatral, é consentido afirmar que aquele responsável pela escrita (o dramaturgo) também destina o seu texto a um possível *leitor-ator*, que necessitará buscar, para execução da cena, marcações explícitas no texto escrito. A presença das didascálias (ou rubricas), por exemplo, ratifica essa segunda possibilidade de interlocução.

Helbo (1989) classifica as rubricas conforme a informação que apresentam e de acordo com o tipo de interlocutor a que se destinam: pensadas para o ator, pensadas para a ação, pensadas para o leitor e pensadas para o espectador implícito. As rubricas de interpretação revelam o sentimento das personagens e promovem a sustentação do clima instaurado no diálogo, indicando, também, *como* os atores devem falar; já as rubricas cênicas indicam o *onde*, isto é, a posição dos objetos da cena e a configuração do cenário, marcações igualmente válidas para cenógrafos, encenadores, contrarregras e demais envolvidos na produção de um espetáculo; as rubricas de ação ou movimento exploram *o quê* as personagens devem fazer e, novamente, auxiliam os atores ao modo de agir, gesticular, deslocar-se, dirigir o olhar, entrar e sair de cena.

Conforme assinala Ryngaert (1995), essas sequências textuais descritivas (rubricas) configuram o principal material da representação cênica: não se destinam a ser pronunciadas no palco, mas ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens e são verdadeiramente úteis aos participantes de uma peça teatral durante os ensaios.

A terceira instância de interlocução requer pensarmos em uma projeção maior do texto dramático, direcionando-o a outro tipo de leitor, o *espectador implícito*. Chacra (2010, p. 55) assegura que não se pode falar em teatro “se não houver alguém em cena que faça alguma coisa e alguém que assista. Entre um e outro, algo os deve unir. Esse algo é aquilo que se pode chamar ‘texto teatral’”.

No texto dramático escrito, essa interação é sinalizada por meio dos *apartes* – fragmentos em que o autor escreve algo para uma personagem segredar apenas ao público, em tom de confidência. De acordo com Pavis (2008, p. 21), o *aparte* assinala a real intenção ou opinião do caráter da personagem, de modo que, na representação cênica, o espectador saiba a que se ater em relação àquela situação; este discurso pode, inclusive, ser acompanhado por “um jogo cênico capaz de torná-lo verossímil (afastamento do ator, mudança de entonação, olhar fixo na sala)”.

Na hipótese da concretização do texto dramático como representação cênica, o ator estabelece para si outras duas possibilidades de interlocução: “ao mesmo tempo em que é ele próprio, é também ‘o outro’ (a personagem); ao mesmo tempo em que se comunica com os seus colegas-personagens, também se comunica com o público.” (CHACRA, 2010, p. 73).

Depreendemos, assim, que, por ser vocacionado para o palco, o texto dramático carrega marcas da sua teatralidade. A função atribuída às rubricas corrobora essa assertiva, pois revela uma característica própria da ordem do escritural que aponta para o multimodal. Nessa acepção, entendemos que, respaldados pelos pressupostos teóricos dos multiletramentos e da multimodalidade, seja viável o trabalho com uma obra de teatro na escola, por possibilitar a experimentação de múltiplas semioses.

A pertinência dos estudos que preconizam os caminhos multimodais para a produção dos sentidos decorre da compreensão de que a palavra escrita deixa de ser a principal forma de produzir sentidos e passa a fazer parte de um conjunto que inclui, além de textos verbais, outras semioses. As pesquisas que preconizam os *multi*, por assim dizer, colocam em xeque a escrita como única modalidade de acesso ao conhecimento.

A produção dos estudos linguísticos sob a perspectiva dos multiletramentos, divulgada amplamente pelo chamado Grupo de Nova Londres (GNL) (COPE; KALANTZIS, 2000), caminha para a complexidade da reflexão sobre as múltiplas semioses (verbal, verbo-visual, corporal, sonora, entre outras) que constituem os textos da contemporaneidade. Em solo nacional, a pesquisadora Roxane Rojo, em parceria com outros estudiosos, tem discutido questões dessa ordem, que envolvem textos multimodais e a sua relação com a escola, a mídia, a cultura e a sociedade. O texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre

a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Uma das ideias-chave que direciona a noção dos multiletramentos é a crescente complexidade e a inter-relação dos diferentes modos de significar. Conforme assegura Jewitt (2008), os estudos multimodais tratam de configurações que dizem respeito à imagem, ao gesto, ao olhar, à postura corporal, ao som, à escrita, à música, ao discurso etc.: “Na perspectiva multimodal, imagem, ação e, assim por diante, são referidos como modos, como conjuntos organizados de recursos semióticos para construção de significados”¹ (JEWITT, 2008, p. 246).

¹ Tradução nossa de: “From a multimodal perspective, image, action, and so forth are referred to as modes, as organized sets of semiotic resources for meaning making”.

Se os modos de compreensão e interação da sociedade contemporânea são multissemióticos, os letramentos também podem ser múltiplos. Conforme observa Kleiman (2014, p. 81), os pesquisadores do GNL

[...] advogam por uma concepção de letramento muito mais ampla do que aquela que em geral embasa o trabalho escolar, e propõem o ensino dos multiletramentos, isto é, da inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo.

Nesse sentido, assumimos o estudo (leitura, produção escrita, produção oral, produção gestual) do texto dramático na aula de língua portuguesa como um trabalho que envolve, necessariamente, a noção de *multiletramento*. Assim, passamos ao tratamento multimodal do texto dramático como fio condutor para a criação de uma *Sequência básica de Letramento literário*, tendo por base a obra *A megera domada* (2013).

3 Terceiro Ato: uma proposta de sequência básica de ensino de (multi)letramento literário da peça *A megera domada*

Nossa experiência no ensino de língua portuguesa permite-nos afirmar que uma das vias de acesso do aluno a uma obra de teatro é a escola. O texto dramático inscreve-se, comumente, em fragmentos publicados nos livros didáticos, previstos para o oitavo e o nono anos. Essa realidade, a nosso ver, é efeito da sua escolarização, já que textos dramáticos pertencentes ao cânone literário são, via de regra, extensos e, dificilmente, teriam a sua publicação na íntegra.

A escolha pela proposta de ensino de leitura da obra *A megera domada* (2013), texto de William Shakespeare traduzido e adaptado por Flavio de Souza e ilustrado por Anna Anjos, parte, em primeira instância, deste intuito: o de promover o trabalho com o livro de teatro na aula de língua portuguesa.

Em segunda instância, a seleção desta comédia justifica-se pela complexidade e pela riqueza dos elementos que a edição escolhida apresenta. Dividida em cinco atos, compõe-se também por uma série de paratextos: aqueles que precedem o texto, *Muitas megeras*, em que o tradutor explica e justifica algumas de suas escolhas de adaptação, e *A história e a estória*, uma síntese dos aspectos históricos e narrativos da peça; e aqueles que se seguem ao texto, *A megera domada e o Teatro elisabetano*, em que se explicam fatores contextuais da peça e sua sobrevivência até a atualidade, além de breves biografias do autor, do tradutor e da ilustradora.

Um dado significativo desta adaptação é o fato de o tradutor ter reposicionado a personagem Trânio, criado de Lucêncio, para a função de narrar as ações das personagens, explicando e comentando toda a trama. A personagem fala constante e diretamente com uma provável plateia, apresentando, assim, a peça:

Meu nome é Trânio e vou ser seu guia nesta visita. Bem, o bom do teatro é que quem está aqui prega uma peça em quem está aí. Nós aqui fingimos que estamos

em outro tempo e outro lugar, e vocês aí fingem que acreditam. Vez por outra alguém pode atravessar (*indica*) a quarta parede e falar direto com os espectadores. É o que estou fazendo neste momento, para lhes contar uma história hilária [...] (SHAKESPEARE, 2013, p. 22).

Neste momento, o autor-dramaturgo decide vocalizar, por intermédio da personagem Trânio, aquilo que denominamos, na linguagem teatral, *aparte*. Trânio soma a voz do autor do texto dramático à sua voz e convida, explicitamente, o *aluno-leitor* a uma experiência teatral, transpondo-o para o estatuto de *espectador implícito* e redefinindo-o, assim, como público, cúmplice ativo da estória. A nosso ver, essa interlocução promove, já de início, uma interação entre o leitor e a obra especificamente.

Para a proposta de leitura da obra *A megera domada* (2013), a *Sequência* que propomos nesta seção segue os quatro passos de Casson (2019), *Motivação*, *Introdução*, *Leitura* e *Interpretação*; porém, em cada um desses passos, sugerimos uma ou mais atividades que exploram os saberes escritural e multimodal.

Na *Motivação*, propomos o jogo teatral intitulado *Blablação – intérprete*, mobilizando as funções de *aluno-jogador* e de *aluno-espectador*. Na *Introdução*, a atividade sugere um *aluno-pesquisador* do *contexto histórico* do autor e da peça. Na *Leitura*, cada ato do texto teatral é lido de forma multimodal, por meio de leitura dramática, pesquisa, construção da personagem, produção de figurino, direção e encenação de uma cena e escrita de outra. Nesse sentido, o *aluno-leitor* assume os lugares de *aluno-orador*, *aluno-ator*, *aluno-figurinista*, *aluno-cenógrafo*, *aluno-contrarregra*, *aluno-sonoplasta*, *aluno-diretor*, *aluno-dramaturgo*. Na *Interpretação*, o *aluno-leitor* passa a figurar como *aluno-produtor*, expandindo a sua leitura do texto na produção de cartazes de divulgação de uma encenação contemporânea da peça.

É válido ressaltar que a proposição dessas categorias emerge da obra escolhida. Ao mencionarmos cada atividade, explicamos também as motivações teóricas e metodológicas que orientam a possibilidade da sua aplicação em sala de aula.

3.1 Motivação

Estudos voltados para os jogos teatrais têm revelado o caráter insubstituível desse método também nas aprendizagens escolares; destacamos aqui o investimento de Spolin (2010). Conforme entendemos, os jogos constituem o primeiro passo para a aprendizagem da linguagem teatral e podem ser utilizados como atividades pedagógicas que auxiliam no domínio e na fluência da comunicabilidade, possibilitando o desenvolvimento de competências expressivas e promovendo a consciência de grupo. Desse modo, em nossa *Sequência*, a atividade proposta para a *Motivação* configura-se como sugerimos no Quadro 1:

Quadro 1. Atividade de Motivação**JOGO TEATRAL: *BLABLAÇÃO*² – INTÉRPRETE**

Distribuir os alunos em trios. Enquanto um trio joga, os demais alunos compõem a plateia. Explicar a dinâmica do jogo: dispostos lado a lado, o jogador 1, à esquerda das vistas da plateia, pronuncia uma frase em blablação para iniciar o diálogo; o jogador 2, localizado ao centro, precisa traduzir, em língua portuguesa, ao seu modo, o que foi dito pelo jogador 1, direcionando sua produção oral para o jogador 3; este, por sua vez, localizado à direita das vistas da plateia, compreende o que foi traduzido pelo jogador 2 e prossegue a interação, respondendo ao jogador 1, também em blablação, contando com a tradução do jogador 2. O diálogo se desenrola a partir desta premissa: somente o jogador 2 é capaz de entender ambas as linguagens empregadas no jogo pelos jogadores 1 e 3, ele é o intérprete, responsável por traduzir esse diálogo à plateia. Para ambientar o jogo e convidar a participação da plateia, os alunos podem definir *onde* os jogadores 1 e 3 estão (cenário/ambiente), *quem* são eles (ou *qual* é relação entre eles) e *o quê* pode motivar a ação da cena (assunto).

Fonte: Adaptado de Spolin (2010, p.189).

O jogo constrói-se na relação estabelecida entre os três jogadores que são levados à cena, o *aluno-jogador* interage com outro(s) *aluno(s)-jogador(es)* e a totalidade dessas falas (e das ações aí implicadas) promovem uma interação, também, com a plateia. Chamamos este último conjunto instaurado pela manifestação teatral, no contexto de sala de aula, de *aluno-espectador*.

Ao ser realizado na aula de língua portuguesa, o jogo teatral *Blablação – intérprete* promove a experimentação da oralidade, utilizando-se, para tanto, uma língua inventada e outras semioses: gestos, direcionamento de olhar, movimentação corporal, por meio da improvisação de uma cena.

Pautados na tríade que sustenta o fazer teatral, ator-texto-público, selecionamos esse jogo, em particular, para compor a *Motivação* da leitura da obra *A megera domada* (2013) pois, na Cena I, do Terceiro Ato, a personagem Lucêncio (disfarçado de professor de literatura, Câmbio) conversa com sua pretendente Bianca e estabelece um jogo cênico análogo:

BIANCA – Onde estávamos?

LUCÊNCIO – Lendo Ovídio em Latim: Hic ibat Simois, hic est Sigeia tellus, Hic steterat Priami regia celsa senis.

BIANCA – Traduza, por favor.

LUCÊNCIO – “Hic ibat”, como eu disse antes, “Simois”, eu sou Lucêncio, “hic est”, filho de Vicêncio, de Pisa, “Sigeia tellus”, disfarçado de professor para declarar todo o meu amor por você, “Hic steterat”, e aquele que diz que é Lucêncio, “Priami”, na verdade é meu

² De acordo com Spolin (2010, p. 179), “a blablação é a substituição de palavras por sons. Não deve ser confundida com linguagem confusa, em que palavras são invertidas ou mal pronunciadas [...]. O significado de um som em blablação será compreendido somente quando o jogador se comunicar por ações e expressões ou tom de voz”.

criado Trânio, “regia”, fingindo ser eu, “celsa senis”, para que eu possa enganar e vencer a concorrência.

HORTÊNSIO - Pronto, meu instrumento está afinado.

BIANCA - Será? Acho que não. Afine melhor!

LUCÊNCIO - Se é que você sabe fazer isso. (SHAKESPEARE, 2013, p. 61).

Na cena apresentada, as personagens buscam um mecanismo de interação verbal para despistar o outro candidato a marido da mocinha. Ocorre que o conteúdo, bem como a extensão do texto proferido por Lucêncio, em latim, não correspondem ao que é traduzido, por ele, em português. A comicidade inerente a esse diálogo reporta-nos ao que pode ser evocado, também, com a possibilidade de aplicação do jogo *Blablação – intérprete*.

Tal jogo atende à função de motivar os alunos à leitura de uma obra de teatro, pois cria expectativas acerca da linguagem teatral e do teor cômico de uma encenação, justificando-se, assim, sua leitura. Essa atividade não tem o propósito de introduzir o reconhecimento do texto, especificamente, pois este será o próximo passo de nossa *Sequência*.

3.2 Introdução

Neste passo, buscamos a apresentação do autor e da obra literária aos alunos via pesquisa. Entre as classificações que Gil (2002 [1987]) levanta para os tipos de pesquisa, a pesquisa bibliográfica é aquela que se vale de fontes de referência para a sua elaboração, inclusive de *livros de leitura corrente* como as obras literárias.

Para a *Introdução*, buscamos promover o contato inicial do aluno com o contexto histórico de produção da obra, a fim de compreender a classificação do gênero de *A megera domada* (2013) e as condições de produção que levaram à sua escritura, conforme descrevemos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Atividade de Introdução

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Convidar os alunos a fazer uma pesquisa bibliográfica na biblioteca da escola (ou na internet), a fim de levantar informações sobre as obras de William Shakespeare. Nessas obras, orientar a identificação de dados acerca do autor e do texto na contracapa, nas orelhas e nos paratextos que acompanham o livro, por meio de questões como: “Qual é a caracterização que se faz sobre o autor (romancista, contista, poeta, dramaturgo etc.)? Quais informações sobre ele são levantadas (idade, nacionalidade, posição social, vida profissional, vida social, morte)? A qual gênero literário a obra pertence (romance, crônica, conto, poema, texto teatral – auto, comédia ou tragédia)?”. Elencar, coletivamente, os resultados em busca de um mapeamento do autor e de suas obras. A partir da pesquisa, promover algumas inferências: que gênero será lido, de que tipo é a peça, como esse texto difere de uma narrativa ou de um poema, como será o seu vocabulário, que época será retratada, quais temas serão abordados, quais serão as personagens, de que forma esses temas serão desenvolvidos nas e pelas personagens.

Em seguida, confrontar esses resultados com os paratextos da edição: quem foi o autor, qual é a sua relevância literária, qual é o gênero a ser lido, quais temas serão abordados, em que época está ambientada a estória, quais são os possíveis reflexos históricos nela e em sua abordagem temática via personagens.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cosson (2019) assegura que, toda vez que se lê um livro, está-se também lendo o seu contexto; por essa razão, classifica diversos tipos de contextos sem, no entanto, limitá-los. No nosso caso, sugerimos a abordagem do *contexto histórico*, buscando verificar de que modo, em certas obras, determinados conceitos são fundamentais. Para tanto, deslocamos a contextualização do passo da *Interpretação* por não termos o objetivo, ainda, de estabelecer a relação do conteúdo do texto com suas condições externas de elaboração. O que se pretende aqui é a *Introdução* da obra de teatro, via pesquisa em torno do autor.

O aluno assume, nesta etapa, a função de *pesquisador*, orientado pelo professor a descobrir aquelas informações que lhe permitiriam uma compreensão inicial da leitura que está por vir e o conhecimento de quem lerão, isto é, de como é possível diferenciar o contexto de leitura do agora da época em que a obra foi publicada (século XVI). Trata-se de uma preparação para a leitura.

É válido mencionar que, ao relacionar a atividade de pesquisa àquilo que a adaptação do texto dramático escolhido apresenta, seguimos duas orientações de Cosson (2019, p. 60), a saber: a *Introdução* não se configura como a exposição da biografia do autor, mas como a compreensão ativa das informações gerais da sua produção que permeiam a leitura de um dos seus textos, criando expectativas para a leitura no *aluno-leitor-pesquisador*; a análise dos elementos paratextuais que compõem a obra introduzem-na fisicamente e integralmente ao *aluno-leitor*.

3.3 Leitura

O passo da *Leitura* foi dividido em cinco atividades, cada uma dedicada à leitura de um dos cinco atos de *A megera domada* (2013). A leitura prévia de cada ato é sugerida e depois retomada em sala de aula; ao segmentar a leitura, lê-se a obra em partes, o que permite a intervenção e a ação guiada do professor. Neste processo, convidamos o professor a analisar e a diagnosticar diversas habilidades do *aluno-leitor*: a de análise linguística, a de leitura, a de oralização do texto, a de dramatização, a de apreensão dos elementos do texto dramático, a de assimilação dos sentidos explícitos e implícitos da obra teatral.

A leitura do Ato I desenvolve-se a partir da leitura dramática, comum em exercícios do universo teatral – ação particularizada de ler, que privilegia uma aproximação dos atores com a materialidade linguística, nos seus primeiros contatos com a produção oral do texto escrito. Conforme assegura Ryngaert (1995, p. 50):

Entre as instruções mecânicas, experimentam-se todas as oposições de ritmo, de articulação, de nível sonoro: lê-se muito depressa ou muito devagar, berra-se, sussurra-se ou salmodia-se; procura-se terminar o mais rápido possível ou, pelo contrário, saborear todas as harmonias e asperezas; tentam-se acentos e acentuações [...].

A atividade intitulada *Leitura Dramática*, desenvolvida para a leitura do Ato I da peça *A megera domada* (2013), apoia-se nessa ideia. No Quadro 3, a seguir, arrolamos inúmeras formas de oralizar esse texto.

Quadro 3. Atividade de Leitura do Ato I

LEITURA DRAMÁTICA

Com a obra em mãos, solicitar que os alunos se sentem em círculo. Propor a leitura dramática das duas cenas que compõem o Ato I da peça, convidando-os a assumirem as falas das personagens, atribuindo a elas modos de dizer peculiares. Como sugestão, apresentamos algumas possibilidades³:

- *Leitura branca*: leitura sem compromisso com a entonação, destituída de dramatização, recorre à mínima expressividade, não obedece a sinais de pontuação.
- *Leitura exagerada*: leitura que valoriza de forma acentuada as palavras, com ênfase nas possíveis intenções das personagens, leitura expressiva por excelência, abre possibilidade de se levantar e gesticular.
- *Leitura rápida*: leitura similar à fala de um locutor de futebol (rádio), modo de ler as palavras ligeiramente.
- *Leitura devagar*: leitura silábica, em que se aproveita a articulação da boca, da língua e da face como um todo, trabalha com o grau de abertura das vogais, leitura lenta, no sentido estrito da palavra.
- *Leitura rindo*: leitura que faz do texto uma piada constante, palavras entrecortadas por risadas tímidas ou escandalosas, respiração audível, leitura risonha, engraçada.
- *Leitura chorando*: leitura chorosa, triste, melancólica.
- *Leitura com sotaque*: leitura que retoma os dialetos regionais, com a possibilidade de utilizar/conhecer a língua falada usada em outras localidades.
- *Leitura cantando*: leitura que faz do texto versos de uma canção, imprimem-se curvas melódicas, ritmos diversos.
- *Leitura sussurrando*: leitura em pequenos sopros, em tom baixo, as palavras se transformam em “segredos” que só podem ser ditos de forma muito cautelosa.
- *Leitura gritando*: leitura em tom alto, aos berros, expressão de emoções (raiva, desespero, animação, felicidade, êxtase etc.).
- *Leitura com sono*: leitura entrecortada por bocejos, voz cansada, pausas que sinalizam sonolência.

Coletivamente, sugerir aos alunos que distribuam um tipo de leitura para cada personagem e, voluntariamente, decidam qual personagem da peça desejam fazer a leitura das falas, em voz alta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

³ A apresentação dessas nomenclaturas, bem como as explicações que se seguem a cada tipo de leitura dramática, reportam nossa experiência em oficinas de teatro já ministradas para atores e não-atores, em contextos variados, dentro e fora do ambiente escolar.

A sugestão dessa atividade decorre do entendimento de que, ao oralizar o texto dramático e dar voz às personagens, interpretando-as de modo diversificado, o *aluno-leitor* se desdobra em *aluno-orador*, operando concretamente com a leitura da obra, lançando mão de recursos prosódicos, tais como entonação, ritmo, volume, entre outros. Além disso, a tomada de decisão de distinguir os modos de leitura das falas das personagens pode facilitar a compreensão do início da obra, em que a trama é instaurada com a participação de muitas vozes, entremeadas por objetivos específicos de cada personagem.

Para o trabalho de leitura do Ato II da peça, promovemos uma atividade arraigada no processo de construção da personagem, vastamente divulgado pelo método do ator e diretor russo Stanislavski (2001 [1936]). No Quadro 4, a seguir, apresentamos a proposta, de certo modo desafiadora, do ponto de vista das competências requeridas para a ação sugerida: memorizar falas, realizar performance, por exemplo.

Quadro 4. Atividade de Leitura do Ato II

CONSTRUÇÃO DE PERSONAGEM

Separar os alunos em grupos. Orientar que façam a leitura do Ato II, em busca, especificamente, de expressões utilizadas para mencionar a personagem Catarina ao longo dessas cenas. Neste ato, há dois momentos em que tal caracterização ocorre: o primeiro deles, no conflito entre as irmãs e na intervenção do pai; o segundo, na apresentação de Catarina a Petróquio. Em ambos, há a recorrência de termos depreciativos ou ironicamente elogiosos, tais como: “indomada”, “irmãzinha”, “insana”, “monstro”, “incontrolável”, “inútil”, “antipática”, “rabugenta”, “agressiva”, “afetuosa”, “graciosa”, “medusa”, “serpente”, “inesquecível”, “orgulhosa”, “desagradável”, “selvagem”, “zangada”, “arredia”, “nojenta”, “bruta”, “empedernida”, “emburrada”, “divertida”, “bem-educada”, “doce”, “enfezada” e “brincalhona”. Feito o levantamento lexical, pedir para que discutam como essa personagem poderia ser interpretada no palco, a partir da caracterização indicada no texto escrito. Recorrer, para tanto, à técnica teatral, denominada *ficha da personagem*⁴, e convidar os alunos a responderem: “Como seria sua postura corporal, o tom de voz, as expressões faciais? Catarina teria algum vício ou cacoete? De que modo ela poderia gesticular? Como seria o seu caminhar?” etc. Propor que um dos alunos de cada grupo assuma o papel de Catarina, memorizando livremente duas ou três falas e que os demais alunos do grupo orientem e auxiliem no processo de ensaio. Ao final da preparação, solicitar que os alunos apresentem ao restante da turma a personagem, a fim de comparar as diferentes construções. Para tanto, dirigir as ações evocadas pelas falas selecionadas, orientando os alunos-Catarina à intencionalidade requerida: “Catarina falaria desse modo? Se portaria dessa forma?” etc.

Fonte: Elaborado pelos autores.

⁴ No universo teatral, essa técnica é comumente empregada no início da montagem de um espetáculo, no chamado “trabalho de mesa”, em que os atores se reúnem e realizam um levantamento de elementos dados *a priori* pelo autor, como pontapé inicial para a construção de suas personagens.

Entendemos que, ao assumir tal performance, o *aluno-ator* pode vivenciar uma particularidade do texto dramático, corroborada por Stanislavski (2001 [1936], p. 43), para quem é preciso viver a personagem, “experimentando sentimentos que lhe sejam análogos”; tal tarefa, reiteramos, exige um desempenho complexo, mas se trata de uma atividade envolvente e desafiadora.

Avançamos à leitura do Ato III da peça com a proposta de uma atividade que remete à função de um dos envolvidos na produção de um espetáculo teatral, a saber: o figurinista, aquele responsável pela indumentária dos atores. Na encenação, o figurino tem papel fundamental, tornando-se “a segunda pele do ator”, caracterizando-o e vestindo, literalmente, o ator de acordo com a verossimilhança de uma condição ou situação provocada pela cena (PAVIS, 2008, p. 168). Tal atividade é descrita no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5. Atividade de Leitura do Ato III

PRODUÇÃO DE FIGURINO

Antecipadamente, orientar que os alunos tragam das suas casas, cada um, uma peça de roupa variada (masculina, feminina, grande, pequena, colorida, rasgada, velha etc.), um acessório (colar, pulseira, chapéu, calçado etc.) e um objeto aleatório (flor artificial, brinquedo, utensílio de cozinha etc.). No dia da aplicação, reunir e expor todos os materiais e realizar a leitura da rubrica que introduz e caracteriza a personagem Petróquio na cena do casamento com Catarina:

Petrúquio entra vestindo roupas gastas, rasgadas, manchadas, que não combinam entre si, com franjas, babados, flores de pano e outros enfeites, com luvas e botas, cada uma de um modelo e cor, um chapéu enorme cheio de penas e plumas, parecendo ao mesmo tempo maluco, palhaço e mendigo. Grúmio o acompanha (SHAKESPEARE, 2013, p. 68).

Separar os alunos em trios e, de posse dos objetos, determinar um tempo para que caracterizem um dos colegas, conforme Petróquio é descrito pelo dramaturgo (na rubrica anterior) e, também, de acordo com o que as demais personagens que participam da cena veem e que, de modo gradativo, verbalizam: “trajes extravagantes”, “maltrapilho”, “deselegante”, “desrespeitoso”, “extrapolado”, “bizarro”, “coberto de farrapos”, “trapos”, “andrajos”, “rotos, rasgados”, “encardidos, manchados”, “aviltantes, repugnantes”, “exótico”, “esdrúxulo”, “estapafúrdio” e “espiclondrífico”. Ao final do tempo disponibilizado, solicitar que o aluno-Petrúquio desfile pela sala enquanto os alunos-figurinistas explicam o trabalho que realizaram e o que os motivaram nas escolhas dos adereços. Questionar os alunos quanto às implicações cênicas e narrativas desse figurino em vista da ocasião, analisando a displicência de Petróquio ao se vestir com uma indumentária que representa o sentimento da personagem naquele momento.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A atividade permite promover um engajamento do *aluno-figurinista* que, em equipe, pode extrapolar a leitura das páginas do livro, colocando-o à cena, na engrenagem de coconstrução do espetáculo, dando vida à personagem, naquela situação específica,

materializando-a. Os processos requeridos nessa atividade (*levar* peça de roupa para escola, *selecionar* itens para trajar o colega, *vestir* o colega, *desfilar* como Petrúquio, por exemplo) são verdadeiramente multimodais, além de levarem o aluno à ação e promoverem a sua interação com a leitura da obra.

Dando continuidade à leitura do Ato IV da peça, elegemos as rubricas cênicas como mobilizadoras de uma possibilidade de encenação, desafiando *alunos-leitores* a figurarem como *alunos-atores*, *alunos-diretores*, *alunos-cenógrafos*, *alunos-contrarregras* e *alunos-sonoplastas*. A marcação das cenas no palco condiz com uma espécie de “coreografia do movimento da cena”, isto é, a maneira como os atores podem movimentar-se no espaço determinado como cenário da peça, o modo como podem oralizar o texto e, enquanto oralizam, como agem (SPOLIN, 2010). No Quadro 6, a seguir, sugerimos uma atividade que se propõe a incluir os diversos participantes da maquinaria teatral.

Quadro 6. Atividade de Leitura do Ato IV

DIREÇÃO DE CENA

Para a encenação da Cena I do Ato IV da peça, dividir os alunos em oito atores, um diretor e os demais em cenógrafos, contrarregras e sonoplastas. Fazer, inicialmente, a leitura de todas as rubricas dessa cena:

Som de chuva. Petrúquio entra puxando Catarina. Os dois estão com as roupas sujas de lama. [...] Catarina se recusa a continuar andando. [...] Petrúquio puxa Catarina, que vai chorando. Eles saem. [...] Trânio entra na frente do palco. Enquanto ele fala, atrás dele é armada a casa de Petrúquio. [...] Entra Nicolas, segundo criado de Petrúquio. [...] Entra Natanael, José e Felipe, os outros três criados. [...] Entram Petrúquio e Catarina, que olha em volta, não gostando de nada. Os criados olham para eles, assustados. [...] Catarina senta-se à mesa com seis cadeiras, os únicos móveis da sala. [...] Os outros criados vão correndo para a cozinha. [...] Os criados entram com o jantar. [...] Nicolas traz uma jarra com água. Petrúquio pega com truculência e derruba boa parte. [...] Catarina vai pegar a jarra, mas Petrúquio pega antes e atira toda a água em Nicolas. [...] Ele a leva para fora, quase arrastada. Trânio entra na frente do palco. [...] Os criados estão dormindo cada um em uma cadeira. Grúmio entra e acorda Nicolas. [...] Gritos de Petrúquio fora de cena. Ele entra, de roupão, puxando Catarina, que está de penhoar. Petrúquio traz dois lençóis e uma colcha. [...] Os outros criados acordam, pulam das cadeiras e saem. Catarina senta-se e adormece. [...] Os criados entram com um ou dois travesseiros. [...] Ele vai pegando os travesseiros e jogando nos criados, e acaba fazendo uma guerra de travesseiros com eles. Grúmio senta-se e balança a cabeça. Catarina adormece em pé. (SHAKESPEARE, 2013, p. 78-84)

Orientar que, a partir das rubricas disponíveis no texto escrito, o aluno-diretor deverá organizar a encenação. Enquanto isso, propor que os alunos-sonoplastas produzam, oralmente, com o próprio corpo ou utilizando objetos da sala de aula, os efeitos sonoros descritos na cena (sacudir uma folha de caderno para simular o som da chuva, por exemplo); de modo similar, de posse dos objetos da sala de

aula, os alunos-cenógrafos organizarão o cenário (carteiras e cadeiras da sala de aula), enquanto os alunos-contrarregras entrarão e sairão com os objetos de cena (estojo como jarra, mochilas como travesseiros). Aos alunos-atores caberá movimentar-se na cena sem, no entanto, usar a fala.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme entendemos, a arte teatral edifica-se em um trabalho de equipe; quando o texto vai à cena, instaura-se uma engrenagem complexa. Em razão disso, julgamos pertinente que, em uma proposta de leitura da obra de teatro na escola, os alunos possam exaurir as possibilidades da materialidade escrita, convocando a sua manifestação, disponibilizando-se para a ação cênica multimodal. No movimento didático promovido pela atividade *Direção de cena*, o professor assume, também e coletivamente, a função do *aluno-diretor*, mediando as suas decisões, orientando-as, encorajando-as e validando-as.

Para encerrar a leitura da obra, o Ato V, formulamos uma atividade de produção textual escrita de uma cena complementar. Neste ponto, a *Leitura* encaminha-se para a *Interpretação*, solicitando ao aluno que, efetivamente, leia o ato, mas que elabore a sua continuidade a partir dos sentidos atribuídos no *Momento interior* de leitura. No Quadro 7, a seguir, descrevemos a atividade, que busca a leitura específica do trecho e também global da peça teatral na materialização do que significaram durante a leitura.

Quadro 7. Atividade de Leitura do Ato V

PRODUÇÃO ESCRITA DE CENA

Debater com os alunos se Catarina foi realmente “domada”. Para tanto, dar ênfase à fala inicial de Trânio e ao diálogo final entre Grêmio e Lucêncio. No primeiro caso, a personagem define a peça como uma “trama cheia de pessoas que fingem ser outra pessoa”, em metalinguagem implícita acerca do texto dramático, “ou fingem ser de um jeito e depois fingem que passaram a ser de outro” (SHAKESPEARE, 2013, p. 22). Naquele primeiro, sustenta-se a questão de se, de fato, Catarina mudou e se adequou aos padrões que lhes são impostos, ou não: “GRÊMIO – Ele cumpriu a promessa de domar a megera. / LUCÊNCIO – Só resta saber quem foi que domou quem!” (SHAKESPEARE, 2013, p. 120). Realizada essa leitura, orientar que os alunos redijam uma cena final entre Catarina e Petrúquio, apresentando qual é a compreensão que têm da resposta. Para tanto, instruir que a apresentem como a terceira cena do quinto ato e desenvolvam um diálogo que deixe implícito se a mudança de Catarina foi verdadeira ou não, utilizando, para tanto, rubricas pertinentes a esse entendimento.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nossa proposta de atividade intitulada *Produção escrita de cena* convoca o aluno a assumir o papel de dramaturgo, ao escrever possibilidades de projeção de um diálogo no palco, acrescentando à fala de cada personagem uma rubrica, a partir do uso de adjetivos, de advérbios e das respectivas locuções que estejam correlacionadas ao clima que a cena evoca, respeitando, também, o perfil de cada personagem e a coerência em relação à estória apresentada.

A atividade propõe a reflexão em torno da palavra escrita, ao projetar a possibilidade da sua interpretação no palco. Da correlação entre ensino de língua materna e oralidade, é válido mencionar o trabalho das estudiosas da linguagem Fávero, Andrade e Aquino (2002). As autoras buscam promover a discussão da fala como modalidade a ser ensinada junto à modalidade escrita, dado que *fala e escrita* mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis. Em nosso caso, ao produzir uma nova cena, o *aluno-dramaturgo* estabelece contato com o modo escritural (escrevendo diálogo, inserindo rubricas), com vistas à oralidade e, por assim dizer, à multimodalidade.

De modo geral, as atividades criadas para a *Leitura* não só rejeitam a concepção da leitura literária como ato autônomo, individual e instintivo, mas também possibilitam a intervenção direta, segmentada e diagnóstica do professor, que lhe permita orientar o processo de leitura em sua complexidade. Nossa proposta prevê que o aluno tenha o seu repertório de leitura do texto (e da linguagem) teatral ampliado, ao analisar os recursos estilísticos e expressivos. Entendemos que essas atividades podem ser realizadas de uma forma coletiva, interativa e multimodal, respeitando a obra na sua integridade artística e avançando quanto à sua apreciação literária.

3.4 Interpretação

Neste último passo, a *Interpretação*, propomos uma atividade que permita a discussão com os colegas e a apresentação das impressões e das reflexões individuais dos alunos ao coletivo da sala de aula. Desse modo, selecionamos o gênero cartaz de divulgação a ser produzido por ter relação direta com o campo teatral e por permitir a expressão de uma nova modalidade de leitura, a visual. Assim, o *aluno-produtor* envolve-se em uma ação dupla: o produtor teatral e o produtor textual.

Fazemos, aqui, uma ressalva: a produção do gênero cartaz de divulgação, por si, demanda uma sequência de ensino que envolva compreensão, sistematização e produção, sob a orientação de outras teorias. Assim, entendemos que esta atividade poderia privilegiar, também, outros gêneros: o comentário, a resenha crítica, o artigo de opinião, o conto etc; além disso, poderia ser inserido o estudo de outros conteúdos gramaticais e textuais, por exemplo, pertinentes ao gênero selecionado. Entretanto, nosso olhar reserva-se a cumprir aquilo que a *Sequência* sugere. No Quadro 8, a seguir, orientamos a elaboração desta atividade.

Quadro 8. Atividade de Interpretação**PRODUÇÃO DE CARTAZ DE DIVULGAÇÃO**

Com os alunos em grupos, propor a produção de um cartaz de divulgação que traduza a compreensão global que tiveram da peça. Indicar a realização de uma nova pesquisa bibliográfica acerca das características do gênero, buscando também exemplos de cartazes para se inspirarem; depois, encaminhar o uso de cartolina, de materiais (revistas, impressões, canetas, tinta etc.) e de técnicas diversas (desenho, pintura, colagem etc.) da escolha dos grupos para a produção do cartaz. Neste processo, os alunos deverão traduzir sua compreensão da peça teatral por meio de elementos imagéticos. Após a produção do cartaz, pedir aos grupos que fiquem dispostos em roda, para exposição e análise. O professor, nesse momento, pode assumir a função de mediador das apresentações e dos debates, questionando, instigando e relacionando as falas dos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A *Interpretação* enquanto passo da *Sequência básica* do *letramento literário* é o momento em que a leitura ganha significado social. A escritura de uma nova cena, descrita no passo anterior, já oportuniza aos alunos ressignificarem os sentidos que criaram em suas leituras (*Momento interior*), ao confrontarem o *contexto histórico* em que leram a peça com aquele em que o texto foi publicado. Ao produzirem e socializarem os cartazes, projetam, também, as suas leituras para a comunidade, compartilhando-as entre os colegas de sala e inferindo quais seriam as possíveis apreensões do texto por outros leitores (*Momento externo*).

Conclusão

Este artigo propôs-se a apresentar uma experiência múltipla com a linguagem. Do escritural ao multimodal, entrecruzando a leitura literária à leitura dramática, no ponto em que ambas consideram a leitura a partir de suas três instâncias: a obra, o autor e o leitor.

Ao apresentar a sequência para o (multi)letramento de *A megera domada* (2013), a ser aplicada no 9º ano do ensino fundamental, discutimos a ideia de que o texto dramático pode instaurar o trabalho com competências linguísticas, comunicativas e expressivas, considerando, para isso, tanto o *aluno-leitor* como também *aluno-jogador*, *aluno-espectador*, *aluno-orador*, *aluno-ator*, *aluno-figurinista*, *aluno-cenógrafo*, *aluno-contrarregra*, *aluno-sonoplasta*, *aluno-diretor*, *aluno-dramaturgo* e *aluno-produtor*. Essa reconfiguração pressupõe um professor ativo no processo de mediação desta obra, desafiando os alunos e se desafiando a ocupar lugares também diversos.

O tratamento literário que se deu no ensino dessa obra teatral ganhou novos contornos ao sinalizar atividades didáticas que propusessem práticas multimodais, conduzindo a uma vivência dramatúrgica completa. Embora partam de lugares teóricos diferentes, os pressupostos para o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa, quando correlacionados, podem gerar

novos elementos formadores. Ao professor, cabe o papel de mediar, de desafiar, de orientar, de provocar. Ao aluno, o de agir e de assumir posições leitoras que também o convoquem a jogar, a pesquisar, a ler, a dramatizar, a dirigir e a escrever.

Assim, o encontro teórico por nós promovido neste artigo entre *letramento literário* e *multimodalidade* revela-se pertinente no ensino de língua materna, do mesmo modo como o sugeriu Iturbe (2007, p. 9-10), ao indicar:

Aspectos tais como a expressão oral em todas as suas dimensões (vocalização, dicção, tom, entonação, riqueza expressiva, modulação), expressão escrita, estabelecimento de diálogos (ortografia, especialmente pontuação), descrição de cenários, movimentos e personagens concentram os esforços da disciplina de Língua, fazendo dela uma matéria essencial para o desenvolvimento da arte, da comunicação e da informação.

Entendemos, por fim, que a sala de aula constitui um laboratório em que é possível ousar, criar, reinventar e experimentar as teorias de ensino, a fim de cumprir com o objetivo máximo da aprendizagem: a formação do aluno.

Referências

- CHACRA, S. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução por Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2018 [2007].
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge, 2000.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019 [2006].
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002 [1987].
- HELBO, A. *Teoría del espectáculo*. El paradigma espectacular. Buenos Aires: Galerna, 1989.
- ITURBE, T. *Teatro para representar na Escola*. Tradução por Silvia Massimini. São Paulo: Madras, 2007.
- JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*. São Paulo, 9 (2), ago./dez., 2014, p.72-91.
- MAREGA, L. M. P. *A palavra em cena: o texto dramático no ensino de língua portuguesa*. 2015. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELLO, R. Teatro, gênero e análise do discurso. In: MACHADO, I. L. M.; MELLO, R. (org.). *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2004, p. 87-106.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. 3. ed. Tradução por Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, F. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J.P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSENFELD, A. *Prismas do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

RYNGAERT, J. P. *Introdução à análise do teatro: leitura e crítica*. Tradução por Paulo Neves. Rev. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SHAKESPEARE, W. *A megera domada*. Tradução por Flavio de Souza. São Paulo: FTD, 2013.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STANISLAVSKI, C. *A preparação do Ator*. Tradução por Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 [1936].

UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. Tradução por José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

As imagens de João Grilo em sua peleja argumentativa pelas veredas do Sertão: uma proposta de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra *Auto da Compadecida*

The images of João Grilo in his argumentative struggle through the paths of Sertão: a teaching-learning proposition based on a rhetorical-interactionist approach of Auto da Compadecida

Camila Alderete Capitani* 

ca_capitani@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-1120-5637>

Resumo

Em tempos de extremismos e polarizações, relações sociais são rompidas porque as pessoas atribuem a suas opiniões o *status* de verdade absoluta. Assim, não conseguem lidar com o dissenso, administrar conflitos, aceitar diferenças e respeitar o direito do outro ao questionamento. Nesse cenário, a argumentação emerge como “terceira via”, pois se coaduna a uma atitude pautada pela negociação da diferença entre os sujeitos. Desenvolver, portanto, a capacidade desses sujeitos manifestarem, de modo argumentativo, suas perspectivas, discernindo de maneira crítica e analítica os posicionamentos em voga a fim de posicionarem-se e contra-argumentarem parece-nos premente no espaço escolar. O presente artigo instala-se nesse contexto e visa a responder como a análise retórico-interacionista de uma obra literária, tal qual o *Auto da Compadecida*, pode ser mobilizada em sala de aula para criar situações de ensino-aprendizagem problematizadoras, que possibilitem ampliar a competência argumentativa dos discentes no ensino básico.

Palavras-chave: Retórica; Argumentação; Literatura; Interação; Ensino.

* Faculdade Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, NOC Educação, Santo André, e Escola Técnica Estadual (ETEC), Ribeirão Pires, SP, Brasil.

Abstract

*In times of extremism and polarization, social relations are disrupted because people grant their opinions a status of undisputed truth. Thus, they cannot handle dissent, manage conflicts, accept diversity, and respect one's right to questioning. In such a panorama, argumentation rises as a third way, for it is consonant with an attitude oriented towards negotiating differences between subjects. Therefore, developing subjects' abilities to voice their perspectives in an argumentative fashion, discerning critically and analytically the possible positions, in order to take a stance and counterargue, seems crucial in the school environment. This article is situated in this context, and seeks to answer how a rhetorical-interactionist analysis of a literary work, such as *Auto da Compadecida*, can be performed in class to create teaching-learning situations oriented towards questioning, which will help to expand students' argumentative competence in elementary school.*

Keywords: Rhetoric; Argumentation; Literature; Interaction; Teaching.

Introdução

No âmbito de uma sociedade democrática que remete à participação cidadã, comunicar com outrem implica o recurso à argumentação. Desenvolver, pois, a capacidade de o sujeito manifestar, de modo argumentado, suas perspectivas por meio do diálogo, para posicionar-se e contra-argumentar parece-nos premente em uma sociedade que não admite a violência como método razoável à solução de problemas. Esta competência argumentativa assume uma atitude aberta nas relações com os outros, discernindo de maneira crítica os posicionamentos em voga, o universo *dóxico* a que se remetem os valores expostos, os enquadramentos e estratégias argumentativas empregadas na construção discursiva.

A educação escolar, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, visa a assegurar os direitos de aprendizagem e pleno desenvolvimento do educando, incluindo seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, constituiu-se, portanto, em espaço plenamente adequado a tal proposição, uma vez que prevê o exercício da argumentação dentro das práticas sociodiscursivas que circulam nas diversas esferas de comunicação social.

Vista como uma atividade multidimensional, a argumentação permite desenvolver não só práticas de linguagem voltadas à leitura e à produção textual em Língua Portuguesa, mas também uma ação sociodiscursiva que visa, mediante a interação e negociação da divergência de perspectivas entre os argumentadores, a progredir para além da oposição inicial. Se considerada ainda sua dimensão cognitivo-epistêmica, implica a produção de raciocínios que englobam a ativação de pré-construídos, análise, organização e processamento de informações para construção reflexiva do conhecimento em diversas áreas.

Nesse contexto, Leitão (2011) destaca o duplo objetivo com que a argumentação pode ser trazida para a sala de aula: pode-se “ensinar a argumentar”, por meio de situações de ensino-aprendizagem que favoreçam o exercício analítico, performático e interacional subjacente a

LINHA D'ÁGUA

essa prática discursiva; e pode-se “argumentar para ensinar”, em um processo no qual a aprendizagem de conceitos e procedimentos próprios a diferentes campos de conhecimento são favorecidos pela argumentação.

O objetivo desse artigo consiste exatamente em mostrar uma via para que o docente possa construir práticas didáticas nesse sentido, produzindo tanto situações de aprendizagem argumentativa, quanto situações argumentativas de aprendizagem, isto é, tanto práticas de ensino que se propõem ao desenvolvimento de competências argumentativas pelos alunos, quanto modos de instigar, provocar, questionar, discutir e co-construir saberes por meio de uma performance argumentativa em sala de aula.

Partindo da obra literária *Auto da Compadecida* (2014 [1955]), construímos uma proposta didática retórico-interacionista que apresenta uma perspectiva global dos processos e procedimentos argumentativos que envolvem a construção etótica do personagem João Grilo na interação com diversos auditórios. Tendo por virtude a consistência teórica e a dimensão prática do argumentar, a proposta visa a: i) penetrar nas possibilidades oferecidas pelo texto literário a ponto de compreendê-lo como um *lócus* de conhecimento argumentativo que pode conduzir à participação ativa e reflexiva dos discentes na sociedade; ii) criar situações argumentativas que possibilitem ampliar, de modo articulado, a competência argumentativa dos discentes; iii) oferecer caminhos para que o docente, de maneira autônoma, possa produzir e adaptar propostas didáticas dessa natureza a sua realidade escolar, tendo em vista que para “ensinar a argumentar” e ampliar as competências argumentativas dos discentes, é necessário “argumentar para ensinar”, isto é, assumir uma postura aberta à crítica, à negociação e ao diálogo, com o objetivo de que a prática seja exemplo da teoria.

Embora não haja uma bússola que garanta o sucesso absoluto dessa empreitada, porque “educar não tem precisão matemática, não se pauta por dogmas, não se guia por leis gerais e imutáveis” (FERREIRA, 2016, p. 143), isso não nos impede de problematizar os caminhos pedagógicos que trilhamos como educadores a fim de criar condições para a construção de práticas de ensino-aprendizagem, de fato, reflexivas.

1 Uma perspectiva lítero-argumentativa para o ensino-aprendizagem

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Barthes (1997, p.16)

Com essa afirmação, proferida na aula inaugural do Colégio de França, Roland Barthes reitera a substancialidade da literatura e suas múltiplas dimensões. Por meio da palavra, “ponte

lançada entre mim e os outros”¹, a literatura amplia os horizontes do homem, cria e recria realidades, mostra possibilidades, constrói e reconstrói sentidos potencialmente infinitos, desperta emoções e desvela ao homem sua própria humanidade.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essências, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Porque faz viver por meio da ficção, a literatura é, segundo Candido (2011), manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo que possa viver sem ela, portanto é intrínseca à sociedade, à cultura e não pode ser compreendida fora desse contexto. Deste modo, é preciso vê-la como um sistema aberto que se dilata no vasto campo da cultura universal; por isso a entenderemos de maneira mais ampla, seguindo a definição de Candido:

Chamarei de literatura da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176)

No encontro dialógico entre duas culturas, elas não se fundem, mas se enriquecem mutuamente porque se colocam outras questões e perspectivas em discussão e, assim, constroem-se novos sentidos. A literatura é, então, uma experiência a ser realizada, é a incorporação do “outro” em “mim” sem a renúncia da minha própria identidade. No entanto, para que essa experiência se efetive, a leitura literária demanda interação entre obra e leitor. Assim, realizar essa leitura de maneira fragmentada é perder a possibilidade de revesti-la de novos sentidos, ressignificá-la e dar continuidade à criação por meio da interpretação, porque “[...] o autor de uma obra só está presente no conjunto da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse conjunto, e menos ainda no conteúdo separado desse conjunto” (BAKHTIN, 2017, p. 64-65).

Esta perspectiva embasa também a crítica de autores que discutem o ensino de literatura contemporaneamente, tais como Lajolo (1982), Zilberman (2012), Cosson (2006), Leahy-Dios (2000), Dalvi, Jover-Faleiros e Rezende (2013). Há entre eles, de modo geral, um consenso em relação ao fato de que o ensino de literatura não pode prescindir da leitura literária e não deve resumir-se à apresentação de trechos de obras em ordem cronológica a partir do viés da história da literatura ou da crítica literária como se faz atualmente nas escolas.

¹ “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor”. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1988, p.113)

Cosson (2006, p. 23) reivindica que “[...] se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história da literatura”. Afinal, aprender acerca do que falam os críticos não garante aos alunos conhecimento literário ou mesmo semelhante poder de crítica; pode até, ao contrário, limitar interpretações criadoras² e, conseqüentemente, empobrecer a leitura, quando a voz de autoridade do crítico é legitimada pelo professor em sala como a única interpretação plausível.

O ensino de literatura fundamentado em uma concepção humanizadora que compreende o exercício da reflexão no processo de leitura, análise e interpretação do texto literário, tal qual descrita por Candido (2011) e adotada nesse artigo, pressupõe que o leitor explore as potencialidades dessa linguagem sob a dimensão retórico-argumentativa do discurso. Este aproveitamento é possível pois esta dimensão discursiva permite observar as escolhas lexicais do autor em função do efeito desejado no texto literário, examinar a construção das personagens, perceber sob que fatos, verdades e valores o texto é concebido e esquadriñar sua estrutura técnico-argumentativa para elucidar o efeito prático, efetivo de sua presença para além do texto.

A obra *Auto da Compadecida* é repleta de elementos retórico-argumentativos que conferem vivacidade ao texto. É por meio da interação argumentativa entre os personagens que o autor Ariano Suassuna (1927 – 2014) dá voz aos desvalidos, constrói-os como hábeis oradores, inverte as imagens pré-concebidas, os estereótipos, tece críticas à sociedade e leva o leitor a questionar a *doxa*, o conjunto de crenças e opiniões comuns, que orienta seus passos e sobre a qual estão também firmados seus valores.

João Grilo, personagem central da obra, junto a seu duplo Chicó, torna-se porta voz dessa coletividade marginal, pois vence os adversários e toda sorte de infortúnios por meio das palavras, do discurso, do *lógos*. Ao problematizar situações de conflito, discerne os meios de persuasão pertinentes a cada auditório e adapta-se a ele, enquadrando o assunto em questão a partir de determinada perspectiva para, enfim, influenciar-lhe o comportamento, a ação. Por meio das provas de persuasão próprias da arte retórica, constrói-se como orador/ argumentador perante um auditório heterogêneo e passa de “amarelinho safado”, no primeiro ato, a porta voz do grupo, símbolo da esperança, no terceiro. Essa transformação etótica³ deve-se à sua competência argumentativa que se revela ao longo das cenas teatrais. Esse conjunto de competências que abrangem, simultaneamente, a capacidade de dialogar, interagir, pensar criticamente, optar e comprometer-se é essencial à construção de sua credibilidade como orador.

² Entendemos “interpretação criadora” tal qual Bakhtin (2017, p. 35-36) a conceitua: “[...] a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora. A interpretação criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. O intérprete não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista e posições já prontos”.

³ Empregamos o termo “etótica” para referirmo-nos à locução adjetiva “de *éthos*”.

Ler essa obra sob o viés retórico-interacionista, observando como se constituem tais competências no personagem, permite compreender de modo mais aprofundado o processo de construção do discurso, pois as escolhas no plano da expressão, a *elocutio*, e a maneira de organizar internamente o texto, a *dispositio*, ultrapassam as fronteiras da língua comum na produção literária; as palavras recebem uma nova proposta de sentido, sensibilizam o ser humano porque penetram nos problemas da vida cotidiana e o fazem perceber os poderes da linguagem enquanto meio de interação social.

Ao abordar questões universais, o texto literário gera questionamentos e amplia horizontes, pois em contato com a perspectiva criada pelo autor, o leitor é incitado a posicionar-se. A *doxa* de onde partem suas crenças e valores é paulatinamente contestada e, por meio do exercício da reflexão, assumindo uma postura crítica, interventiva e ativa, experimenta-se o poder libertador da literatura que, segundo Compagnon (2009), amplia horizontes e rompe o conformismo.

Considerada um exercício de pensamento que liberta o ser humano de maneiras convencionais de ver a vida, a literatura em sua função instrutiva é concebida como elemento de transformação social, pois a partir do contato com perspectivas plurais manifestas no texto literário, o leitor é levado a aprofundar e aprimorar o conhecimento de meios e estratégias argumentativas que o possibilita enquadrar o problemático, focalizar o assunto em questão, assumir posições, negociar sentidos e adequar as performances comunicativas a cada situação argumentativa, a cada tipo de auditório, com o intuito de promover mudanças, alterar posicionamentos e transformar realidades. Nesse sentido, o texto literário proporciona um conhecimento retórico-interacionista essencial à formação crítica e argumentativa dos discentes. Portanto, abordar os conceitos que esta arte retórica implementa, por meio da construção etórica do personagem João Grilo nessa obra, permite ao docente desenvolver todo o conjunto de competências argumentativas que nos permite coexistir uns com os outros em uma sociedade democrática.

Relacionar literatura à retórica não reduz o valor da arte literária; pelo contrário, valoriza-a, pois, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ultrapassamos a concepção fragmentada de conhecimento para assumir a dimensão plural do objeto literário, já ressaltada por Barthes (1977). Ao revelar os mecanismos de construção do texto, a análise retórico-argumentativa permite ao leitor questionar, discordar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas visões de mundo retratadas no texto para, enfim, posicionar-se perante a sociedade. Desenvolver essa competência crítica e criativa de análise por meio de um aprendizado interdisciplinar e problematizado que conduza à participação social ativa e reflexiva do aluno deveria ser um dos objetivos principais da Base Nacional Comum Curricular.

Esta é, entretanto, uma de nossas preocupações centrais: apresentar uma proposta didática que viabilize a leitura retórico-interacionista do texto literário para desenvolver a

competência argumentativa do aluno⁴, tal qual conceituada por Grácio (2016). Esta deve pautar-se na capacidade de leitura crítica do discurso alheio, tendo em vista a discutibilidade do assunto em questão, o caráter perspectivado de seu enquadramento, a seleção e disposição de argumentos apropriados à natureza dinâmica, interacional da situação argumentativa, com o objetivo de produzir discursos e contradiscursos argumentados que remetam a uma postura interventiva, comprometida com a gestão das diferenças necessária à coexistência e ajustada a uma sociedade democrática na qual o diálogo torna-se protagonista.

Para além de orientar as decisões pedagógicas e prescrever um conjunto de aprendizagens “essenciais” à formação do aluno por meio de um viés mecanicista, tecnicista e conteudista que visa à homogeneização a partir do desenvolvimento de competências consoantes à BNCC, oferecemos, neste artigo, “caminhos” para que o professor, de posse de sua autonomia, tenha condições de produzir conhecimentos⁵ para além de transmiti-los.

2 A construção de um viés retórico-interacionista: reflexões teóricas

A argumentação é um fenômeno vivo, social, pois é no domínio da controvérsia, do conflito, da polêmica, da plurivocidade e plurissignificação que ela se concretiza dentro das mais diversas situações de comunicação. Para dirimir conflitos, negociar posicionamentos, neutralizar tensões e chegar a um consenso interagimos por meio da palavra, utilizamos o *lógos*, o discurso.

Assim, a produção de qualquer manifestação comunicativa é uma construção retórica, visto que estamos a todo tempo construindo dialogicamente sentidos a partir dos valores e das opiniões que compartilhamos, por meio da *doxa*. Comunicar-se com o outro implica estar disposto a ouvir pontos de vista, interagir de modo crítico e respeitoso, observando que não se trata de uma imposição de perspectivas, nem de qualquer autoritarismo, mas da liberdade de pensar, de se expressar e de refutar o discurso do outro; a argumentação convida, enfim, a uma situação democrática e está a serviço dela, numa relação bidirecional na qual o “embate” não é físico, se constitui por meio da palavra.

⁴ A partir das concepções de competência e capacidades argumentativas descritas por Grácio (2016) e Azevedo (2013), consideramos capacidade a habilidade, a disposição adquirida para realizar uma atividade a partir de conhecimentos específicos e saberes de experiências; e competência, o conjunto de capacidades discursivas articuladas para agir de modo eficaz sobre o outro em situações argumentativas diversas.

⁵ Cabe ressaltar que na tese *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida*, (CAPITANI, 2021), da qual esse artigo é fruto, exploramos de modo mais extenso todo o arcabouço teórico que orienta os estudos retórico-interacionistas e analisamos de modo minucioso o texto literário presumindo que haja interesse, por parte do docente, em abordar a obra a partir de perspectivas não contempladas em nossa proposta didática. Enfatizamos, contudo, que esta é uma perspectiva sobre a obra, e, portanto, o docente pode desenvolver semelhante trabalho pautado em outros recortes e obras literárias.

Nesse contexto de embate se deu sua origem por volta do século V na Sicília grega, em Siracusa, quando, após a expulsão dos tiranos Gelon e Hieron, os cidadãos deram início a processos de reintegração de posse das terras usurpadas perante um júri. Em âmbito de polêmica, a partir desse caráter prático, a retórica fortaleceu-se. Suas bases teóricas começaram a ser desenvolvidas na Grécia Antiga e foram, ao longo de séculos, sendo retomadas e aperfeiçoadas pelos demais teóricos.

Aristóteles, no livro I da obra *Retórica*, lança as primeiras definições gerais acerca das relações entre retórica e técnica. Ao definir aquela como “[...] a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2012, p. 11), atribui especial importância à arte de persuadir, de agir sobre o outro, mas não a desvincula do método, tanto que distingue duas categorias formais de persuasão: provas inartísticas e artísticas:

Das provas de persuasão, umas são próprias da arte retórica e outras não. Chamo provas inartísticas a todas que não são produzidas por nós, já existem antes: provas como testemunhos, confissões sob tortura, documentos escritos e outras semelhantes; e provas artísticas, todas as que se podem preparar pelo método e por nós próprios. De sorte que é necessário utilizar as primeiras, mas inventar as segundas (ARISTÓTELES, 2012, p. 13).

Por isso, sistematizará as provas de persuasão que possibilitarão, aliadas a outros meios descritos por ele nos livros II e III, atingir o efeito desejado. Desse modo, explica que “[...] as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 2012, p. 13). Hoje, conhecidas como *éthos*, *páthos* e *lógos* respectivamente, as provas retóricas estão entremeadas no discurso e influenciam de modo definitivo a maneira como se argumenta, pois, ao apresentar-se perante um auditório, o orador constrói uma imagem de si, reveste-se de prudência, virtude e benevolência para inspirar confiança, suscitar emoções e facilitar a adesão dos ouvintes a sua tese.

Considerando as três provas de persuasão fornecidas pelo discurso, elegemos como linha condutora de nossa proposta didática a construção etótica do personagem João Grilo perante seu auditório no *Auto da Compadecida*, porque o *éthos* é, segundo Aristóteles, um dos principais meios de persuasão, de forma que sua fluidez nos possibilita abarcar toda a dinâmica retórico-argumentativa presente no texto. Apesar de admitirmos a relevância do *lógos* na construção etótica do orador, cabe salientar que a concepção de *éthos* adotada nesse artigo extrapola a clássica vertente aristotélica, pois consideramos, para além do discursivo, também o pré-discursivo de Maingueneau (2006) e os *ethé* prévio e efetivo abordados por Meyer (2007).

Segundo Maingueneau o *éthos* constitui-se como uma noção fundamentalmente híbrida, sociodiscursiva, pois “mesmo que o destinatário nada saiba do *éthos* do locutor, o fato de ele estar ligado a um dado gênero do discurso ou a certo posicionamento ideológico induz expectativas no tocante ao *éthos*” (MAINGUENEAU, 2006, p. 269). A “voz” do locutor é indissociável das demais “imagens de si” construídas, dinamicamente, ao longo de sua história

pelos destinatários; deste modo, o *éthos* visado não corresponde, necessariamente, ao produzido, pode haver discrepâncias a depender das perspectivas construídas pelo locutor ou destinatário. Contemplando tanto a dimensão discursiva, quanto a pré-discursiva de *éthos*, Maingueneau amplia, sob a perspectiva da análise do discurso, a concepção aristotélica inicial. Essa noção híbrida nos permite considerar também o *éthos* pré-discursivo de João Grilo na obra e avaliar seu impacto na construção discursiva desse orador pelo auditório; ademais, ao destacar o dinamismo presente nesse processo, Maingueneau nos leva a conceber o *éthos* de maneira multidimensional, considerando as representações prévias tanto do orador Grilo, quanto de seus auditórios, bem como a construção discursiva de cada uma das partes.

Meyer nos permitirá ampliar o arcabouço teórico-prático relevante à argumentação para considerar o *éthos* sob a perspectiva da problematicidade e do constante binômio projeção x efetivação presente na interação entre orador e auditório. Ao partir da concepção aristotélica inicial e questioná-la, Meyer (2007, p. 35) relaciona o *éthos* à figura do orador “como princípio e também como argumento de autoridade”, destacando os atributos morais e intelectuais que o tornam capaz de responder aos questionamentos do auditório e garantir sua confiança. Nessa construção etórica, as imagens não correspondem forçosamente à realidade: tanto orador, quanto auditório forjam imagens de si; o *éthos* projetado não necessariamente equivale àquele construído pelo auditório e vice-versa, de modo que a defasagem entre os *ethé* é realidade frequente na interação entre as partes e deve ser considerada pelo orador ao proferir seu discurso. Essa realidade torna-se presente também na obra, uma vez que João Grilo orna-se, constantemente, das virtudes e dos valores que o auditório valoriza para construir-se discursivamente. Forjando por efetivo o *éthos* projetivo, Grilo adapta-se ao auditório para influenciar suas ações, persuadi-lo.

A partir do arcabouço teórico descrito, compreendemos que o *éthos* situa-se entre o orador e a audiência, é construído pré e discursivamente de maneira interacional, mútua. Antes mesmo de se dirigir ao auditório, o orador, a partir de sua historicidade, de seu status como ser no mundo, de seus posicionamentos e atitudes anteriores, tem um *éthos* pré-discursivo, ou prévio construído, e também o mesmo ocorre com o auditório. Esse *éthos* pode ser legitimado ou modificado conforme a imagem de si forjada no discurso pelo orador, nesse sentido o *lógos* tem fundamental importância. Por isso, a análise do discurso de João Grilo não pode ser desvinculada de sua construção etórica perante os ouvintes.

Nesse contexto, conhecer o auditório, ou mesmo conseguir presumi-lo a partir das ideias compartilhadas, dos lugares-comuns (*tópoi*), da *doxa*, torna-se essencial à construção etórica do orador. São Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca que retomam, em 1958, os estudos aristotélicos e atualizam-nos. A partir das concepções de auditório⁶ e persuasão, apresentam “o

⁶ Perelman e Olbrechts-Tyteca conservam de Aristóteles a ideia de auditório como fim do discurso e definem sob qual perspectiva tomarão as palavras “discurso”, “orador” e “auditório”: “[...] quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 7)”. Vale ressaltar, entretanto, que apesar de esses termos

estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005[1958], p. 4). Divididos por processos de ligação e dissociação de noções, os argumentos são classificados com o objetivo de analisar sua estrutura considerando a interação constante entre os elementos que constituem a situação argumentativa, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Tipologia de argumentos perelmaniana

Processos de ligação	Argumentos Quase Lógicos	
	Argumentos Baseados na estrutura do real	Ligações de sucessão
		Ligações de coexistência
	Ligações que fundamentam a estrutura do real	Caso particular
		Raciocínio por analogia
Processos de dissociação	Dissociação das noções (par aparência e realidade e outros pares filosóficos)	

Fonte: Capitani (2021, p. 87), elaborado a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]).

Em termos de ensino, ao abordar a construção etórica de João Grilo na obra, é importante compreender aspectos analíticos tais quais descritos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). A capacidade de lidar com o ato de discussão perpassa a leitura atenta de um discurso argumentado, saber identificar e analisar criticamente um argumento por meio de sua estrutura, observando os mecanismos de orientação dos sentidos, a maneira de enquadrar o problemático e as estratégias utilizadas para favorecer determinados posicionamentos e contra-argumentar é primordial para ampliar as competências de leitura, reflexão e questionamento dos discentes⁷.

Autores contemporâneos como Christian Plantin, Michel Meyer, Rui Grácio repensam a atividade argumentativa em um quadro ampliado no qual o desacordo sobre determinada questão é fundamental para fazer emergir posicionamentos discursivos diversos. Nesse âmbito:

[...] a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada... O que constitui a sua diferença, e mesmo o seu diferencial, é certamente múltiplo, mas uma coisa é certa: se não houvesse um problema, uma pergunta que os separasse, não haveria debate entre eles, nem mesmo discussão. A linguagem, o *lógos*, tem por vocação traduzir o que constitui um problema. [...] Sem questões, já dizia Aristóteles, não haveria duas escolhas contrárias, todos teriam o mesmo ponto de vista e não consultariam senão a si próprios para esclarecer as coisas. Dessa forma, a retórica é a análise dos questionamentos que são feitos na comunicação interpessoal e que a suscitam ou nela se encontram. (MEYER, 2007, p. 25-26)

serem tratados de modo semelhante neste artigo, não desconsideramos a perspectiva interacionista presente no intercâmbio de papéis entre orador e auditório e de seus respectivos turnos de palavras.

⁷ Embora o foco desse artigo não recaia diretamente sobre as técnicas argumentativas, não deixamos de reconhecer seu valor e importância. Caso haja interesse em abordá-las de modo mais extenso, recomendamos a leitura de nossa tese de doutorado (CAPITANI, 2021).

Segundo esses teóricos, a argumentação é fundada na dúvida, na divergência de opiniões que pode levar à confrontação de discursos tanto sob o modo polêmico, quanto cooperativo de uma maneira interativa e dialogal. Tomando a argumentação a partir do ponto de vista interacionista–dialogal, Grácio explica que:

De acordo com esta concepção uma argumentação caracteriza-se por uma estrutura trilogica em que se podem destacar três pólos fundamentais: o *proponente*, o *oponente* e a *questão* ou *terceiro*. A noção de *assunto em questão* é essencial, tal como a divergência de discursos. Mais do que levar a ver o discurso do ponto de vista da influência sobre um auditório, esta concepção opta por considerar que uma argumentação se realiza de argumentador para argumentador. Não que dela seja descartada a noção de influência, mas esta é vista à luz da interação e, mais especificamente, à luz da ideia de *interdependência discursiva*. A vantagem desta concepção é a de poder considerar o valor “argumento” no *interior da interação circunstanciada* em que ele ocorre (GRÁCIO, 2010, p. 77).

Grácio (2013, p. 47) define, portanto, a argumentação como “[...] a disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão”. Segundo o teórico, é uma “disciplina” porque exige a capacidade de focalização do assunto em questão; é “crítica” porque exige a construção de uma oposição discursiva; de “leitura e interação” porque é preciso ler o discurso do outro para interagir com ele; “entre perspectivas inerentes à discursividade” porque são elas que estão em causa nas argumentações; e “cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão” porque é a partir dele e da tematização que é possível interagir.

Nota-se que, do ponto de vista interacionista–dialogal, o que está em pauta é perceber a maneira como as perspectivas se desenham no modo de tematizar os assuntos, é ser capaz de ler esse contradiscurso que problematiza para interagir com ele. Por isso, Grácio toma como unidade metodológica de análise da argumentação a situação argumentativa em toda sua completude, tendo em vista quem são os argumentadores, como emergiu o assunto em questão, qual a problemática discutida, por quem é composto o auditório, qual a finalidade específica para argumentar, que argumentos são apresentados, como se articulam aos da parte oposta e de que maneira ocorreu o desfecho da problemática. Nesse sentido, apresentar uma proposta didática retórico–interacionista que possibilite ao docente, a partir da obra literária, criar situações argumentativas com o objetivo de ampliar, de modo articulado, as capacidades argumentativas dos alunos é fundamental no âmbito educacional, visto que o papel do educador, afirmava Freire (2007), é reforçar a capacidade crítica do educando e instigá-lo a polemizar.

[...] só uma competência argumentativa – que nos capacita para decompor os raciocínios, analisar a interação e o alcance dos discursos, ponderar a pertinência dos argumentos – nos permite posicionar crítica, esclarecida e activamente face seja a que discurso for. (GRÁCIO, 1998, p. 94)

3 Apresentação de uma proposta didática retórico-interacionista

Ao propor uma discussão pautada na construção do *éthos* de João Grilo enquanto orador na obra *Auto da Compadecida*, os docentes dispõem-se a construir um espaço argumentativo marcado pela divergência de perspectivas. Esse processo de discussão e análise do problemático no situacional parece-nos produtivo para ampliar a capacidade de ouvir, dialogar, refletir, optar por um posicionamento e comprometer-se, assumindo uma atitude responsável e responsiva acerca do que é dito, competência argumentativa essencial para assegurar uma performance comunicativa apropriada às exigências práticas da vida do discente.

Partindo do pressuposto de que o docente seja também um argumentador, pois, na *práxis* em sala de aula, ele argumenta para promover aprendizagens, adotar uma metodologia tradicional cujo viés mecanicista, tecnicista e conteudista favoreça a construção de um sujeito passivo é contradizer a abordagem interacionista-dialogal presente nessa pesquisa. Considerando, pois, a argumentação a partir dessa dimensão interativa, a proposta didática foi construída com base em “questões motivadoras” a fim de gerar espaço para a discussão, coconstrução de conceitos e práticas argumentativas entre docentes e discentes. Tendo em vista que o termo “questão”, segundo Grácio (2012), instala uma problemática e constrói, por meio da articulação de múltiplas perguntas e respostas, uma cadeia interrogativa que remete ao domínio das perspectivas e das possibilidades, optou-se por essa terminologia e respectiva postura metodológica para que, ao longo de toda a proposta didática, o conhecimento seja construído em um espaço democrático, de maneira dialogal, interacional e colaborativa por um educador/educando⁸ cuja conduta seja, de fato, democrática, tal qual descrita por Paulo Freire (2007).

Pressupõe-se, neste âmbito, um educador que tenha efetivamente disponibilidade para ouvir o discurso alheio e assumir essa posição dialogal em sua metodologia em sala de aula. Esse educador “deve motivar, isto é, desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.” (FREIRE, 2007, p. 117). Para promover essa “responsividade”⁹, esse ato de resposta dos sujeitos, essa tomada de posição responsável da qual já falava Bakhtin na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), é necessário, primeiramente, despertar a atenção dos discentes, conquistar sua simpatia, sensibilizá-los a respeito do que é apresentado, captar

⁸ Referimo-nos ao conceito de *discência* explicado por Freire (2007, p. 23) do seguinte modo: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

⁹ Segundo Bakhtin (2015) a comunicação discursiva é marcada pela alternância dos sujeitos do discurso e pela tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta” (BAKHTIN, 2015, p. 271).

sua benevolência, agir sobre seu entendimento e vontade, convocando faculdades intelectivas e afetivas para ensinar (*docere*), emocionar (*movere*) e agradar (*delectare*).

Ao selecionar o repertório (*inventio*), elaborar o arranjo mais conveniente (*dispositio*), fazer escolhas no plano da expressão (*elocutio*) e colocar o discurso em prática por meio da *actio* e da *memoria*, é fundamental que o docente considere as predisposições dos discentes, conheça suas crenças, seus valores, a *doxa* sobre a qual se alicerça seu pensamento e adapte-se a ela para, enfim, tomar a palavra e ser ouvido. Nesse processo, a tríade retórica, *éthos*, *páthos*, *lógos* faz-se presente, pois ao instalar a problemática por meio de um discurso coerente, prudente e razoável (*phrónesis*), o docente mostra-se digno de fé, transmite uma imagem virtuosa (*areté*), competente de si e mobiliza afetivamente os discentes, atuando sobre suas emoções ao revelar-se benevolente, simpático e solidário (*eunóia*).

Para despertar o interesse dos discentes sobre o tema a ser abordado, é importante também estar atento ao modo como os conteúdos curriculares são apresentados no discurso em sala de aula; se apartados de seus aspectos práticos e em desarticulação com a vida, a história e o contexto sócio-econômico-cultural dos discentes, é pouco provável que sejam valorizados e aprendidos. Há, portanto, de se estabelecer um vínculo mais estreito entre o conteúdo estudado e a experiência social dos alunos, sua cultura e saberes. Em vista disso, os elementos culturais nordestinos, tais como músicas folclóricas, folhetos de cordel, xilogravuras são aproveitados na proposta didática em questão para contextualizar a obra e levar os discentes a compreenderem o Sertão mundo de que falava Suassuna.

Com o propósito de promover também um ambiente alegre, acolhedor, propício, inclusive, a conquistar a simpatia dos alunos, captar sua benevolência e promover uma experiência de leitura multissensorial, propõe-se decorar a sala com folhetos de cordéis¹⁰ de múltiplas temáticas e recepcioná-los ao som da música *Presepada*, do grupo instrumental *SaGrama*¹¹, cujo trabalho versa sobre música pernambucana baseada nas manifestações populares.

Essa trilha sonora¹², tema do filme a ser trabalhado posteriormente, gera a possibilidade de perscrutar os conhecimentos dos discentes. De maneira dinâmica, até mesmo teatral, dançante, o docente pode instigá-los a estabelecer relações entre a música, a região e a cultura nordestinas. Por meio do questionamento, incitando à discussão, é possível conhecer tanto as

¹⁰ Apesar de ter sido concebida pressupondo a utilização de folhetos de cordel, de sistemas de áudio e imagem em sala, a falta dessas ferramentas não impossibilita o desenvolvimento da proposta didática sugerida, pois o objetivo maior neste contexto é despertar a simpatia dos alunos pela obra, captar sua benevolência e atenção para que a experiência de leitura crítica, interativa não se torne enfadonha. Isso pode ser feito também via discurso, a partir das estratégias argumentativas empregadas pelo docente em sala; obviamente há de se ter um domínio mínimo de tais fundamentos para aplicá-los com precisão, todavia a leitura atenta dos capítulos 2º e 3º de nossa tese de doutorado (CAPITANI, 2021) oferece subsídios para que o docente possa fazê-lo.

¹¹ Pode-se acessar a música por meio do seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=y1MLp5s2Q_Q

¹² Trilha sonora composta por Sérgio Campelo e Cláudio Moura para o filme de Guel Arraes adaptado da obra original de Ariano Suassuna.

potencialidades, quanto as lacunas dos alunos, considerá-las e traçar estratégias para lidar com elas. Conceber o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade, conforme afirmavam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é a condição prévia não só para argumentar, mas também para ensinar. Preocupar-se com a heterogeneidade presente em sala de aula e conceber maneiras de abarcar a todos, prezando pela equidade, é uma demonstração de apreço pelo aprendizado dos alunos e pela educação vista como direito de todos.

Nesse contexto, convém desenvolver também uma associação entre literatura e música para trazer à luz a historicidade da literatura de cordel, do Romanceiro Popular Nordestino, cujas raízes remontam ao Trovadorismo Medieval e aos poetas líricos dos séculos XII e XIII. Esse nexos torna-se relevante porque uma das constantes que orientaram a vida e a obra de Suassuna foi a busca da poética popular como modelo de criação. A partir da música, das artes plásticas e da literatura, ele expressou a essência de uma cultura popular brasileira. Apresentar, portanto, esse elo torna-se condição para que os discentes compreendam a construção do *Auto da Compadecida* tanto do ponto de vista estrutural, estilístico, linguístico, quanto temático, *dóxico*.

No bojo dessas associações literomusicais, há espaço para explorar a experiência de leitura dos discentes e apresentar aos que desconhecem os folhetos de cordel sua importância no cenário sociolinguístico e na tradição literária, não só regional, mas universal, uma vez que a obra popular carrega também reminiscências de outras culturas. Essa discussão favorece, inclusive, o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre língua portuguesa e história, uma vez que é preciso abordar um pouco da formação cultural, política e socioeconômica do povo nordestino para que o aluno compreenda as raízes populares presentes na obra discutida.

Estabelecer uma intrínseca relação entre a literatura popular nordestina, representada pelos folhetos de cordel, e a obra *Auto da Compadecida* é também essencial para que os discentes compreendam a originalidade da peça. Escrita a partir de trechos dos seguintes folhetos *O dinheiro* de Leandro Gomes de Barros, *História do cavalo que defecava dinheiro*, de Leonardo Mota, *O castigo da Soberba* de Anselmo Vieira de Sousa e *A peleja da alma* de Silvino Pirauá de Lima, a obra mantém a essência desses “causos”, mas é redimensionada a partir da perspectiva do autor, que destaca os embates socioideológicos de diferentes segmentos sociais do sertão nordestino em meados do século XX, para tematizar, sobretudo, a situação daqueles que se encontram em posição inferior na ordem social.

Apresentar aos discentes esses folhetos base, sugerindo, inclusive sua leitura como um exercício pós-aula, pode oferecer fundamentos para discutir a obra, compartilhar conhecimentos e mostrar a eles que o aproveitamento dos folhetos pelo autor não caracteriza plágio, conforme insinuam alguns críticos. Essa discussão pode ser construída a partir do texto abaixo, escrito por Bráulio Tavares (2014), no qual o próprio Suassuna aborda esse assunto. Caso seja pertinente, pode-se aproveitar o ensejo para traçar um rápido debate a respeito do tema plágio e autoria, visto que atualmente esse é um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes ao requisitar um texto escrito aos alunos.

[...] certa vez um crítico teatral abordou Ariano Suassuna e o inquiriu a respeito de alguns episódios do *Auto da Compadecida*. Disse ele: “Como foi que o senhor teve aquela ideia do gato que defeca dinheiro?” Ariano respondeu: “Eu achei num folheto de cordel.” O crítico: “E a história da bexiga de sangue e da musiquinha que ressuscita a pessoa?” Ariano: “Tirei de outro folheto.” O outro: “E o cachorro que morre e deixa dinheiro para fazer o enterro?” Ariano: “Tirei de outro folheto, também.” O sujeito impacientou-se e disse: “Agora danou-se mesmo! Então, o que foi que o senhor escreveu?” E Ariano: “Oxente! Escrevi foi a peça!” (TAVARES, 2014, p. 177)

Ao introduzir a obra é preciso que o docente seja capaz de agir retoricamente sobre os alunos a ponto de persuadi-los a lê-la. As estratégias discursivas de que falavam Aristóteles na Antiga Retórica e Chaim Perelman na Nova Retórica podem, inclusive, ser empregadas com essa finalidade. Aguçar a curiosidade dos alunos, propagandeando a obra a partir da apresentação de temáticas cotidianas, tais como a miséria, a exploração nas relações de trabalho, a corrupção na esfera religiosa, o preconceito racial, pode ser um meio para conquistar a adesão do grupo e gerar, conseqüentemente, uma identificação entre a obra e o leitor. Exibir o trailer¹³ do filme *O Auto da Compadecida*, de Guel Arraes, destacando os elementos sócio culturais que constituem a obra, contribui para promover problematizações, ilustrar a discussão e granjear a atenção dos discentes, pois construído como ferramenta publicitária para o cinema, o trailer tem a finalidade de promover o produto e persuadir o público a assistir ao filme.

Após a exibição do trailer, recomenda-se que o docente abra uma discussão sobre os temas e personagens com o objetivo de avaliar como se deu a recepção da obra. Para promover, paulatinamente, a tematização do assunto a ser tratado é oportuno questionar qual a imagem (*éthos*) construída pelos alunos a respeito do personagem João Grilo, tomando por base as concepções trazidas pelo trailer e confrontando-as com a peça original¹⁴. Nesse processo o docente pode tanto selecionar os trechos da peça a serem apresentados, quanto dividir a turma em grupos e propor a busca pelos trechos em cada um dos atos. Apesar de demandar mais tempo à atividade, essa última opção poderia trazer aos alunos benefícios em termos de leitura e apropriação do contexto relativo à argumentação. Procederemos, entretanto, à apresentação dos trechos no Quadro 2 para elucidar esse processo de construção etórica do personagem:

¹³ O trailer está disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=x7ISUk6Y35Q>

¹⁴ A problematização construída gera ainda ensejo para discutir as diferenças entre a adaptação cinematográfica e a obra literária original, destacando a diferença entre os gêneros discursivos cinema e texto teatral. É conveniente, ressaltar que não se pode tomá-los como equivalentes. Em termos de roteiro, por exemplo, o filme *O Auto da Compadecida* é composto por uma miscelânea de obras que não estão presentes na peça original. Os personagens Cabo Setenta, Rosinha, originalmente Marieta, e Vicentão advêm da peça *Torturas de um Coração*; já o episódio da porca, caução do casamento entre Rosinha e Chicó, provém da peça *O Santo e a Porca*, cujo tema principal é a avareza, característica presente em vários personagens do *Auto da Compadecida*, dentre eles o padreiro. Logo, assistir apenas ao filme pode levar à construção de uma perspectiva alheia à arte literária original.

Quadro 2. Tematização do assunto em questão: construção etótica do personagem João Grilo

ATO I
Bispo: Quem é João Grilo? Padre: Um canalhinha amarelo que mora aqui e trabalha na padaria. (SUASSUNA, 2014, p.64) Chicó: João, deixe de ser vingativo que você se desgraça! Qualquer dia você inda se mete numa embrulhada séria! (SUASSUNA, 2014, p. 30)
ATO II
Padeiro: Ladrão! Ladrão! Ingrato, eu nunca o despedi, apesar de todas as suas trapaças! (SUASSUNA, 2014, p. 87) Severino: Chega então a vez de Sua Desgracência, o Senhor João Grilo, o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar. (SUASSUNA, 2014, p. 103) Severino ao Cangaceiro: Aponte o rifle pra esse amarelo, que é desse povo que eu tenho medo! (SUASSUNA, 2014, p.104) Chicó: João, meu filho, você é grande! Vamos embora! (SUASSUNA, 2014, p. 111-112) Chicó: João, João! Morreu! Ai meu Deus, morreu pobre de João Grilo! Tão amarelo, tão safado e morrer assim! Que é que eu faço no mundo sem João? João! João! Não tem mais jeito, João Grilo morreu. Acabou-se o Grilo mais inteligente do mundo. (SUASSUNA, 2014, p. 114)
ATO III
Encourado: [...] Mas vamos aos fatos. Que vergonha! Todos tremendo! Tão corajosos antes, tão covardes agora! O senhor bispo, tão cheio de dignidade, o padre, o valente Severino...E você, o Grilo que enganava todo o mundo, tremendo como qualquer safado! (SUASSUNA, 2014, p. 122) Manuel: [...] Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento... Manuel: Muito obrigada, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. (SUASSUNA, 2014, p. 128) Manuel: Sei que você é astuto, mas não pode negar o fato de que foi acusado. (SUASSUNA, 2014, p. 139) Compadecida: João foi pobre como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades, numa terra seca e pobre como a nossa. (SUASSUNA, 2014, p. 157) Chicó: Quando eu penso que pobre de João não tem nem direito a um enterro em latim! Coitado, está mais abandonado do que o cachorro do padeiro. Pobre de João! (SUASSUNA, 2014, p. 164)

Fonte: Autoria própria (2021). Trechos retirados de Suassuna, A. *Auto da compadecida* (2014).

Com o propósito de desenvolver nos discentes a capacidade de dialogar e interagir, o docente pode solicitar que fundamentem os juízos acerca das imagens (*ethé*) de João Grilo a partir da caracterização das situações argumentativas apresentadas nos trechos acima. Desse modo, gera-se ensejo para explorar os elementos constitutivos do discurso argumentativo e os efeitos gerados nos ouvintes/argumentadores, considerando o poder da linguagem enquanto instrumento de persuasão e ação sobre outrem. Isso requer, tanto do docente quanto dos

discentes, atenção ao contexto em que a argumentação emergiu, isto é, qual a problemática em questão, quem são os argumentadores e o auditório, que posição social ocupam, quais os posicionamentos em voga, quais as estratégias discursivas utilizadas para a construção de seu discurso, qual a finalidade específica para a argumentação, como ocorreu o desfecho.

Para desencadear essa percepção nos alunos, o exercício de leitura precisa ultrapassar a superficialidade textual, as atividades de decodificação e cópia, pois essas raramente levam à reflexão crítica. Para promover a participação ativa e reflexiva desses leitores e penetrar a obra de maneira mais aprofundada, o docente pode partir da problematização e da formulação de hipóteses¹⁵ para guiar a atividade de leitura em direção aos elementos constitutivos do discurso argumentativo, sem perder de vista as circunstâncias em que ele ocorre, bem como seu caráter interacional.

Ao questionar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas perspectivas retratadas no texto, os discentes podem, enfim, posicionar-se. Nesse processo, suas competências argumentativas são ampliadas, pois levados a interagir com os seus pares nessa discussão, apreendem a dimensão cooperativa do diálogo marcada pela disposição para ouvir, desejo de comunicar e respeito às perspectivas contrárias. Atentos à situação argumentativa, podem identificar o assunto em questão, analisar os modos de argumentar, considerando o perspectivismo inerente aos posicionamentos construídos, para selecionar o que importa trazer ao discurso.

À medida que avança nos conceitos acerca da argumentação de modo dialogal, o docente sensibiliza os alunos sobre os poderes da linguagem enquanto meio de interação social, aprofunda o conhecimento de estratégias argumentativas em contexto interacional; e incrementa, gradativamente, as habilidades performativas inerentes ao argumentar, descritas por Grácio (2016).

Ao longo desse processo, é esperado que ele mantenha a atenção do seu auditório/aluno na questão discutida. Portanto, o modo de desenhar os assuntos e enquadrar o problemático não pode ser desprezado ao longo das aulas. Com o propósito de causar estranhamento, gerar curiosidade e manter o auditório focado na questão, o professor pode partir das justificativas apresentadas pelos alunos acerca do *éthos* de João Grilo para, posteriormente, intrigá-los por meio da dúvida¹⁶ da seguinte maneira: tendo em vista que o conjunto de características atribuídas a esse personagem tem, de modo geral, cunho difamatório¹⁷, conforme apontado, por

¹⁵ A formulação de hipótese é uma das estratégias de leitura elencadas por Solé (1998).

¹⁶ Wayne Brockriede (2009), ao situar a argumentação na dimensão do problemático, apresenta seis características fundamentais desse ato comunicativo, uma delas sendo a regulação da incerteza. Regular a incerteza dos discentes, conforme sugerido acima, intensifica a necessidade de argumentar e pode suscitar maior discussão em sala de aula.

¹⁷ Dada a extensão do artigo, não procederemos à análise detalhada do *éthos* de João Grilo em cada situação argumentativa da obra. Para obtê-la, indicamos a leitura de nossa tese de doutorado, em que constam, inclusive, quadros explicativos dessa proposta didática (CAPITANI, 2021).

que, ao final da peça, ele torna-se porta-voz do grupo em um momento tão decisivo quanto o julgamento? Vocês, na condição de réus, confiariam seus destinos a um “amarelo safado”? Cabe apresentar aos alunos o trecho abaixo (Vide Quadro 3) como justificativa para tal questão:

Quadro 3. Regulação da incerteza do auditório/aluno: João Grilo como porta-voz do grupo (defasagem etótica)

João Grilo: [...] Quer ver eu dar um jeito nisso, Padre João?
Padre: Quero, João!
João Grilo: E você, Senhor Bispo?
Bispo: Eu também, João.
João Grilo: Padeiro:
Padeiro: Veja o que pode fazer, João.
João Grilo: Severino? Mulher e cabra?
Mulher: Nós também. Nossa esperança é você.
João Grilo: Tudo precisando de João Grilo! Pois vou dar um jeito.
Encourado: É isso que eu quero ver.
Manuel: Com quem vai se pegar, João? Com algum santo? (SUASSUNA, 2014, p. 143-144)

Fonte: Autoria própria (2021). Trechos retirados de Suassuna, A. *Auto da compadecida* (2014).

Ao apresentar a defasagem entre os *ethé* construídos ao longo da obra e aquele reconstruído ao final, o docente gera ensejo para discutir a construção etótica do personagem e enfatizar que ela não é instantânea e estática, se constitui ao longo do processo, com base nas escolhas competentes, deliberadas e apropriadas do orador/argumentador no discurso, é passível de transformação, sendo dinâmica, portanto.

Pode-se observar no texto que João Grilo é percebido como competente, razoável, equânime, sincero e solidário, quando se dispõe a resolver o assunto em questão na posição de porta-voz do grupo. Ao solicitar autorização para representar cada acusado, sua autoridade se redefine dinamicamente neste espaço conflituoso: ele deixa de ser visto como um “amarelo”, “canalha”, “trapaceiro” para simbolizar a esperança do auditório que em vida lhe condenou, conforme ressalta a mulher do padeiro: “nossa esperança é você”.

É somente nesse cenário de desalento e angústia que o auditório reconhece o *éthos* de pertencimento de Grilo e o valoriza. Isso ocorre porque ele demonstra competência argumentativa, se mostra discursivamente capaz de desenhar assuntos em questão, enquadrar o problemático, posicionar-se e traçar estratégias argumentativas tendo em vista a heterogeneidade do auditório, as diferentes perspectivas e o jogo de concessões e refutações que perpassam a dinâmica interação argumentativa. Assim, ele corresponde aos interesses, às conveniências do auditório, prova ser digno de fé e obtém credibilidade perante aqueles que o censuravam. Encarna, enfim, o indivíduo simbólico que melhor representa o grupo no julgamento.

Mostrar aos discentes como ocorre esse processo de reconstrução etótica ao longo da obra, com base no contexto no qual emergem os assuntos em questão, como se constroem as posições dos personagens a partir dos interesses em voga, de que modo são perspectivadas as problemáticas, quais as finalidades da argumentação, as estratégias argumentativas implementadas, os efeitos gerados e o desfecho da situação argumentativa permite compreender o *éthos* como realidade problemática de todo e qualquer discurso, afinal ele se produz no *lógos*, na competência argumentativa manifesta pelo orador e na sua capacidade de sensibilizar o ouvinte, tocar suas emoções, despertar-lhe o *páthos*.

A fim de estabelecer uma relação intrínseca entre o objeto de conhecimento e as experiências sociais dos discentes, propõe-se ainda que o docente amplifique a discussão e traga a questão para o contexto em sala de aula perguntando aos discentes qual seria o colega escolhido para interceder por eles, caso estivessem em uma posição tal qual os réus do *Auto da Compadecida*, e por quê. Ao fazer tal associação, ele aborda a construção etótica dos alunos em meio ao grupo e gera ensejo para discuti-la, permitindo notar em que proporção o *éthos* é importante na interação argumentativa entre orador e auditório, de modo prático, contextualizado, leva-os, enfim, a construir sentidos para o que aprendem.

Além de desencadear mecanismos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo, o ensino de argumentação voltado à perspectiva retórico-interacionista, tal qual exposta, implementa, a partir do texto literário, competências argumentativas essenciais para assegurar uma performance comunicativa apropriada ao confronto de perspectivas inerente à experiência humana.

Com o objetivo de responder tanto às demandas da prática docente acerca dos processos que envolvem o ensino de argumentação, quanto às necessidades impostas pela sociedade contemporânea em relação ao desenvolvimento dessas competências pelos discentes, a proposta didática apresentada voltou-se a discutir os caminhos que se pode percorrer a fim de preparar os alunos para lidar com o “ato de discussão” sem prescindir do fato de que “uma didática da argumentação deve preocupar-se em formar argumentadores que efetivamente participam em argumentações”(GRÁCIO, 2012, p. 401-402).

Considerações finais

Ler o mundo sob a ótica da argumentação implica a capacidade de colocar a si e aos outros em questão por meio do discurso. Segundo Grácio (2010), a questão faz refletir, liberta as eventuais respostas para o domínio do possível, das perspectivas, nos faz habitar a suspensão da dúvida e do problemático, convoca a articulação de múltiplas perguntas, requer, enfim, uma postura crítica e aberta à investigação a partir da interação argumentativa entre as partes. Nessa dinâmica problematizadora, a alteridade tem um lugar fundador, pois os discursos são reexaminados, as perspectivas reconstruídas e as diferenças negociadas à luz da interação colaborativa entre o “eu” e o “tu”.

Nesse cenário, a educação escolar consiste em um *lócus* adequado ao exercício da argumentação, pois, em interação com o colega, o aluno é frequentemente confrontado com posicionamentos contrários sobre os quais precisa argumentar. Nesse espaço, a disciplina de Língua Portuguesa exerce fundamental importância, visto que uma de suas finalidades é justamente possibilitar aos discentes ampliar a capacidade de utilizar a língua para agir discursivamente em diferentes situações de comunicação.

Proceder ao exercício da reflexão durante o processo de leitura, análise e interpretação do texto em sala de aula, como sugerido na proposta didática apresentada, possibilita desencadear nos discentes tanto a capacidade de refletir *sobre* a situação argumentativa apresentada no texto, analisando na conjuntura de oposição discursiva a construção da imagem de si quanto a capacidade de refletir *para* as situações argumentativas, isto é, considerando a dimensão prática do argumentar em que se torna fundamental observar as peculiaridades das situações para adaptar-se discursivamente.

Abordar a obra a partir de uma concepção humanizadora de literatura, tal qual descrita por Candido (2011), pautada no exercício da reflexão, favorece ainda a ampliação das capacidades e competência argumentativa dos discentes, porque organizada a partir da palavra, a produção literária permite observar a maneira pela qual a mensagem é construída no texto para despertar nos discentes um olhar atento aos poderes da linguagem enquanto meio de interação social em diversas situações. A literatura possibilita penetrar nos problemas da vida e, por meio da ficção, gera questionamentos, incita o leitor a posicionar-se. Nesse processo, cria espaço para desenvolver um trabalho didático voltado a incrementar nos discentes as habilidades performativas inerentes ao argumentar. Voltada à instrução, à aquisição do saber a partir da ficção, a literatura permite-nos aprofundar nos discentes o conhecimento de processos, dinâmicas, meios e estratégias argumentativas manifestas nas diversas situações de argumentação presentes no texto literário.

A proposta didática retórico-interacionista apresentada neste artigo permitiu discutir a construção étotica do personagem João Grilo, ancorado nos indícios do *lógos*. Ao final, foi possível constatar que o *éthos* desse personagem não é uno, nem fixo, é múltiplo, ou seja, ele não é o “canalhinho amarelo”, conforme define o padre, ou “o Grilo mais inteligente do mundo”, conforme afirma Chicó; pode ser ambos ou nenhum, a depender do auditório com o qual argumenta e das circunstâncias em que isso ocorre. Os *ethé* são definidos e redefinidos dinamicamente e interacionalmente no espaço conflituoso das situações argumentativas constituídas ao longo da peça. Por isso examinar o processo de construção etótica implica ter em vista a interação constante entre os elementos que constituem o discurso.

Desenvolver essa perspectiva ampla de análise do texto literário a partir de uma abordagem didática problematizadora, tal qual apresentada na proposta retórico-interacionista, tendo em vista situações de aprendizagem em que são articulados o exame analítico e a performance interacional dos discentes, pode levá-los a mobilizar saberes curriculares e relacioná-los as experiências sociais para agir de modo argumentativo em situações cotidianas.

À luz das teorias da argumentação, pudemos compor “um itinerário” que permite oferecer ao docente essa perspectiva ampla de leitura e abordagem da obra no ensino básico, apontamos caminhos para que ele possa produzir e adaptar saberes de cunho retórico-interacionista a sua realidade escolar, a partir da avaliação das capacidades de argumentar dos alunos. Aliamos, enfim, o conhecimento acadêmico acerca das teorias da argumentação à experiência docente da pesquisadora para oferecer aos colegas meios de tornar mais nítidas as relações entre argumentação e literatura em sala de aula, visando a ampliação da competência argumentativa dos discentes. Estabelecemos um diálogo entre a universidade e o ensino básico, tendo em vista os diversos desafios pelos quais atravessa o ensino de Língua Portuguesa, sem descuidar, portanto, do lugar e da responsabilidade do pesquisador junto à comunidade.

Assim como Chicó inventa para fugir da realidade, nós criamos porque não podemos estar em conformidade com ela; se a pesquisa aplicar-se-á a todos os contextos de ensino, deixemos, portanto, Chicó responder: “Não sei, só sei que foi assim” (SUASSUNA, 2014, p. 22).

Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- AZEVEDO, I. C. M. de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. In: *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun. 2013.
- BAKHTIN, M (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARTHES, R. *A aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental e Médio. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BROCKRIEDE, W. Onde está a argumentação? [1975] Tradução de Ricardo Grácio e Rui Alexandre Grácio. In: *Revista Comunicação e Sociedade*. Coimbra, v. 16, 2009, p. 13-17.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5ªed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

- CAPITANI, C. A. *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos Retórico-Interacionistas a partir do Auto da Compadecida*. 2021, 427 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-13082021-210307>.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALVI, M. A; FALEIROS-JOVER, R; REZENDE, N. L. de (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FERREIRA, L. A. Retórica e determinação dos sentidos: as perguntas da escola e as respostas da vida. In: MOSCA, L. do L. S. (Org.) *Retórica e Argumentação em práticas sociais discursivas*. Coimbra, Grácio Editor, 2016, p. 141-158.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GRÁCIO, R. A. *Consequências da Retórica: para uma valorização do múltiplo e do controverso*. Coimbra: Pé de Página Editores, 1998.
- GRÁCIO, R. A. *A interacção argumentativa*. Coimbra: Grácio Editor, 2010.
- GRÁCIO, R. A. *Teorias da Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2012.
- GRÁCIO, R. A. *Perspectivismo e argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- GRÁCIO, R. A. *A argumentação na interação*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- LAJOLO, M. P. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUff, 2000.
- LEITÃO, S; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.
- PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1958].
- PLANTIN, C. *A argumentação: histórias, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. 36^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- TAVARES, B. Tradição popular e recriação no Auto da Compadecida. In: SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. 36^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IBPEX, 2012.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Relato de experiência / Experience report

O diário de leitura: subjetividade na sala de aula

The reading journal: subjectivity in the classroom

Sheila Oliveira Lima* 

sheilalima@uel.br
<http://orcid.org/0000-0002-0993-8228>

Patrícia Cardoso Batista** 

patty_jbt@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3096-6178>

Tatiele Jesus Faria*** 

tatielefaria@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9473-7748>

Resumo

O trabalho com a leitura, quando considera a subjetividade, demanda a utilização de instrumentos que permitam acolher as impressões do aluno leitor. Para isso, é necessário pensar em propostas aplicáveis ao ensino e que considerem esse aspecto do ato de ler. Em vista disso, este relato de experiências tem como objetivo discutir o uso do diário de leitura em sala de aula a partir de experiências diversas, sendo duas realizadas na Educação Básica e uma no Ensino Superior. Como procedimentos teóricos e metodológicos, baseamo-nos nos estudos de Rouxel (2012-2013); Jouve (2013); Petit (2009), dentre outros. Os resultados evidenciaram que o diário abre um espaço para o aluno se colocar como protagonista da leitura e favorece a construção de uma relação pessoal com a obra, que pode ser acessada parcialmente pelo professor. Portanto, trata-se de uma ferramenta com potencial para o trabalho na perspectiva da subjetividade em sala de aula.

Palavras-chave: Diário de leitura; Subjetividade; Práticas leitoras; Literatura; Formação de leitores.

* Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.

** Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.

*** Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED/PR, Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Londrina, PR, Brasil.

Abstract

The work with reading, when considering subjectivity, requires the use of instruments that enable accepting the student reader's impressions. Thus, it is necessary to think about proposals that are applicable to teaching and that take into consideration this aspect of the act of reading. Hence, this experience report aims at discussing the use of the reading journal in the classroom, from different experiences, two of which were carried out in Basic Education and one in Higher Education. As theoretical and methodological procedures, the study draws on Rouxel (2012-2013); Jouve (2013); and Petit's studies (2009), among others. The results showed that the journal opened a space for the student to place himself as the protagonist of reading, supporting their construction of a personal relationship with the work, which can be partially accessed by the teacher. Therefore, it is a tool with potential for work in the perspective of subjectivity in the classroom.

Keywords: Reading journal; Subjectivity; Reading practices; Literature; Education of readers.

Introdução

O trabalho com a leitura em sala de aula, seja na universidade ou na escola, exige que o professor recorra a pressupostos teóricos e metodológicos que amparem a sua prática, de modo a buscar uma maior eficácia da atividade leitora nos diversos processos de formação, do mais elementar ao mais complexo. Por essa razão, explicitamos, de saída, que, neste artigo, consideramos que a subjetividade é uma parte relevante da constituição da leitura, pois o que toca e afeta o leitor diverge consideravelmente entre os indivíduos. A esse respeito, Jouve (2013, p. 53) expõe que “[...] cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si.” Como somos sujeitos únicos, com histórias de vida também distintas, é notável que uma mesma leitura provoque efeitos diferentes e evoque impressões particulares, fato a ser considerado nas práticas de ensino.

Ao encontro das ideias de Jouve, a antropóloga francesa Michèle Petit (2009) considera que a leitura, especialmente a da obra literária, tem papel fundamental na elaboração da subjetividade do leitor, na medida em que se constitui uma experiência muitas vezes transformadora dos posicionamentos do indivíduo em relação a si e ao seu entorno. Também Langlade (2013) reforça tal concepção, assumindo que há, no processo da leitura, um “[...] movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular” (LANGLADE, 2013, p. 37). Isto é, o ato de ler, por se constituir tão vinculado ao campo da subjetividade, pode impactar a própria vida do seu leitor, sendo fundamental observar tal situação nas práticas escolares ligadas à leitura de literatura.

Tendo em vista que a leitura evoca a subjetividade do leitor e que isso deve ser considerado em sala de aula, temos a necessidade de pensar em ferramentas que possam nos ajudar a colocar em prática algo que proporcione aos alunos-leitores sua vinculação na

construção dos sentidos. Isso nos leva a questionar o ensino centrado nas atividades rígidas e fechadas, que desconsideram o lugar do sujeito no processo da leitura, pelo fato de proporem abordagens marcadas por elaborações padronizadas e padronizadoras, como é o caso dos resumos, provas do livro, fichas de leitura etc. Entretanto, apesar de haver amplas discussões sobre a insuficiência dessas práticas, por serem redutoras da leitura e causarem o distanciamento do educando da obra literária ou aversão ao livro, observamos que elas ainda são muito frequentes no sistema educacional.

Nesse contexto, faz-se necessária a construção de novas propostas, no sentido da legitimação da leitura como direito, fator de humanização, transformação social e cultural dos alunos, e que dediquem maior atenção à subjetividade do leitor. Enxergarmos, nessa linha, o diário de leitura como um instrumento capaz de captar as impressões dos estudantes motivadas pelo texto e de autorizar a construção de uma relação mais pessoal com a obra, mostrando-se como uma atividade de leitura capaz de implicar o leitor e motivar seu engajamento com o texto.

Neste artigo, enfocaremos as possíveis abrangências do diário de leitura, uma vez que no caso da Educação Básica, ele pode dar indícios de como o estudante aprende a ser leitor, além de auxiliar o professor a compreender as particularidades do processo de leitura para que possa melhor planejar a sua intervenção. Ademais, apresenta-se como um espaço para o aluno expressar sua subjetividade e sentir-se implicado na leitura. Já no Ensino Superior, notadamente nos cursos de licenciatura, o diário permite que o docente em formação vivencie o processo subjetivo de leitura, podendo, inclusive, cogitar a sua implementação na sua futura prática docente. Trata-se de um instrumento flexível, que pode ser utilizado com objetivos diversos, e que permite compreender mais e melhor o percurso do leitor durante a leitura, tendo em vista que nele se admitem e se incentivam a inscrição das subjetividades.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir o uso do diário de leitura em sala de aula a partir de experiências práticas realizadas na Educação Básica e no Ensino Superior, contextos cujas ações enfocaram diferentes aspectos da subjetividade leitora que esse instrumento pode trazer à tona. Para tanto, as problematizações aqui presentes basearam-se em Rouxel (2012; 2013b), para quem o diário de leitura representa um ganho para a formação de leitores, Jouve (2002), criador de uma proposta metodológica para ensino da leitura e da literatura marcada pela valorização da subjetividade leitora, e Petit (2009), defensora do papel do leitor na construção de sentidos do texto.

1 O diário de leitura

Muito se tem recorrido sobre a importância da leitura e o seu valor para a aquisição de conhecimentos que extrapolem os muros da escola. Entretanto, tem sido frequente a carência de práticas que a tornem viva entre alunos e seus professores. Langlade (2013), ao discorrer sobre a maneira como a leitura, em especial a literária, é vista e praticada dentro da sala de aula,

destaca o que ele nomeia de marginalização da subjetividade do leitor e como esse fator é considerado exitoso pelas instâncias escolares, uma vez que, toda experiência pessoal, subjetiva, é apreciada como “elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura” (LANGLADE, 2013, p. 25).

O referido autor defende que as reações subjetivas não são excludentes, pois não têm como objetivo banir as construções de sentido para fora da literatura, ao contrário, seriam catalisadoras de leitura, porque alimentariam o trajeto interpretativo do leitor até sua dimensão reflexiva. É esse processo subjetivo que possibilita a troca recíproca e contínua entre a interioridade do leitor e a obra.

Para que esse processo se faça presente na escola, a pesquisadora francesa Annie Rouxel (2012) aborda a importância de se contemplarem atividades que ofereçam acesso à expressão subjetiva, como o diário de leitura, e defende que seu uso pode ser profícuo para a formação de leitores, pois introduz um espaço para o estudante colocar-se como leitor e expressar sua subjetividade, aspecto a ser mais considerado em sala de aula. O uso desse instrumento, de acordo com a referida autora, proporciona aos educandos sensações que irão aguçar a imaginação, além de ser um objeto que compõe a identidade do sujeito-leitor, pois, no ato de ler e reler a leitura realizada, o aluno passa a se reconhecer enquanto leitor.

Para Rouxel (2012), formar leitores literários exige uma relação viva com o texto, e isso implica o seu investimento subjetivo, o qual completa o sentido da obra. Por isso, defende-se que a leitura literária não se reduz a uma atividade cognitiva, sendo também fortemente marcada pelo afeto.

Nessa perspectiva, a autora diferencia a leitura em duas categorias, sendo elas a analítica e a cursiva. A leitura analítica, privilegiada na escola, é aquela lenta, focada nos detalhes do texto e que anseia por uma interpretação consensual. Entretanto, essa abordagem desconsidera o leitor e sua subjetividade, consequentemente não garante a construção de uma relação intensa do aluno-leitor com o texto. Tendo em vista a identificação dessa problemática, segundo a autora, desde 2001, a França mudou sua concepção no trabalho com a literatura e adotou a leitura cursiva em seu currículo oficial, o que consiste em privilegiar a subjetividade do leitor em seu encontro com o texto, diferindo da analítica, que privilegia os aspectos textuais. A leitura cursiva é autônoma e pessoal, convida o aluno-leitor a se identificar com a obra e apreendê-la de forma singular. Essa leitura autoriza o sujeito a identificar-se com o texto, criando assim, uma relação pessoal com ele. Nessa perspectiva, podemos dizer que a construção do diário de leitura se aproxima da leitura cursiva, pois como esta, introduz um espaço de liberdade ao leitor.

Em consonância, Todorov (2010), em *A literatura em perigo*, aponta que o ensino de literatura na escola tem focado muito em questões teóricas, tais como a opinião dos críticos e a análise estrutural, em detrimento da abordagem da própria obra ou do modo como ela atinge seu leitor em particular. Para ele, as obras literárias devem ser lidas e discutidas antes de serem

classificadas e periodizadas. Quanto aos elementos estruturais, estes podem ser abordados, contudo, não podem “substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (TODOROV, 2010, p. 31). A leitura da obra literária propriamente dita é o que proporciona uma experiência benéfica na constituição de leitores, por isso não pode ficar em segundo lugar na escola.

Nesse sentido, Todorov (2010) salienta que o leitor, por não ser um profissional da área literária, se dispõe a ler literatura porque a atividade consiste em um meio que o leva a “compreender melhor o homem e o mundo, a encontrar elementos que enriqueçam sua vida e, assim, poder compreender melhor também a si mesmo” (TODOROV, 2010, p. 33). Entretanto, muitas vezes, o curso de Letras não propõe a reflexão sobre o texto literário voltada para o ensino, consequentemente seus licenciandos levam para a escola as práticas que desenvolveram na universidade. Assim, parece-nos fundamental a utilização de ferramentas diversas no curso superior, de modo a propiciar atitudes diferentes perante a prática pedagógica e fazendo notar que, na escola, não estamos formando especialistas em estudos literários, mas apresentando a literatura como fonte rica de conhecimento sobre o homem.

Em vista disso, da universidade à escola, o diário de leitura pode ser um instrumento rico para trabalhar o texto na perspectiva da leitura cursiva. A esse respeito, Rouxel (2012) expõe que o diário permite observar a existência de uma relação pessoal com o livro e traços do processo de construção identitária. Isto é, permite que a subjetividade do leitor venha à tona, o que é importante quando se trata de literatura, pois esta propicia uma experiência humana de forte envolvimento simbólico e afetivo. É claro que os alunos não expressam tudo daquela leitura privada em seus diários, pois, segundo Rouxel (2012, p. 277), “Da experiência de leitura somente alguns fragmentos chegam à consciência do leitor e se pode duvidar da possibilidade de se transmitir tal experiência.” Além disso, os educandos podem escolher o silêncio e o que querem relatar ou não, uma vez que, dependendo do objetivo pedagógico, o diário poderá ser lido pelo professor.

Na escrita do diário, é possível que o aluno revele traços da sua leitura subjetiva e íntima, trazendo alguns aspectos, como: gostos literários, considerações pessoais, identificação com as personagens, cópia de trechos marcantes, referência a outras obras, pontos relacionados a sua compreensão leitora, relação da obra com sua existência etc. Trata-se de uma apropriação pessoal dos textos, que, segundo Rouxel (2013b), geralmente não tem espaço no ensino, por não ter o hábito de legitimar o que não é estritamente textual.

Ainda nos referenciando em Rouxel (2012, p. 278), consideramos potencializador dos processos de engajamento dos leitores com a literatura o restabelecimento do “sujeito no coração da leitura”, acolhendo suas impressões primeiras sobre os textos, as quais tendem manterem-se vivas durante todo o trabalho interpretativo. Para a autora, mais importante que uma interpretação impecável do texto é o aproveitamento pessoal da obra pelo leitor, propiciando que ele a relacione com a sua vida e a utilize para pensar o mundo. A pesquisadora destaca que a obra ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito quando um vínculo é estabelecido entre o universo do leitor e o universo da obra. Em vista disso, ela defende que

não se trata de desconsiderar a dimensão formal e objetivável do texto, mas de acolher os afetos provocados por ele e incentivar os alunos a descobrir dilemas pessoais na leitura. Para Rouxel (2013a, p. 178), “Se desejamos que a cultura literária seja efetiva – ativa – (e não uma simples finalidade do ensino), importa que a leitura seja para o aluno um acontecimento. É necessário, portanto, acolher a subjetividade e não a censurar.” Com base no argumento do acolhimento dos afetos, surgem as propostas de trabalho com o diário de leitura nas experiências aqui relatadas.

Ainda dentro do debate sobre a relevância da subjetividade nas práticas leitoras, Petit (2009) considera que o leitor, a partir das palavras do autor, constrói seu próprio texto e o constitui com suas próprias palavras. Isto é, ele dialoga com o texto, opera sobre ele e o reescreve, de modo que altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Da mesma forma que o leitor trabalha em cima da leitura do texto, ele é também transformado por ela.

E é nesse fundir que a leitura se confirma como elemento de construção social, propondo ao leitor novas indagações, questionamentos, inquietações e perplexidades. A obra está completa quando tem a capacidade de promover a reflexão sobre algo com alguém, em síntese, quando a interação se dá entre o autor, o texto e o leitor. Assim, somente quando se estabelece esse colóquio é que a obra literária participa como elemento constitutivo de uma sociedade, por conseguinte, como elemento social de expressão de identidade cultural.

2 Experiências práticas da escola à universidade: desafios, possibilidades e tentativas

Neste tópico, relataremos experiências realizadas por diferentes docentes com a aplicação do diário de leitura em sala de aula, sendo duas vivenciadas em escolas de Ensino Fundamental e uma no Ensino Superior. Trata-se de propostas iniciais, realizadas de formas diversas, e que podem ser modificadas de acordo com o contexto e o propósito da atividade, uma vez que não defendemos a existência de fórmulas, mas sim de estratégias que considerem o papel da subjetividade e dos afetos no ensino. Logo, apresentam-se, neste artigo, as possibilidades e os desafios na utilização desse instrumento em sala de aula, expondo como, a partir dele, o professor pode entender um pouco mais sobre a formação do aluno-leitor, propiciando, também, espaço para a expressão da subjetividade.

2.1 O diário de leitura na Educação Básica 1: espaço de aprendizagem e expressão das subjetividades

A primeira prática apresentada aborda a utilização do diário de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, no 8º ano, numa escola particular no Paraná, efetuada no ano de 2020. Com

o objetivo de realizar a escrita do diário, elaboraram-se orientações para melhor compreensão da proposta por parte dos alunos, uma vez que eles estavam habituados a realizar apenas resumos dos livros como atividade relacionada a suas leituras, sem haver espaço para expressar suas considerações pessoais. Para tanto, sugeriu-se a adoção da primeira pessoa, registro da data de início e término da leitura; título da obra e informações sobre o autor; aspectos que mais chamaram a atenção na obra, como pontos fortes e citação interessante, seguido de uma análise crítica e conclusão.

Além disso, propôs-se a realização de anotações antes, durante e depois da leitura, como forma de sinalizarem para si próprios o processo interpretativo, podendo reconhecer os movimentos de inferências e correções destas. No item denominado “antes da leitura”, os alunos poderiam escrever suas primeiras impressões sobre a obra e apresentar suas expectativas, dizendo sobre o que acreditavam que trataria o texto e se tinham vontade de lê-lo. Em “durante a leitura”, a sugestão foi o registro de tudo que achassem interessante e os sentimentos despertados pela obra. Ao final, em “depois da leitura”, a intenção era expressar o que haviam sentido ao terminar de ler, se julgavam produtiva a experiência com o texto e o que diriam para a próxima pessoa que ingressasse na leitura do mesmo livro.

Para a realização da proposta, os estudantes utilizaram um caderno e o dividiram ao meio, sendo convidados a nomeá-lo e ilustrá-lo. Entretanto, observou-se, pelas produções resultantes, que não haviam se apropriado de fato do objeto como esperado pela professora, já que a maioria dos alunos se restringiu apenas à escrita, sem recorrer a outros recursos ou outras linguagens para registrar e expressar suas leituras.

Em relação à avaliação do diário, decidiu-se, em conjunto com os alunos, que ela faria parte das atividades realizadas durante o ano e que o caderno seria recolhido e lido pela docente. Com isso, foi possível perceber maior adesão, na medida em que se viram instados a realizar a atividade em troca de uma nota. Por outro lado, porém, tal decisão abriu brechas para o cumprimento da atividade de forma mecânica, como observado em alguns diários que, mesmo com as orientações aqui reproduzidas, se restringiram apenas à síntese objetiva do livro.

Ainda é importante ressaltar que, num primeiro momento, tinha-se a intenção de acompanhar de perto as produções dos educandos, o que se tornou inviável em face da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19. Nessas condições, o diário de leitura passou a ser entregue apenas uma vez ao final de cada bimestre, o que dificultou a supervisão da docente, pois ficaram impossibilitados os diálogos que levariam a um melhor desenvolvimento da proposta. Logo, faltaram momentos para explorar mais o gênero diário, levando alguns alunos a se restringirem a descrições impessoais das obras, conforme já estavam habituados.

Para além das considerações iniciais sobre o instrumento, apresenta-se como se deu o trabalho em sala de aula, uma vez que a implementação do diário ocorreu concomitantemente com outras estratégias que visaram à construção de uma boa relação entre texto e aluno. Sendo assim, para o primeiro registro no diário, foi realizada a leitura em voz alta do conto “Tchau”,

da Lygia Bojunga Nunes. Para a realização dessa prática, partiu-se dos pressupostos de Pastorello (2015) de que a leitura em voz alta toca o outro, e, ao se sentir tocado, o sujeito tende a querer repetir a experiência que lhe propiciou prazer, o que o levaria a ir em busca do texto. Nesse sentido, a intenção foi que os estudantes se interessassem pela obra e buscassem realizar a leitura de outros contos presentes nela. Logo, a prática obteve os resultados esperados porque o texto lido moveu os estudantes a buscarem outros textos da autora em questão. Houve até o questionamento de uma aluna a respeito do final da história, duvidando que houvesse terminado, pois havia observado que o livro se prolongava para além das páginas do conto, além de ter sofrido o impacto de um conteúdo diverso das convenções familiares, para as quais se entende que uma mãe jamais abandonaria os filhos para seguir num outro relacionamento amoroso. Diante disso, a aluna sentiu-se convocada a levar o livro para casa e explorar as histórias, na tentativa de comprovar se o que fora lido estava realmente inscrito no texto.

Além da leitura em voz alta, promoveram-se momentos para o compartilhamento em sala, para que os alunos pudessem expressar os sentimentos despertados. Essa atividade gerou muitas indagações e discussões sobre o texto, as quais foram explicitadas no diário de leitura também. Foi o caso do aluno E, que registrou: *“Bom, eu gostei muito do livro, porque eu queria que a mulher voltasse e eles voltassem com o relacionamento. Porém ela foi embora e deixou-os, eu não esperava por isso, porque a maioria dos livros termina em final feliz. Mas por um lado fiquei feliz, pois foi algo imprevisível.”* Esse relato diz muito sobre as histórias que o estudante tem lido e expõe o seu pouco contato com textos literários mais densos, difíceis, segundo Andruetto (2017), o que dá indícios sobre quais textos selecionar para as próximas aulas, uma vez que o desconforto causado pareceu ter sido um ponto interessante daquela história para o processo de formação daqueles leitores.

Em consonância, outros alunos mostraram admiração pelos autores trabalhados e indignação com os finais surpreendentes, menos frequentes em obras que circulam mais amplamente no mercado literário, vale dizer, na literatura de massa. Sendo assim, observou-se que os estudantes estavam acostumados com os finais felizes e previsíveis, típicos das obras mais comerciais (como contos de fadas adaptados ou certo ramo da literatura infanto-juvenil), pois, por meio de áudios enviados à professora ou de relatos escritos no diário, enfatizaram o incômodo com o final inesperado, muitas vezes, triste. Observa-se, em casos como esse, a descoberta paulatina, pelos alunos, de produções literárias marcadas pela densidade temática, as quais podem surpreendê-los pelas histórias e imaginários. Nesse percurso, o professor pode refletir sobre o ensino de leitura e sobre como interferir nos processos individuais, a partir dos depoimentos expressos por seus alunos.

Em outros relatos, como dito anteriormente, foi possível ler apenas uma síntese da história, evidenciando que os alunos não estavam acostumados a se colocarem enquanto protagonistas da leitura e expressarem suas opiniões. Desse modo, eles encontraram dificuldades em fazer os registros no diário durante o processo, tendo preferido expressar oralmente suas opiniões antes e durante a leitura, e escrevê-las somente ao terminarem. Logo, a proposta foi flexibilizada a fim de engajar os educandos e não tornar a atividade mais uma

obrigação que submete a leitura ao estatuto apenas de dever. A partir dos resultados obtidos pela produção de tais grupos de alunos, foi possível perceber que a escrita, para eles, estava ligada a uma atividade escolar fechada e utilizada apenas como uma prova física de sua leitura das obras. Em contrapartida, o compartilhamento e a leitura em voz alta se mostraram atividades interessantes que geraram engajamento com o texto.

Nesse sentido, observou-se que promover a leitura na escola exige a adaptação de atividades conforme as potencialidades dos alunos, pois, de início, o mais importante é a construção de uma relação positiva com o ato de ler. Logo, faz-se necessário pensar e repensar constantemente a prática a fim de evitar atividades que tragam uma visão negativa da leitura literária. Por isso, é importante diversificar e observar as crenças dos educandos, para que possamos quebrá-las ou usá-las a favor do ensino. À vista disso, a promoção de práticas significativas é um desafio, mas os resultados são animadores, pois objetiva-se que os estudantes sigam apreciando autores, histórias ou a leitura no geral e levem isso para vida, não apenas para o cumprimento de uma tarefa.

A experiência mostrou que a partir dos relatos nos diários de leitura é possível conhecer mais sobre as preferências dos estudantes e as lacunas na compreensão do texto, pois alguns expressaram ou deixaram indícios de suas apreciações, como o aluno L, que, ao abordar o conto “Uma Galinha”, de Clarice Lispector, ressaltou que a história termina com a personagem principal vivendo feliz com a família, não se atentando ao seu final trágico. Já o aluno E traz uma crítica ao livro *O Mercador de Veneza*, de Shakespeare: “*o livro em si é muito bom, porém tem muitos personagens, não decorei todos*”. Aqui o estudante explicita a sua dificuldade em lidar com o texto teatral, parecendo não compreender a utilidade da listagem das personagens no início do volume.

Logo, os relatos no diário apresentam-se como importantes elementos para o professor pensar a prática pedagógica, seja para a seleção de textos ou para prestar o auxílio para o entendimento de obras mais complexas ou com as quais têm pouca familiaridade. Desse modo, o diário é uma forma de o docente acompanhar como o aluno está se relacionando com o texto e quais ações pode planejar para interferir de forma positiva. Ademais, durante o trabalho com o diário, os estudantes se mostraram mais engajados com a leitura literária, pois passaram a sentir-se motivados a compartilhar suas interpretações e opiniões sobre suas leituras com a docente. Notou-se, entretanto, a necessidade de trabalhar mais a prática da escrita, tornando-a menos entediante e principalmente, mais familiar para o alunado.

O diário de leitura foi uma forma de abandonar aquelas práticas que visam a atestar que o aluno leu e que desconsideram que o ato de ler em si já é suficiente. É uma maneira de aceitar e colocar em pauta no ensino que “Os textos que mais trabalham o leitor são aqueles em que algo passa de inconsciente a inconsciente. E isso nos escapará sempre, pelo menos em grande parte — felizmente” (PETIT, 2009, p. 184). Sendo assim, o uso do diário de leitura se mostrou uma ferramenta que admite não ser possível apreender todo o trabalho desenvolvido pelo aluno com o texto, mas que, mesmo assim, permanece uma atividade relevante, merecedora de seu

lugar em nossas aulas, já que favorece as condições para a expressão da subjetividade leitora e para a vinculação com a leitura.

Vale ressaltar, ainda, que nem tudo do processo da leitura é possível apreender a partir dos registros dos diários, pois ela atua secretamente sobre o leitor e, de fato, é comum que este se cale sobre o essencial que emerge de si na leitura do texto, sobre como é perpassado pelo pensamento do outro e sobre como isso transforma o seu próprio pensamento. Isto é, a transformação interior não é facilmente analisável ou descritível pelo aluno-leitor.

2.2 O diário de leitura na Educação Básica 2: leitores afetados

A segunda prática com o diário de leitura aconteceu na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola estadual do Paraná, e fez parte do projeto de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, aplicado em 2019, com uma turma de 9.º ano. A experiência com o diário compôs uma das etapas do projeto que possuía como objetivos expandir o horizonte do leitor a partir de textos literários canônicos, desenvolver no aluno o potencial crítico e oportunizar o contato com a leitura da literatura em sala de aula. (FARIA, 2020).

As atividades de intervenção foram desenvolvidas para leitura dos seguintes contos: *Seminário dos Ratos*, de Lygia Fagundes Telles; “O barril de Amontillado”, de Edgar Allan Poe, com tradução de Samuel Titan Jr.; “Pai contra mãe”, de Machado de Assis; *A nova Califórnia*, de Lima Barreto; “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan; e “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen, com tradução de Viviane Da Rocha Prado.

A leitura dos contos aconteceu de maneira compartilhada em sala de aula, seguida da aplicação de atividades e discussões, a fim de proporcionar aos leitores o encontro com obras mais complexas, ambíguas e com o objetivo da realização de leituras mais minuciosa, relendo passagens e discutindo possíveis interpretações, considerando, assim, as subjetividades leitoras. Nesta perspectiva, os alunos receberam, antes da primeira atividade de leitura, um caderno destinado à realização de anotações sobre as impressões a respeito dos contos que posteriormente seriam lidos e discutidos. Logo, eles foram orientados sobre seu uso e incentivados a realizarem seus registros.

Embora os diários não tenham sido recolhidos para análise da professora, foram utilizados como suporte para as discussões em sala de aula e, ao final do projeto, guiaram as discussões no grupo focal, reunião que funcionou como sistematização do processo vivenciado pelo grupo ao longo do desenvolvimento do projeto. Nesse contexto, os diários não tiveram caráter de instrumento avaliativo, mas operaram como memória das sensações e indagações surgidas no percurso das leituras realizadas.

Na reunião do grupo focal foi possível perceber reações afetivas, emocionais e psicológicas dos educandos no momento das discussões, pois, em suas falas, muitos se

utilizavam de frases e trechos registrados no diário para defender seu posicionamento diante do texto, principalmente nos contos que não apresentavam desfechos felizes ou que levavam a algum tipo de desconforto, estranhamento, como pudemos observar em “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, e “O barril de Amontillado”, de Edgar Allan Poe, cujos desfechos foram considerados desumanos, na categorização dos estudantes.

As capas dos diários, confeccionadas pelos educandos, refletiram esse estranhamento e nelas percebemos as impressões pessoais construídas a partir de cada narrativa ou as cenas que causaram um maior estranhamento. É o caso do que o ocorreu com a aluna J, pois, a partir de seu registro, pode-se visualizar elementos presentes nos contos “Uma vela para Dario”, “Barril de Amontillado” e “Pai contra mãe”, constituídos pelas figuras da vela e sangue, tendo acima o símbolo da justiça, em uma clara alusão à sua ausência nas narrativas mencionadas. Na capa também é possível ler a frase: “Se não se comove com sangue inocente no chão, quem ‘cês’ acham que são para ditar emoção?”, enunciado que expressa a força do impacto das obras na aluna.

Figura 1. Aluna J e seu diário de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal da professora (2019).

Quando questionada sobre os motivos que a levaram à escolha das imagens, a aluna destacou que a justiça não pode ser esquecida, tampouco o ser humano ser tratado como objeto, conforme aconteceu nos contos mencionados.

Na figura 2, percebemos que o aluno P enfatizou em seu diário de leitura alguns objetos dos contos estudados. Nele é possível perceber a referência à vela e ao guarda-chuva, elementos

LINHA D'ÁGUA

oriundos do conto “Uma vela para Dario”, os elos de uma corrente remetendo à crueldade presente nas atitudes dos protagonistas da trama de “Pai contra mãe”, uma teia de aranha, referindo-se a um lugar pouco visitado, como a sombria adega onde Fortunato é emparedado, no conto “Barril de Amontillado”, de Poe.

Figura 2. Aluno P e seu diário de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal da professora (2019).

O aluno H, ao exibir sua capa já finalizada (Figura 3), destaca a imagem da morte, que, segundo o estudante, é recorrente nos contos. Percebemos também algumas figuras relacionadas a “Uma vela para Dario”: o homem e a criança, uma referência clara à passagem que mais despertou sua atenção, na qual Dario, exposto ao espetáculo da morte, é observado pelo menino de pés descalços, que expressa piedade e compaixão pelo morto. A cena sensibilizou o aluno a ponto de reproduzi-la na capa do seu diário.

Figura 3. Aluno H e seu diário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da professora (2019).

À medida que os alunos realizavam anotações nos diários, ao trazer à tona as impressões e sensações experienciadas durante o ato de ler, observamos um maior envolvimento com a leitura. A prática possibilitou o diálogo entre leitor e texto, estabelecendo vínculo com a história, priorizando desta maneira, a leitura subjetiva e os múltiplos sentidos do texto.

2.3 O diário de leitura no Ensino Superior: experiência subjetiva e formação docente

No ano de 2019, no curso de Licenciatura em Letras-Português de uma universidade pública do Norte do Paraná, foi proposto como atividade a se desenvolver ao longo de todo o semestre, na disciplina de Leitura no Ensino Médio, o registro das leituras realizadas em um diário pessoal. Como regras básicas para a escrita do diário, orientou-se que fosse produzido em um suporte físico e que nele constassem anotações a respeito de todas as leituras feitas ao longo do semestre, fossem de textos teóricos ou de outras esferas discursivas, geralmente utilizados como objeto das discussões a respeito das práticas de leitura.

A ideia era colocar em ação uma experiência inovadora de formação leitora, partindo das propostas de Rouxel (2013b), conduzidas a partir de uma concepção de leitura que considera fortemente o dado afetivo no processo de leitura. Nesse sentido, os diários, apesar de realizados no contexto de uma disciplina acadêmica pautada em teorias, admitiam anotações de toda ordem e mesmo em linguagem não verbal. O objetivo principal, nessa lógica, não era aferir quantidade ou qualidade das leituras realizadas pelos alunos, mas colocá-los em estreito contato com uma metodologia desconhecida por eles e com potencial para ser implementada na educação básica.

Por se tratar de uma metodologia inovadora e ainda pouco conhecida no Brasil, os estudantes ficaram bastante inseguros em relação ao modo como o diário seria aproveitado no processo de aprendizagem e mesmo de sua avaliação. Por essa razão, optou-se por criar alguns critérios não só para sua produção, mas também para sua avaliação, de modo a tranquilizar os alunos e, sobretudo, conduzi-los a uma prática mais livre para os registros e até com vistas a uma leitura cursiva (ROUXEL, 2012), em certos casos.

Tendo em vista que o diário seria parte dos instrumentos de avaliação da disciplina, como dito, foi necessário demarcar alguns critérios para a sua “correção” (entre aspas, pois não se tratava de um instrumento que tivesse condições de apresentar erros ou acertos). Diante disso, optou-se por dois critérios, sendo um quantitativo e outro qualitativo. O primeiro dizia respeito à compatibilidade entre o número de registros realizados pelo aluno e o de textos lidos ao longo do semestre. O segundo critério configurou-se a partir da observação mais detida de ao menos um dos registros, não com o propósito de identificar erros – tendo em vista que não seria possível fazê-lo, já que o diário é uma livre produção do aluno –, mas buscando compreender mais aprofundadamente os processos vivenciados pelos estudantes durante a experiência de uso do diário.

Vale retomar que, como o diário não objetivava a avaliação das leituras feitas pelos alunos, a solicitação da entrega tinha como propósito menos a tarefa realizada pelo estudante que a própria pertinência do diário enquanto instrumento de apoio na atividade leitora.

A escrita do diário teve grande adesão dos estudantes, sendo que todos a realizaram. Ademais, em seus depoimentos a respeito da experiência, realizados como parte das atividades de síntese do semestre, observou-se um grande número de relatos que considerava positivamente a experiência, conforme se verá nos excertos adiante.

As observações a respeito da experiência realizada com o diário de leitura na referida turma de Ensino Superior foram consubstanciadas por meio dos seguintes *corpora*: os conteúdos registrados nos diários, o tratamento estético dado ao suporte dos diários (cadernos) e as respostas dadas na atividade de síntese do semestre à proposta “Relate como foi a experiência de poder registrar sua leitura a partir de um investimento mais subjetivo”.

O primeiro *corpus* analisado, isto é, os registros das leituras feitas, obedeceu aos mesmos critérios delimitados para a avaliação dos diários, isto é, quantidade de registros compatível com a de leituras feitas no semestre e a qualidade do registro, aferida a partir da análise de uma das anotações realizadas pelos alunos.

Quanto ao aspecto quantitativo, observou-se que os estudantes, em sua maioria, obedeceram à orientação e procuraram registrar a maior parte das leituras realizadas. Também foi notório que, na eventualidade da omissão de registros de leitura, era comum que estivessem ausentes os textos utilizados como objeto de estudo em sala de aula e não os que constavam das referências bibliográficas da disciplina. Vale dizer que, muito provavelmente, os diários que não contemplavam os textos lidos em sala de aula não tiveram seus registros realizados imediatamente após as leituras efetuadas. Também pelo fato de esses mesmos diários serem os mais enxutos em termos de quantidade e mesmo de aprofundamento dado aos registros, é possível inferir que tenham sido organizados ao final do semestre, mais com a perspectiva do cumprimento de tarefa avaliativa do que da experimentação do processo de subjetivação que a escrita do diário pode proporcionar.

No tocante ao processo de subjetivação, foi notável o cuidado expresso na escolha do suporte utilizado para os registros. De um lado, observou-se uma preocupação estética, aferida pela opção por cadernos delicados, por vezes até decorados pelos alunos. De outro, a não preocupação estética, vista, por exemplo, em diários cujo suporte era dado por um conjunto de folhas de caderno unidas por grampos e cujos textos vinham escritos a lápis. A fragilidade de um diário como esse também pode revelar algo sobre a leitura e sobre o lugar do sujeito nesse processo, embora não caiba aqui aprofundar em análises desse teor. Cabe apenas ressaltar que as opções mais ou menos articuladas esteticamente, ou mesmo marcadas por certa displicência, dão indicativos do lugar dado pelo estudante à experiência de leitura favorecida pela disciplina.

Sobre os conteúdos dos diários, ficou patente que os alunos se sentiram à vontade para expressar suas opiniões e apreciações. Ficou visível também que os textos menos apreciados

eram registrados quase que protocolarmente, enquanto os mais impactantes resultaram em registros mais extensos e mais posicionados por parte dos estudantes.

Ainda em relação aos diários e ao espaço de subjetividade por ele garantido, chamou a atenção o registro de uma estudante que, tocada pelo efeito produzido a partir da leitura de *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, colocou uma fotografia que registra um momento especial de sua infância. A ação revela a legitimação do diário como espaço garantido para a expressão subjetiva, na medida em que a aluna se permite fazer um registro não verbal. Mais que isso, opta por fazer esse registro por meio de uma clara exposição de um em si, recôndito em sua história pessoal, e, talvez, manifestado apenas pelo fato de haver um espaço de liberdade para fazê-lo. Nesse sentido, o diário cumpre o que Rouxel (2012) aponta como o restabelecimento do “sujeito no coração da leitura” e o acolhimento na sala de aula de “suas reações, que irão orientar os processos interpretativos” (ROUXEL, 2012, p. 278). Mais ainda, o que se verifica na situação aqui relatada expressa o que Rouxel (2012), em consonância com Freire (2001), afirma: “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 278).

Na atividade de síntese, à questão sobre a experiência com o diário, diversos alunos fizeram considerações positivas. Alguns enunciados, nesse sentido, se destacam:

- A. Gostei de prestar atenção nesses sentimentos pequenos, nas centelhas de lembranças, que acabei acessando e registrando em decorrência do diálogo que conseguia estabelecer em meu diário de leitura.*
- B. No registro de leitura posso perceber o surgimento do meu mais novo interesse: a leitura de HQs (...).*
- C. Poder ler e escrever o texto sem a pressão haver um certo ou um errado é libertador (...).*
- D. (...) tive a percepção de um “transbordamento da subjetividade”, não só na leitura e na escrita do diário, mas também nas minhas opiniões dadas em sala de aula (...). ”.*

Em A, é possível observar a apropriação da linguagem poética (“centelhas de lembranças”) como recurso de expressão subjetiva, fenômeno bastante frequente em diários de leitura. Em B, também como expressão da subjetividade, o estudante registra a percepção a respeito de si, em pleno processo de formação leitora (“meu mais novo interesse”). Nos excertos C e D, vemos a apreciação do diário enquanto um instrumento que possibilita um melhor aproveitamento das reflexões realizadas em aula, o que aponta para o seu funcionamento como ferramenta metodológica nas interações didáticas.

Conforme relatado, a experiência com o diário de leitura em uma turma do Ensino Superior, além de cumprir o objetivo de proporcionar o conhecimento empírico dessa ferramenta metodológica, também operou na compreensão da própria formação do aluno, enquanto leitor e mesmo como sujeito apto a se posicionar de forma autônoma nos espaços reflexivos da atividade acadêmica. Ademais, possibilitou a assunção de uma maior liberdade e, assim, maior segurança perante as leituras recomendadas nas disciplinas cursadas na universidade.

Considerações finais

A partir das experiências relatadas, observamos que o diário de leitura representa um instrumento profícuo para o leitor expressar sua subjetividade, pois abre espaço para que registre o que sentiu e como se envolveu pessoalmente durante a leitura do texto literário ou oriundo de outras esferas, podendo retomar isso posteriormente. Entretanto, mais do que apreender os conteúdos das obras, buscamos com essa ferramenta, que os alunos se descubram enquanto leitores, seja testando, experimentando diversos tipos e estilos de textos, dos quais podem gostar ou não, seja demarcando as sensações que vivenciam e as reflexões que desenvolvem nesse processo.

Logo, é necessário compreender que é a leitura que o educando faz para si mesmo que tem o seu valor. É claro que o diário de leitura por si só não proporcionará isso, mas, utilizando-o em conjunto com outras estratégias, é possível ser um ponto de partida ou um bom auxiliar para as diversas propostas de atividade leitora nas instituições de ensino.

Notamos, entretanto, que, na prática 1, o diário se configurou como um instrumento que precisaria ser explorado, tendo em vista que os alunos, até então, não pareceram ter se sentido à vontade para se colocar na escrita ou não se viram ainda autorizados a isso. Trata-se, portanto, de um aspecto do trabalho com a leitura que é difícil de operacionalizar, na medida em que é uma novidade para muitos estudantes, sendo necessário, portanto, um investimento do professor para acompanhar de perto tal escrita com parcimônia. No entanto, no ensino remoto, conforme acabou por ser conduzida a prática relatada, as dificuldades se multiplicam, dado que a proposta pode se perder entre tantas tarefas e situações novas, culminado numa visão equivocada, que a leva a ser considerada mais uma atividade obrigatória e constantemente cobrada. Logo, nem sempre os diários de leitura darão conta da experiência vivida pelo leitor durante o ato de ler, pois, têm suas limitações dentro de um ambiente institucionalizado como a escola. Apesar disso e do contexto em que foi aplicado, o diário trouxe elementos interessantes para (re)pensar as práticas de leitura na sala de aula, pois se apresentou como um instrumento eficaz para o professor apreender as particularidades do processo de formação de cada leitor e planejar as próximas leituras e propostas.

Na prática 2, percebemos que o trabalho sistematizado com o diário de leitura mostrou-se muito oportuno para o desenvolvimento subjetivo da leitura de literatura, como apoio da mediação do professor, uma vez que envolveu os alunos nas práticas leitoras e nas discussões implementadas. Os textos lidos não se restringiram a avaliações e fichas de leitura, mas estabeleceram um diálogo entre a obra e as impressões pessoais dos educandos. Desse modo, os alunos mostraram-se interessados em participar das atividades e foram ganhando confiança para expor suas impressões sobre os contos lidos, inclusive demonstrando, por meio da linguagem não verbal, ou seja, pelos desenhos registrados nas capas dos cadernos, a sua interpretação e a implicação subjetiva no ato de ler.

Ressaltamos que não existem caminhos prontos para trabalhar leitura na escola, tampouco métodos milagrosos para que isso aconteça. Diante disso, cabe ao professor buscar novas metodologias e oportunizar práticas que tragam à tona as impressões e sensações experienciadas durante o ato de ler, porque é de maneira compartilhada que o aluno também pode ampliar suas experiências, principalmente, no que tange à leitura de literatura. Nesse sentido, na prática 3, os graduandos tiveram a oportunidade de vivenciar o processo de leitura subjetiva, além de conhecer uma ferramenta que pode contribuir para sua prática pedagógica no futuro.

Por fim, enfatizamos que cada uma das experiências enfoca algum aspecto possível do uso do diário de leitura, os quais podem ser transpostos para sala de aula, seja na Educação Básica ou em cursos de licenciatura.

A leitura, tanto da obra literária como daquelas oriundas de outras esferas discursivas, tem papel fundamental na elaboração da subjetividade do leitor, assim como, na construção dos círculos de pertencimento, como afirma Petit (2009). A maneira pela qual um leitor imagina as cenas e as personagens de uma obra remete aos acontecimentos que vivenciou, uma vez que, o plano afetivo e o plano intelectual, considerados tradicionalmente como constitutivos do ato de ler, são afetados pela subjetividade. Do mesmo modo, a apropriação de um conceito teórico, que toca diretamente a vivência do indivíduo, também tem potencial para afetá-lo subjetivamente, levando-o a uma compreensão mais intensa e profunda dos conteúdos de uma obra. Nesse sentido, finalizamos nossa reflexão, lembrando Jouve (2013), que defende subjetividade no ensino, na medida em que ela deve ser reconhecida como um componente imprescindível no processo de leitura.

Financiamento

Tatiele Jesus Faria agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa (Número do processo: 5714775).

Referências

ANDRUETTO, M. T. *A leitura, outra revolução*. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

FARIA, T. J. *Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico: volume I*. Orientadora: Sheila Oliveira Lima. Londrina, 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Proletras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

JOUE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

PASTORELLO, L. M. *Leitura em voz alta e produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita*. São Paulo: Edusp, 2015.

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

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 145, p. 272-283. jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ROUXEL, A. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 163-189.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 67- 87.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

Recebido: 27/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.