



Tudo a Ler /
Sexta - Feira
do Professor



CADERNO DE ATIVIDADES



Instituto
Estadual
do Livro

Governador do Estado do Rio Grande do Sul

José Ivo Sartori

Secretário de Estado da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer

Victor Hugo Alves da Silva

Diretora do Instituto Estadual do Livro

Patrícia Langlois

Conselho Editorial do IEL

Antonio Sanseverino, Carlos Alexandre Baumgarten, Charles Kiefer, Dilan Camargo, Jacira Fagundes, Luís Dill, Marco Cena, Monique Revillion, Patricia Langlois, Rubem Penz, Sergio Borja, Vera Teixeira Aguiar

Instituto Estadual do Livro

Rua André Puente, 318 – Porto Alegre (RS) – CEP 90035-150

Fone: (51) 33146450 – Email: iel@sedactel.rs.gov.br

UniRitter

Rua Orfanotrófio, 555, Alto Teresópolis – Porto Alegre/RS – CEP 90840-440

Fone: (51) 32303333



TUDO A LER / SEXTA-FEIRA DO PROFESSOR

CADERNO DE ATIVIDADES

Organização e apresentação:

Regina da Costa da Silveira



PORTO ALEGRE, 2017

Organização e apresentação:

Regina da Costa da Silveira

Edição e revisão:

Ana Laura de Montalvão Chaves e Corrêa, Elisa Henkin, Estevão Cogoy,

Regina da Costa da Silveira

Apoio técnico:

Andrea Russomano Barberena

Editoração e capa:

Sérgio Oliveira de Campos

ISBN 978-85-7063-388-0

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Pública do Estado do RS, Brasil)

T912

Tudo a Ler/Sexta-feira do Professor: Caderno de Atividades [livro eletrônico]. / organizado por Regina da Costa da Silveira. --
Porto Alegre : Instituto Estadual do Livro, 2017.
167 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader ou outro leitor de pdf.
Modo de Acesso: <<http://www.iel.rs.gov.br>>

1. Leitura. 2. Formação de leitores. I. Título.

CDU: 028.1

SUMÁRIO

Apresentação	07
Regina da Costa da Silveira	
Com óculos de Miguilim: memória individual e coletiva no ensino-aprendizagem	15
Ana Denise Teixeira Andrade, Fábio Antônio Dias Leal, Regina da Costa da Silveira	
Atividades Interdisciplinares: conto “Os amores de Alminha”, de Mia Couto	26
Ana Maria de Souza	
A memória biográfico-cultural de Lila Ripoll	33
Tânia Regina Silva da Silva	
O jornal(ismo) na sala de aula	49
Mariana Giacomini Botta	
Criação de Podcasts em sala de aula	54
Bruna Helena Rech Rocha, Fernanda Gruending	
O uso do jornal como recurso pedagógico	62
Solon José da Cunha Saldanha	
O texto poético e o empenho do corpo	75
Diele Martins Silveira	
A função semiótica e a mediação do professor	80
Luis Alberto Flores Lucini, Noeli Reck Maggi, Rebeca Martínez Américo, Renata Santos de Morales	
Produzindo textos escritos nas séries finais do ensino fundamental	89
Maria Cristina Müller da Silva	

Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta interdisciplinar a partir da plataforma Google for Education.....102

Denúcia Moreira de Souza, Sônia de Souza

Da leitura à produção textual: reflexões sobre aspectos metodológicos.....109

Neiva Tebaldi Gomes

Poesia e performance: a leitura como presença do corpo e da voz.....116

Christiane Guerra, Rejane Pivetta de Oliveira

Ensino de língua e literatura em língua estrangeira/ adicional.....131

Valéria Brisolará, Anelise Burmeister

Projeto de Extensão ProLer UniRitter: O Teatro de Sombras como prática e incentivo à Leitura139

Alessandra Trindade Camilo, Ana Laura de Montalvão Chaves e Corrêa, Bianca de Lima Reys, Marcos Lampert Varnieri

DEPOIMENTOS

O fazer pedagógico através da poesia e do jornal no ambiente escolar153

Andrea Laueremann Tassinari

A importância do ato de ler em diferentes suportes....166

Cláudia Adriana de Souza Campos, Mônica Pellegrim Aigner

Projetos Sexta-feira do Professor/UniRitter e Tudo a Ler/IEL

Professores, doutorandos e mestrandos do PPG Letras UniRitter interagem com as Escolas Estaduais

Os professores, doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-graduação (PPG) em Letras UniRitter interagem com o grupo de professores da rede pública estadual com o objetivo de oportunizar a formação continuada como mediadores de processos de leitura e de escrita. Os textos aqui publicados resultam das apresentações feitas na 12ª edição do Projeto, em 2016, ano em que se iniciou a parceria com o Instituto Estadual do Livro - IEL, projeto Tudo a Ler. Cabe observar que tanto o sumário quanto os artigos a seguir comentados nesta apresentação seguem a ordem do calendário da Programação do Projeto 2016, exceto o artigo dos participantes do ProLer.

Já no primeiro artigo, **Com óculos de Miguilim: memória individual e coletiva no ensino-aprendizagem** deste Caderno de Atividades, com o livro *Campo Geral*, de João Guimarães Rosa, lança-se a proposta de atividade que contempla a leitura do conto Miguilim e a exibição do filme Mutum em sala de aula. A ideia é de enxergar “com óculos de Miguilim” a necessidade de ampliarmos, como educadores, os espaços para a construção de uma memória coletiva em que os adultos respeitem o modo de ser das crianças e o seu olhar sobre o mundo. Por isso, na leitura do conto de Rosa e na apreciação do filme, cabe a reflexão de que “talvez, mais grave do que o problema da violência em si, a que Miguilim é submetido, seja a passividade dos adultos que a testemunham”. O artigo tem como autores a professora estadual e municipal Ana Denise Andrade, doutoranda em Letras; Fábio Antônio Dias Leal, doutorando e professor no UniRitter; e eu, Regina da Costa da Silveira, professora do PPG Letras UniRitter, coordenadora do Projeto de que resulta este Caderno.

Ainda no primeiro encontro, a doutoranda Ana Maria de Souza apresentou a proposta **Atividades Interdisciplinares: conto "Os amores de Alminha"**, de Mia Couto, contemplando a literatura, a história e os mitos com a leitura dos contos do autor moçambicano. A abordagem de Ana oferece possibilidades para o exercício da Lei 10.639/2003. Na sequência, a historiadora Tânia Regina Silva da Silva, doutoranda com o projeto de tese sobre Lila Ripoll, examina **A memória biográfico-cultural de Lila Ripoll**, com a leitura de uma seleção de poemas da escritora gaúcha da cidade de Quaraí. Tânia também leva em conta a interdisciplinaridade nessa proposta em que poderão se somar, na mesma sala de aula, as professoras de literatura e língua portuguesa, de história e de geografia.

Com formação em Linguística e Língua Portuguesa e com mais de um estágio Pós-doutoral, a professora Mariana Giacomini Botta coordena o curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação UniRitter. Neste Caderno, ela propõe um trabalho de leitura e de interpretação do gênero discursivo reportagem. A professora salienta que é preciso formar os leitores dos produtos midiáticos e aconselha-nos a escolher um jornal impresso, distribuído gratuitamente, o que não dispensaria o seu uso pela internet. Motivadora da leitura de reportagens de jornal, Mariana destaca-a como fator de inserção social, afirmando que "Levar a conhecer os modos de produção de conteúdo e o jogo de interesses políticos e econômicos envolvido na divulgação de informações é um dos papéis da escola." E, assim, o artigo de sua autoria, intitulado **O jornal(ismo) na sala de aula**, evidencia que "Juntos, jornalismo e escola estão a serviço dos cidadãos."

Em **Criação de Podcasts em sala de aula**, Bruna Helena Rech Rocha e Fernanda Gruending, ambas mestrandas do PPG Letras UniRitter, definem a expressão Podcasts como "arquivos digitais de áudio que podem ser ouvidos em diferentes páginas da Internet ou 'baixados' para os computadores de mesa, *laptops* ou dispositivos móveis, como *mp3 players*, *smartphones*, etc. As autoras lembram que "É possível dizer que eles são 'programas de rádio' *online* e, como tais, possuem necessariamente uma frequência de disponibilização, que pode ser diária, semanal, quinzenal, etc." A ideia de focar na produção de *podcasts* com um formato jornalístico com produção de

notícias é mais uma proposta que, associada à produção de *Podcasts*, evidenciam o caráter interdisciplinar que “em muito pode contribuir em sala de aula, uma vez que a elaboração de seu conteúdo pode combinar a leitura e escrita das aulas de Português com quaisquer tópicos das Ciências Humanas, Exatas ou Naturais.”

Mestre em Letras pelo UniRitter, o jornalista Solon José da Cunha Saldanha ministrou oficina homônima ao seu artigo **O uso do jornal como recurso pedagógico**. Sua proposta pedagógica vem precedida por “Uma breve história do jornal”, conforme subtítulo, mas que, no entanto, remete às suas origens mais remotas. As atividades elencadas vão desde o modo de obtenção dos jornais, passam pela apreciação das capas, lembrando os leitores de que a capa precisa conquistá-los com os fatos mais relevantes do dia. Solon vale-se de sua experiência como profissional, propondo, entre várias técnicas de apreciação do jornal, o estudo comparativo: “Podem ser da mesma publicação em dias diferentes, ou de diferentes publicações do mesmo dia”; e lembra, com efeito, que “Não há dia em que não se encontrem erros de português nos jornais. Uma boa sugestão é promover uma caçada a todos eles.” Exercitar a carta e a crônica, motivados pelas reportagens no jornal, é proposta que tanto se encaminha para a sugestão de que os alunos produzam o seu próprio jornal.

Diele Martins Silveira é mestranda do PPG Letras UniRitter e autora do artigo **O texto poético e o empenho do corpo**. Sua proposta de atividade tem como objetivo promover uma breve reflexão sobre a importância da leitura literária na vida dos alunos, sobretudo da leitura de textos poéticos, a partir da relação entre o capítulo *O empenho do corpo*, do livro *Performance, recepção, leitura* de Paul Zumthor (2000), e a canção *Pedaço de mim*, de Chico Buarque. Com a canção, é possível exemplificar os aspectos principais da teoria da voz, apresentados por Zumthor, entre eles, a voz em sua materialidade; a voz em seu repouso no corpo; o som em sua ambiguidade, visando a sensação e a representação pela linguagem; a voz como memória de algo esquecido por nós; a voz e o sentimento de sociabilidade; mitos de difusão universal da voz; e, afinal, a voz e dois pares de ouvidos simultâneos: o que fala e o que ouve.

O artigo **A função semiótica e a mediação do professor** resulta do trabalho conjunto do grupo orientado pela professora Titular do PPG Letras UniRitter Noeli Reck Maggi; o doutorando e professor de Educação Física Luis Alberto Flores Lucini; a doutoranda Renata Santos de Morales, professora de Inglês; e Rebeca Martínez Américo, doutora pelo PPG Letras UniRitter e professora de Espanhol. A teoria de Vygostsky fundamenta a oficina, para lembrar aos professores que “O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.” Aspectos figurativos com o uso de imagens oportunizam aprender vocabulário sobre vestimenta em inglês. A atividade com o corpo pode ocorrer a partir “de uma marca corporal de seu rosto, sinal, cicatriz, manchinha, deverá contar a ‘história’ que essa marca contém”. A poesia de Sérgio Capparelli compõe a atividade realizada em movimentos alternados pelos participantes que, nessa dinâmica, vão permutando os fragmentos dos poemas.

Doutora em Letras pela Associação Ampla UCS/UNIRITTER e professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Rede Municipal de Ensino de Montenegro, Maria Cristina Müller da Silva é autora de **Produzindo textos escritos nas séries finais do ensino fundamental**. No artigo, a professora assevera que “Toda produção de texto deve ser consequência de uma ação languageira na qual o aluno assume-se como um agente do discurso e age com o propósito de atingir seus objetivos.” Nesse agir, o estudante se apropriaria dos diversos gêneros de textos que fazem parte da nossa cultura letrada. A proposta de atividade foi antes realizada “em escolas da rede pública e privada, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental e o objetivo das aulas foi o de (re)conhecer a estrutura e a finalidade dos gêneros informativos e opinativos” da Rede Positivo. Ao produzir textos escritos “utilizando mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto”, os alunos atingem um melhor desempenho em sua comunicação e desenvolvimento intelectual em diferentes disciplinas.

Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta interdisciplinar a partir da plataforma Google for Education é o título do artigo, referente à oficina homônima das professoras da rede pública estadual, com Mestrado em Letras, Denúcia Moreira de Sousa

e Sônia de Sousa. Como profissionais do ensino, ambas desejam que a escola acredite na tecnologia como forma de aprendizagem na sala de aula, mas alertam para que essa utilização não deva ser um pretexto para a reprodução do ensino tradicional, fragmentado: "Sabemos que as novas gerações, e isso inclui os nossos alunos, chegam à escola utilizando, com muita propriedade, as tecnologias digitais." Com esse propósito, as professoras estimulam "um projeto interdisciplinar de leitura e escrita na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, utilizando a plataforma *Google for Education*."

Com estudos de Pós-doutorado em Semântica Argumentativa, a professora Neiva Tebaldi Gomes é Titular do PPG Mestrado e Doutorado em Letras UniRitter, e atua na Sexta-feira do Professor desde o início do Projeto, abraçando-o em diferentes edições junto ao Projeto ProLer Semeando Leitura, de que foi coordenadora até recentemente. Sua contribuição na apresentação da oficina envolveu reflexões sobre leitura e escrita, do que resulta o artigo **Da leitura à produção textual: reflexões sobre aspectos metodológicos**. A abordagem conceitual e suas orientações para as atividades de leitura basearam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, segundo a professora, ainda que a sugestão incida sobre a exploração de leitura de uma crônica, "não se trata de uma aula de leitura pronta. Trata-se apenas de reflexões sobre aspectos metodológicos", justificando que as práticas escolares necessitam de contextualização para uma interação que só a professora da sala de aula poderá levar a termo junto a seus alunos.

Poesia e performance: a leitura como presença do corpo e da voz é o título do artigo da professora titular do UniRitter, Coordenadora do Doutorado em Letras, com estágio pós-doutoral em Santiago de Compostela, Rejane Pivetta de Oliveira, e da doutoranda Christiane Guerra, do PPG Letras UniRitter. Ao tratar do conceito de performance, com o apoio teórico de Paul Zumthor, as autoras lembram que "'o ato da leitura' não é apenas uma virtualidade do texto, apreendido abstratamente, mas um evento que materializa a teatralidade inerente ao texto literário." Com o desejo de que "a leitura seja uma experiência fora da assimilação de conteúdos prévios e inteiramente aberta à liberdade de sentir e significar", as atividades propostas para os professores articulam a literatura e

as outras artes com os autores Hélio Leites e Manoel de Barros. A escolha desses dois autores é justificada porque “Ambos os artistas transformam a sua criação num espaço que dá voz àquilo que em geral é descartado pela sociedade produtivista e utilitarista – ambos constroem monumentos poéticos a partir do lixo e dos rejeitos do consumo capitalista”, para concluir que “A leitura literária será tanto mais performática – e assim emancipadora – quanto mais ensejar atitudes que produzam desvios e deslocamentos do senso comum, dando livre curso à expressão sensível”.

No artigo **Ensino de língua e literatura em língua estrangeira/adicional**, as professoras de inglês Valéria Brisolará e Anelise Burmeister apresentam sugestões de práticas linguístico-discursivas e culturais em sala de aula para o desenvolvimento de capacidades entre os alunos que correspondam às suas necessidades sociais, intelectuais e profissionais. Ambas as professoras são Tradutoras Juramentadas com larga experiência em Língua Inglesa, Cultura e Tradução. Contamos com a professora Anelise como coordenadora do Curso de Graduação em Letras, e com a professora Valéria como coordenadora do Pós-graduação Especialização em Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e Produção e Revisão Textual do UniRitter. Elas dão conta de que, nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, o ensino de língua estrangeira é visto como uma língua que não é totalmente estranha aos alunos e que, ao mesmo tempo, pode adicionar algo às suas subjetividades. Dentre as atividades, o cartoon é sugerido para discussão sobre a tecnologia e seus usos, “uma das competências solicitadas no Enem”, porque, “além de apresentar vocabulário relativo à tecnologia”, facilita a aprendizagem da língua inglesa, no que se refere aos “usos de verbos para falar de atividades diárias”.

A seguir, o artigo **Projeto de Extensão ProLer UniRitter: O Teatro de Sombras como prática e incentivo à Leitura** apresenta um relato da adaptação de clássicos da literatura para a dramaticidade e interatividade do teatro de sombras como meio de incentivo à leitura e à escrita. Trata-se de uma proposta desenvolvida por alunos de Letras do UniRitter para a disciplina de Literatura Inglesa II em setembro de 2016 que foi adotado pelo Comitê. O Comitê está sediado no UniRitter/International *Laureate Universities* desde 2012.

A fundamentação teórica do artigo aqui publicado apoia-se na *Obra Aberta*, de Umberto Eco, em Mikhail Bakhtin e em Roland Barthes. A professora Alessandra da Rosa Trindade Camilo é doutoranda pelo PPG Letras UniRitter, leciona na Pan American School of Porto Alegre e no Curso de Graduação em Letras do UniRitter. Atualmente, é Coordenadora do Comitê ProLer UniRitter. Ana Laura de Montalvão Chaves e Corrêa é bacharel em Relações Internacionais e graduanda em Letras pelo UniRitter; Bianca Reys e Marcos Lampert Varnieri, licenciados em Letras, são mestrandos, bolsistas CAPES do PPG Letras UniRitter. Os autores dividem no artigo sua experiência com o Teatro de Sombras, reconhecendo que não só a plateia é beneficiada com semelhante projeto, mas os leitores e mediadores também, porque democratizar a leitura e conscientizar sobre a cidadania é o “que a leitura faz” com os sujeitos que se envolvem com as ações de ler e contar histórias.

Por fim, o Caderno de Atividades apresenta os Depoimentos de Professoras da Rede Pública do Rio Grande do Sul, relatos de três professoras que participaram do último dia da Sexta-Feira do Professor/Tudo a Ler, no ano letivo de 2016. Esse dia foi dedicado exclusivamente às apresentações de atividades “inspiradoras e inspiradas” no conhecimento compartilhado nas oficinas de professores, mestrandos e doutorandos do UniRitter.

Durante o dia reservado à comunidade externa de professores da rede pública de ensino, a comunidade interna do UniRitter, coordenação do Projeto, junto à auxiliar voluntária Ana Laura de Montalvão Chaves e Corrêa, e em presença da Diretora do IEL, professora e escritora Patrícia Langlois, e da funcionária Andrea Russomano Barberena, apreciamos e aplaudimos os projetos apresentados pelas professoras, entre elas, Andrea Lauermann Tassinari, Cláudia Adriana de Souza Campos e Mônica Pellegrin Aigner, respectivamente professora de séries iniciais e ensino de jovens e adultos (EJA) no Colégio Municipal de Educação para Trabalhadores Paulo Freire, e diretora e professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Matias de Albuquerque.

A professora Andrea Tassinari em **O fazer pedagógico através da poesia e do jornal no ambiente escolar** aborda o papel do docente como mediador no processo de ensino-aprendizagem,

visando despertar no aluno o prazer pela leitura e pela escrita. Trata-se de um projeto que foi elaborado a partir das vivências da professora com seus alunos de escola pública e das oficinas ministradas no projeto extensionista Sexta-feira do professor/UniRitter/Tudo a Ler/IEL, interligando-as com suas pesquisas bibliográficas. Já as professoras Cláudia Souza e Mônica Aigner, em seu relato intitulado **A importância do ato de ler em diferentes suportes**, atentam para a relevância das tecnologias e do acesso à internet nas escolas, porque, afinal, em tempos de Cibercultura, “ressignificar as práticas de leitura” trabalhando com os mais diversos suportes é fundamental. Pensando assim, as professoras propõem atividades interativas com a contação de histórias virtuais em sua escola.

Agradecemos a todas as pessoas envolvidas na parceria UniRitter/ IEL, de modo especial à professora e escritora Patrícia Langlois, diretora do IEL, e às professoras que receberam seu Certificado pela participação assídua às oficinas durante todo o período.

Regina da Costa da Silveira

Com óculos de Miguilim: memória individual e coletiva no ensino-aprendizagem

Ana Denise Andrade¹

Fábio Antônio Dias Leal²

Regina da Costa da Silveira³

Introdução

*Eu quero a esperança de óculos
E um filho de cuca legal.
(Zé Rodrix/Elis Regina)*

A trajetória escolar de uma criança começa, oficialmente, com seu ingresso nas primeiras séries do Ensino Fundamental, mas sua escolarização se estende, pelo menos, até a conclusão do Ensino Médio. Entretanto, esse discente não chega à escola sem estórias, desprovido de memórias individuais e coletivas. Esse educando carrega consigo uma “bagagem” de vivências e experiências pessoais, estimuladas e enriquecidas pelo meio em que vive, pois o lar é, normalmente, seu lugar de origem. Muitas dessas crianças chegam às escolas com carências de várias espécies, e com dificuldades de relacionamento familiar. São os “Miguilins” que não só estão presentes nas estórias orais e na literatura escrita, mas, principalmente, são os que hoje frequentam os bancos escolares.

Memórias de “Miguilins”

Campo Geral (2001), de João Guimarães Rosa, revela a vida difícil e humilde do protagonista Miguilim e sua família, que moram no longínquo Mutum, um lugar desprovido de recursos financeiros e materiais, necessários para garantir a sobrevivência digna do grupo. Porém, “a casa é nosso canto no mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo” (BACHELARD, s/d,

¹ Doutoranda em Letras PPG UniRitter/UCS Porto Alegre – RS; Professora da Rede Pública Estadual.

² Doutorando em Letras PPG UniRitter/UCS Porto Alegre – RS; Professor Curso de Letras UniRitter

³ Doutorado em Letras UFRGS; Professora Titular PPG Letras UniRitter/UCS; Pós-doutorado UFRJ.

p. 22), daí a importância desse ambiente. E toda essa situação é trazida à tona pela ótica e pela memória do personagem principal, um menino de apenas sete anos de idade.

Panorama semelhante é vivenciado, fora da literatura, por muitos estudantes que chegam às escolas públicas, com uma gama de histórias familiares, uma memória a ser considerada. Nesse sentido, cabe ao professor, não só saber lidar com as multiplicidades de lembranças, mas, principalmente, com as adversidades e conflitos que porventura surgirem. É importante considerar que cada aluno traz consigo as marcas e as recordações do lugar onde vive, principalmente da casa materna. Miguilim, como todas as crianças, tem “com a casa e a paisagem que a rodeia a comunicação silenciosa que marca nossas relações mais profundas” (BOSI, 1999, p. 442). E é exatamente por isso que “as ‘coisas’ lembradas são intrinsecamente associadas a lugares. E não é por acaso que dizemos, sobre uma coisa que aconteceu, que ela teve lugar” (RICOEUR, 2012, p. 57). Essas relações com o lugar são marcantes e, para Miguilim, não era diferente, pois o que percebia é que “a mata, ali perto, quase preta, verde-escura, punha-lhe medo” (ROSA, 2001, p. 29).

Fig. 1 – Imagem do filme *Mutum*



Disponível em: <https://youtube> - Acesso: 06/07/2017

O temor que o menino sentia da paisagem local não era apenas fruto de sua visão prejudicada, por falta de um diagnóstico médico e tratamento. O personagem era negligenciado pela família, sofria inúmeros castigos e repreensões em casa e, por isso, não percebia aquele ambiente doméstico como um lugar “fechado, coerente, integrado, como autêntico, como ‘lar’, um refúgio seguro” (MASSEY, 2008, p. 25). Longe disso. Esse desafiado sentido por Miguilim também pode ser observado entre os alunos, que são suscetíveis ao ambiente desfavorável de suas casas e levam essas lembranças e impressões pessoais para a sala de aula. Isso acontece com os discentes de todas as faixas etárias, independentemente de sua escolaridade, podendo interferir na concentração e na aprendizagem, pois esses e “outros fatores interferem na memória, como o lugar que alguém ocupa na consideração de seu grupo de convivência diária, onde há desigualdade de pontos de vista, uma repartição desigual de apreço” (BOSI, 1999, p. 414). Esse grupo cotidiano não se restringe apenas ao círculo familiar, pois situação semelhante pode existir na sala de aula.

Assim como o lugar contribui para a consolidação da memória e sua evocação, os cinco sentidos também têm a sua importância nesse processo. O protagonista Miguilim percebia o mundo e guardava as recordações de sua difícil vida e de algumas situações alegres, através de sua percepção sensorial, já que

[...] as memórias dos humanos e dos animais provêm das experiências [...] Umas são muito visuais (a casa da infância), outras só olfativas (a do perfume da flor), outras quase completamente motoras ou musculares [...] Algumas dão prazer; outras são terríveis. (IZQUIERDO, 2011, p. 20)

A impressão visual do personagem, ainda que prejudicada pelo problema que tinha, gerou satisfação no menino, pois, para ele “relembável era o Bispo [...] rico nas cores daqueles trajes, até as meias dele eram vermelhas, com fivelas nos sapatos, e o anel milagroso [...]” (ROSA, 2001, p. 30), assim como a audição da voz da irmã Chica, que “rezava alto, era a voz mais bonita de todas” (ROSA, 2001, p. 48-49). Outros sentidos também foram aguçados

e guardados na lembrança de Miguilim, quando foi acarinhado pela outra irmã, a Drelina, que “pegara uma das mãos dele, de junto carinhava Miguilim, na testa” (ROSA, 2001, p. 76) e no momento em que deitava em seu travesseirinho que “cheirava bom, cheio de macela-do-campo” (ROSA, 2001, p. 50). Esses raros momentos de sensações prazerosas ficaram na memória do protagonista, assim como também é possível explorar e incentivar, através dos sentidos, a aprendizagem dos alunos, com atividades apropriadas.

Para inserir a leitura do texto de Guimarães Rosa na sala de aula, é oportuno pensar o quanto Miguilim pode contribuir para a reflexão sobre os vínculos da criança com a família, os laços afetivos que regem as relações de parentesco. Nessa direção, as atividades de reflexão propostas com esse texto fundamentam os objetivos sobre a aprendizagem, tais como se expressam nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nos PCNs, o ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB vincula-se ao objetivo maior do ensino fundamental, que é “propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação de condições na escola para a aprendizagem”. E dentre essas condições, encontram-se:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1998, p.20).

A leitura do texto literário torna-se a “porta de entrada” para muitas descobertas sobre a vida dos alunos, além de proporcionar uma atividade lúdica e prazerosa, estimulante do aprendizado. Em qualquer série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o conto que tem como protagonista o menino Miguilim pode ser explorado, bastando adaptá-lo à clientela. Pode ser lido na íntegra ou em partes previamente selecionadas. Também essa estória poderá ser

contada, de forma adaptada pelo professor, para os educandos das séries iniciais. Outra opção viável seria assistir ao filme Mutum. Feita a leitura do conto ou a exibição do filme, o importante é que as situações apresentadas sejam discutidas, tendo o cuidado de salientar partes significativas, no caso, as que desenvolvem no leitor sua sensibilidade, a fim de estimular a participação dos alunos e evocar neles as suas vivências e memórias. Outra técnica interessante tem sido a de um dos colegas do Ensino Médio ler o conto na íntegra e, como trabalho voluntário, contar a narrativa para os alunos do Ensino Fundamental antes da exibição do filme.

Um aspecto relevante é observar o lugar dos acontecimentos e a presença dos sentidos, ou o processo de sinestesia, elementos indispensáveis para a consolidação da memória no indivíduo, tão presentes no conto Miguilim. Dessa forma, é possível que os alunos façam associações com as suas próprias vidas, estimulados pela técnica que envolveria um relato oral de vivências desses alunos, na infância, junto aos familiares, porque

[...] é difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam. Não nos lembramos de nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social." (HALBWACHS, 2015, p. 43).

E também porque a memória coletiva é construída a partir da "simultaneidade dessas diferentes histórias" (MASSEY, 2008, p. 36). Por isso, a relevância da família nessa dinâmica, até mesmo para incentivar a participação de toda a comunidade escolar nesse processo de evocação das lembranças, já que "recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras" (HALBWACHS, 2015, p. 29).

Fig. 2 – Mutum



Disponível em: <https://youtu.be/Fer8OcG4SiE> Acesso: 06/07/2017

Para finalizar, seria interessante solicitar uma produção textual sobre algumas passagens da vida dos estudantes, ilustrando-a com fotos do lugar onde passaram a infância, momentos significativos junto de seus familiares, até o momento presente.

A culminância do evento poderia ser uma exposição de fotos, numa verdadeira roda de conversas entre as famílias e os discentes, na própria escola. Essa integração escola-família é benéfica, não só para a aprendizagem dos alunos, mas também pode vir a melhorar as relações familiares que, de qualquer forma, interferem no rendimento escolar.

Sendo assim, um momento de participação e envolvimento de todos, uma confraternização, poderia estimular as memórias autobiográficas, já que “as pessoas costumam lembrar melhor e com mais detalhe os episódios ou eventos carregados de emoção” [...] e “nem mesmo assim a recordação desses eventos chega a ser

perfeita: nas melhores memórias sempre há um grau de extinção” (IZQUIERDO, 2011, p. 91).

Daí a importância dessa memória coletiva, por meio da qual pais e alunos poderiam trocar recordações, não só entre os membros da própria família, mas com pessoas da comunidade, pois muitos junto a seus vizinhos têm significativas lembranças comuns.

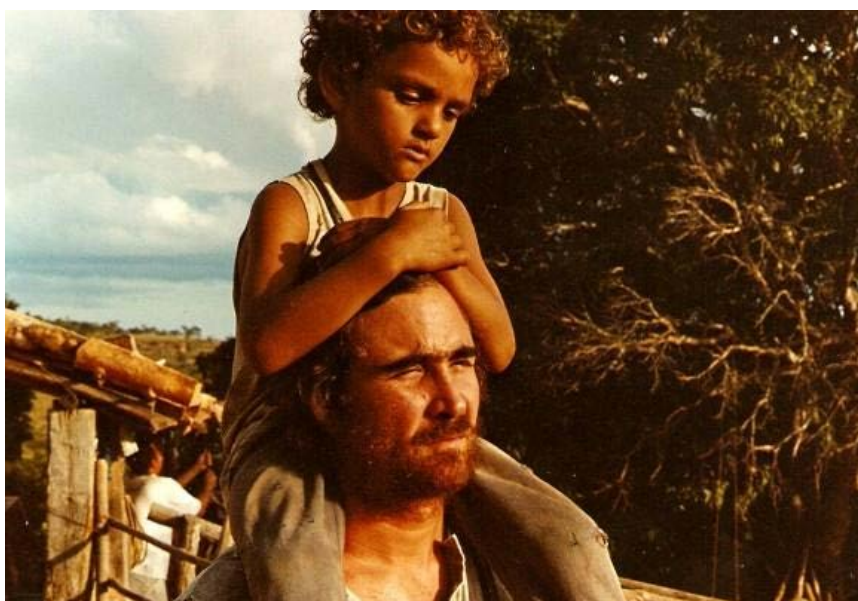
Fig. 3 – Mutum



Disponível em: <https://youtu.be> Acesso em: 06/07/2017

Digno de nota é o profundo sentimento de identificação que os leitores experimentam quando da leitura de *Campo Geral*, sentimento que também se nos apresenta curioso: crianças criadas em meio à cultura digital, munidas de seus *smartphones* e jogos digitais, continuam a se identificar com os moradores do Mutum, lugar agreste em que não se identificam mesmo os traços distintivos da eletricidade. O caráter universal do modelo que reconhecemos no conto que aproxima crianças do século XXI, incluídas no mundo digital, e meninos pobres de um tempo que não se define, em um lugar em que tudo falta, justifica uma segunda proposta de atividade em sala de aula que indaga: *Se o sofrimento infantil é universal, quem são os Miguilins da contemporaneidade?*

Fig. 4 - Mutum



Disponível em: <http://www.cinemarden.com.br/2017/02/mutum.html> Acesso: 10/07/2017

Submetemos alunos de 17 e 18 anos ao texto de Rosa e ao documentário *A invenção da infância* (SULZBACH, 2000), que trata, no que chamaremos *primeiro plano*, do trabalho infantil. Acreditamos, contudo, que um expectador minimamente sensível compreenderá que o documentário trata do sofrimento infantil, de uma forma geral. Os estudantes reconhecem a identidade de Miguilim tanto nas crianças nordestinas que se expõem em atividades insalubres para ajudar no sustento de casa, mas também se reconhecem nas crianças deprimidas dos grandes centros urbanos; reconhecem os *Miguilins*, mineiros e nordestinos nas crianças das metrópoles, por fim, reconhecem-se *Migulins* a partir de uma representação mais ampla da infância.

Os estudantes percebem exemplos diversos de sofrimento infantil à sua volta e desenvolvem apresentações a partir deles. O tema é necessário; os encontros costumam ser comoventes: *Como proceder para que os pequenos cidadãos não sofram violência por parte daqueles que são, justamente, os responsáveis pelos seus*

cuidados? – é a pergunta que norteia os debates; é também a pergunta para a qual ainda não temos resposta. A reflexão, nesse caso, faz-se ainda mais urgente. A começar pela narrativa de suas próprias memórias, o aluno alcançará as histórias da comunidade e passará a entender-se com as histórias dos demais.

Considerações finais

A escola atual assumiu para si diversas responsabilidades e papéis que, até então, não faziam parte da rotina educacional. Porém, com a chegada de novas demandas e problemas sociais diversos, trazidos para dentro das salas de aula, os educadores perceberam que era preciso acompanhar a mudança e adequar a metodologia. Não poderiam mais, simplesmente, estar preocupados com a questão de transmitir conhecimentos e passar conteúdos sem significados para os alunos. Agora, os bancos escolares estão repletos de “Miguilins”, com suas memórias coletivas, nem sempre agradáveis. Ser sensível para as necessidades dos educandos é a palavra de ordem, pois, sem isso, a aprendizagem não acontece. É necessário estar atento às histórias familiares, às lembranças trazidas por eles, o lugar de cada um, assim como estimular-lhes os sentidos que acentuam a sensibilidade. Tudo isso não assegurará a garantia efetiva do processo ensino-aprendizagem, mas talvez possibilite um ambiente mais favorável e tranquilo para que ela aconteça.

Fig. 5 - Mutum



Disponível em: http://www.tf1international.com/int_fiche.php
Acesso: 10/07/2017

Parece-nos importante invocar mais uma vez a narrativa de *Campo geral* e, com ela, aguçar a nossa responsabilidade como educadores: talvez, mais grave que o problema da violência em si, a que Miguilim é submetido, seja a passividade dos adultos que a testemunham. A história de Miguilim é marcada pela falta dos adultos; a falta dos adultos que seriam os responsáveis por proteger o menino da violência a que estava sujeito: a falta do Tio, expulso de casa; a falta de Mãintina, que padece de tantos preconceitos quanto o menino que deseja proteger; a falta do irmão Dito, eterna chaga de Miguilim, que, embora mais novo, aconselha com uma sabedoria que falta aos adultos; a falta de Seu Aristeu, preterido pela família, em favor de Seu Deográcias que com seu formalismo explora a família de Miguilim com a cobrança de juros.

O modelo do Doutor José Lourenço, ao resgatar Miguilim e emprestar-lhe os óculos, pode ser definido com o que chamaremos uma pacificação da infância; um modelo de infância que não se extingue, mas permanece viva no adulto que, assim, sabe-se por ela responsável. É preciso cuidar da infância para que as crianças possam se dar conta do verde e, tal como Miguilim, enxergar melhor e preservar os lugares em que vivem para poder sonhar com um mundo melhor. É preciso muitas vezes montarmos em nossos cavalos metafóricos para, a exemplo do Doutor José Lourenço, resgatar as crianças ao dar-lhes óculos, seja com as lentes da vida adulta, seja com as lentes da poesia – da infância inseparável –, que não será outra coisa senão a esperança com que nós, professores, podemos arquitetar um futuro.

Nesse sentido, o tema do filme se relaciona ainda mais a itens tratados nos PCN, de modo especial, o que enfatiza a necessidade do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Trad. Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda, (s/d).
- BADDELEY, Alan. In: BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 7. Ed. São Paulo: 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain, (Orgs.). *Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, formas, figuras, cores, números)*. Coord. Carlos Sussekind. Trad. Vera da Costa e Silva..[et al]. 27. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- EYSENCK, Michael W. In: BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael C.; EYSENCK, Michael W. *Memória*. Trad. Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011. Cap. 6, p. 128-151; Cap. 12, p. 285-310.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 8. ed. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2015.
- IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. 2. ed., ver. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço Uma nova política da espacialidade*. Trad. Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2008.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. 5. reimp. Trad. Alain François...[et al]. São Paulo: Editora Unicamp, 2012.
- ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim (Corpo de baile)*. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SULZBACH, Liliana. *A invenção da infância [Documentário]*. [S.l.: s.n.], 2000. 26min.

Atividades Interdisciplinares: conto “Os amores de Alminha”, de Mia Couto

Ana Maria de Souza¹

No ano de 2014, a **ONU** (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS) adotou uma resolução que cria a **Década Internacional dos Afrodescendentes**, compreendida entre 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2024, com o objetivo de aumentar a conscientização da sociedade no combate ao preconceito, xenofobia e racismo.

Sem querer neste momento dar conta de um histórico que já conhecemos, a literatura brasileira na maioria das vezes é baseada numa cultura eurocêntrica, mas atualmente, mais precisamente a partir de 2003, vem acontecendo um descentramento, com produções que buscam representar a construção da identidade afro-brasileira. Após a implementação da Lei 10.639/2003, muitas dessas obras de literatura já conhecidas foram reeditadas, algumas delas foram traduzidas e muitos autores brasileiros, até então desconhecidos no país, tornaram-se públicos dentro do sistema educacional. Não raro, algumas dessas produções merecem atenção e cuidado do professor, ao serem selecionadas, pois nem todas tratam de forma positiva a imagem do negro, algumas acabam repetindo estereótipos e exotismo já conhecidos da literatura europeia, branca, etc.

A literatura, de modo geral, contribui para a formação da identidade do leitor, e em especial das crianças. E a literatura, cujo tema representa as questões étnico-raciais brasileiras, além de construir a identidade do sujeito, pode também promover ponderações sobre a discriminação racial, bem como proporcionar à criança afrodescendente concepções de pertencimento da sua etnia.

Nelly Coelho em sua reconhecida obra *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, escreveu:

¹ Doutoranda em Letras PPG UniRitter.

[...] a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção [...] a finalidade dessas histórias é confirmar a necessidade de se suportar a dor ou correr riscos para conquistar a própria identidade (COELHO, 2000, p.55 e 57).

Portanto, quando a criança lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam, se completam – e também se modificam – ajudando a transformar e a construir uma identidade positiva. Os textos em geral favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente.

Combater o racismo e as desigualdades dentro da escola não é tarefa fácil, mas precisamos refletir e agir sobre essas questões, por meio de atividades literárias específicas para cada idade.

Para destacar algumas obras com temas afro-brasileiros, tome-se, por exemplo, o texto da autora Ana Maria Machado *Do outro lado tem segredos*. Nesse livro, o menino Bino vive em uma aldeia de pescadores e desde pequeno ajuda os adultos, aguardando o dia em que poderá acompanhá-los na travessia do mar. Outra obra que discute as tradições africanas em suas peculiaridades é o livro de Joel Rufino dos Santos, *Rainha Quiximbi*. Nele a personagem principal é uma viúva cujo noivo falece na noite do casamento. Depois disso, ela passa a ficar sempre na janela choramingando por não ter um amor. O leitor criança, para quem a fantasia é parte essencial de sua atividade imaginária, não só aprende outra versão do mito da sereia, mas adquire outra visão das necessidades amorosas.

Certamente há muitos outros textos que podem ser lidos em sala de aula e que suscitam discussões. Neste sentido, a literatura justifica-se por sua principal característica de simbolizar as coisas do mundo através da palavra. Sua linguagem carregada de significados designa o que é humano, sob diferentes vieses, fazendo com que os jovens leitores se aproximem e conheçam melhor a diversidade étnica e social brasileira.

Dentro desse contexto, com as devidas precauções, é possível discutir o que é discriminação, racismo, preconceito, mas cabe ter o cuidado de, ao falar de tais temas, não correr o risco de reforçá-los, isto é, de ter uma atitude discriminatória. É Nilma Lino Gomes em "Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03" que nos adverte: "Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção das práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p.55). "

Em suma, é possível trabalhar com as diretrizes curriculares sugeridas pela Lei 10.639/2003, mesmo quando, em aulas pontuais, o texto não diga respeito à história africana. O professor pode estabelecer vínculos entre os conteúdos, desde que conheça a história da África. É preciso antes de tudo certa familiaridade com a temática, para que haja sucesso no ensino.

Atividade interdisciplinar

Couto, Mia. Na berma de nenhuma estrada e outros contos

Proposta para sala de aula: anos: 7º ao 9º/ Ensino Médio

Objetivos da atividade interdisciplinar

Analisar o conto de Mia Couto, em suas representações simbólicas, contextualizando a produção do escritor moçambicano na história de seu país que consolida a língua portuguesa como língua oficial de Moçambique.

A questão da língua portuguesa na África (Estudar a língua portuguesa no mundo/África)

- Imposição da cultura europeia
- Ruptura político-econômica e cultural
- Construção de uma identidade própria (assimilados)
- O que se entende por assimilados?
- Dicionário da Editora do Porto: "compenetração de ideias ou sentimento alheio"

Contextualização

(Professor de História e Geografia)

A Guerra da Independência de Moçambique, ou a Luta Armada de Libertação Nacional, foi uma guerra entre as forças da guerrilha da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) X RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana). Da luta armada, resultaria a independência negociada em 25 de junho 1975.

Conhecendo o autor

(Biografia)

Antônio Emílio Leite Couto, Mia Couto, nasceu em 5 de julho de 1955, na cidade da Beira em Moçambique. É filho de uma família de emigrantes portugueses. É biólogo e escritor. (O professor pode fazer uma pesquisa sobre a vida e obra do autor)

O que o texto discute ou O ponto de vista do narrador

Em italiano e espanhol, a palavra *ânima* é traduzida como "alma" (pode-se fazer uma pesquisa sobre o latim, por exemplo)

O papel da mulher/mãe

"Descobriram que Maria Alminha há mais de meses que não ia às aulas. A moça faltava por regime e sistema, enviuvando o banco da escola" p. 141

"Assunto de menina diz respeito à mãe. Assunto de rapaz também" p.141

"Ganido de cachorro, gemido de filha? Tudo sendo igual, sem motivo para perturbação de pai" p. 141

Uso de linguagem com maior nível de significação (influência de Guimarães Rosa): "Essa miúda não sabe a quantas desanda. " Ou "Quer andar por aí usufrutífera, em trânsitos de pele?"

"Aquilo não era um diário, que ela não tinha fôlego para tanta

rotina. Na capa se lia: "meu temporário".

Questão do racismo: "Gosto de espreitar seu corpo, assim branco, no meio de tanto sujo deste mundo. – Um branco? A miúda andava metida com um branco". p. 142

A intertextualidade: Alguém se aproximava, entre os bambus. Seria, por certo, o tal amante. A mãe fincou os olhos, pronta à revelação. Mas eis que, em vez de pessoa, ela vê surgir um cisne" [...] A ave não debicou logo, em modos de bicho. Antes, deitou a cabeça no colo de Alminha e ali se deixou, fazendo do tempo um infinito. [...] A mãe ainda se ergueu, dando gesto à sua vontade de rever e reaver a sua menina. À medida que se aproximava, porém, seus passos esmoreceram ante o amor que ela via se trocando, amor que ela nunca saboreara em sua vida inteira. p.144

A simbologia do cisne



Acesso a uma fase nova da vida. Em seu duplo significado, "suas duas alvuras ou luzes": a do dia, solar e máscula; a da noite, lunar e feminina. Carrega também a síntese do andrógino, do diferente, carregado de mistérios sagrados. Elegância, nobreza, coragem. O cisne morre cantando e canta morrendo. Símbolo do desejo sexual. (CHEVALIER,1989)

Para Gaston Bachelard, o canto do cisne seriam "as eloquentes juras do amante. É o ovo do mundo, centro místico para os alquimistas.

A mitologia

Leda (em grego: Λήδα), na mitologia grega, era rainha de Esparta, esposa de Tíndaro. Certa vez, Zeus transformou-se em

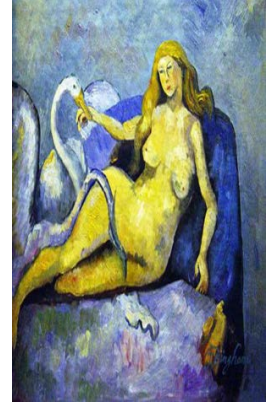
um cisne e seduziu-a. Dessa união, Leda chocou dois ovos, e deles nasceram Clitemnestra, Helena, Castor e Pólux. Helena e Pólux eram filhos de Zeus, mas Tíndaro os adotou, tratando-os como filhos de sangue.



Leonardo da Vinci



Michelangelo



Paul Cézanne



Gerda Wegener

Referências

CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e Outras Interinvenções*. 1ª ed. da Caminho em 2009.

COUTO, Mia. *Na Berma de Nenhuma Estrada*. 1ª ed. da Caminho em 1999; 3ª ed. em 2013.

COUTO, Mia. *Pensatempos. Textos de Opinião*. 1ª e 2ª ed. da Caminho em 2005.

ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GOTLIB, Nádía Batella. *Teoria do conto*. Editora Ática S.A. São Paulo, 1991.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Semanàlise*. São Paulo: Debates, 1969.

A memória biográfico-cultural de Lila Ripoll

Tânia Regina Silva da Silva ¹

A proposta desta oficina para o Projeto Sexta-feira do Professor leva em conta a atividade de leitura de uma seleção de poemas da escritora gaúcha Lila Ripoll. O objetivo principal é oportunizar a formação continuada aos professores do Ensino Fundamental e Médio como mediadores de leitura e de escrita. A sugestão para o trabalho de análise dos poemas propõe a interdisciplinaridade. Assim, a professora de literatura ou de língua portuguesa poderá somar-se às professoras de história e de geografia. Do conhecimento da biografia da poeta de Quaraí, passa-se à análise da sua produção poética.

Como apresentar Lila Ripoll? Não é tarefa fácil apresentá-la de forma inovadora, já que tantas vezes sua biografia vem descrita por estudiosos, pesquisadores e escritores, como Maria da Glória Bordini, Alice campos Moreira, Patrícia Bins e Donaldo Schüller entre outros. Lila Ripoll também foi apresentada nas artes plásticas, pelo artista Carlos Scliar (1954), encontrada no Museu de Arte Moderna, no Rio de Janeiro, e capa do livro *Lila Ripoll: obra completa*.

¹ Doutoranda em Letras PPG UniRitter.

Capa da obra *Lila Ripoll obra completa* (1998)



Fig. 1 – Capa do Livro sobre a pintura de Carlos Scliar (1954)

Acredito que para apresentar Lila Ripoll “é preciso ler Lila Ripoll”, a fim de conhecer o eu poético que, não raro, coincide com a biografia de Lila. É o caso do poema “Rosto”, em que se lê:

Das três dores do meu peito,
só uma se mostra. Mas
sem grito.
Conciliados se encontram
rosto e dor.
É uma pedra lisa e fria
o silêncio do meu rosto.
Nem no retrato de ontem –
- corroído pelo tempo-
nem no de agora- tão triste!-
O grito transpõe a face.

Costurados em silêncio,
dor e rosto se confundem.
São como o musgo na pedra,
como a espada na bainha,
como a semente na flor.
Não sei se a dor vem do rosto,
ou o rosto vem da dor!.

Lila Ripoll: obra completa (1998, p-219)

Na maioria dos trabalhos que li sobre Lila Ripoll, trata-se de narrativas que expõem as etapas de sua vida desde o nascimento até sua morte em forma de prosa. Lila Ripoll nasceu em 12 de agosto de 1905, em Quaraí (RS). Foi pianista e poeta renomada sul-rio-grandense, filha única de Florentino Ripoll e Dora Pinto de Ripoll. Seu sobrenome é de origem catalã. Sua família emigrou para a Argentina ou Uruguai e era ligada à política, ao trabalho na fabricação de charque e ao comércio.

O pai de Lila, Florentino Ripoll, era dedicado às atividades do campo, foi jóquei e compositor e era conhecido por suas habilidades de domador. Com a morte de Raimundo Ripoll, irmão de Florentino Ripoll, Waldemar Ripoll, seu filho de cinco anos, passa a ser criado pelos tios, pais de Lila. Na infância, Waldemar manteve com a prima uma relação de afeto que com o tempo aumentou.

Em 1927, deixou a sua cidade Natal para estudar em Porto Alegre. Formou-se em piano no Conservatório de Música (Instituto de Artes da UFRGS). Publicou poemas na Revista Universitária.

Em 1930, ingressou no magistério estadual e foi professora de Canto Orfeônico na Escola Venezuela, onde compôs a letra e a música do hino da escola. Fez parte do grupo de escritores gaúchos conhecido como a Geração de 30: Reynaldo Moura, Athos Damasceno, Manoelito de Ornellas, Vidal de Oliveira, Mario Quintana, Ovídio Chaves, Dyonélio Machado, Carlos Reverbel e Cyro Martins. Em 1934, Waldemar Ripoll, seu primo e irmão de criação, militante do Partido Libertador, foi assassinado por motivos políticos, e Lila Ripoll engaja-se na luta política. Em 1935, participou da Frente Intelectual do Partido Comunista e militou no Sindicato dos Metalúrgicos, onde fundou o Coral dos Metalúrgicos.

Em 1938, publicou *De Mãos Postas*, em 1941, *Céu Vazio*, com o qual ganhou o Prêmio Olavo Bilac da Academia Brasileira de Letras. Casa-se com Alfredo Luís Guedes. Em 1945 publicou seus textos na revista *A província de São Pedro*. Em 1947, lança o livro *Por quê?* Em 1949 morre seu marido, derrame cerebral. No ano seguinte, candidata a deputada estadual pelo Partido Comunista, enfrentou reação da classe conservadora, que dificultou sua eleição.

Em 1951 lança *Novos Poemas*, onde manifesta seu engajamento social. Em *Novos Poemas*, os poemas evocam a repressão os líderes de uma passeata operária ocorrida em Livramento. Com esse livro recebe o Prêmio Pablo Neruda da Paz, pelo Conselho Mundial da Paz, com sede em Praga. Em 1953, Lila compareceu ao Encontro Internacional dos Partidários da Paz, em Buenos Aires. Já 1954 é o ano de *Primeiro de Maio*, poema sobre o massacre do Dia do trabalhador em Rio Grande (RS). Em 1955, viaja a Moscou e Stalingrado, na União Soviética, onde participa do Congresso Internacional dos Partidários da Paz, integrando a Delegação Cultural Brasileira, a convite do Partido Comunista Central. Em 1957, publica *Poemas e Canções*, nos cadernos da Revista Horizonte.

Em 1958, estreia sua peça *Um colar de vidro* no Teatro São Pedro. Em 1961, publicou *O coração descoberto*. Em 1964 foi presa, mas liberada devido ao seu estado de saúde, pois tinha câncer em estágio avançado. Em 1965, escreveu *Águas Móveis*. Em 7 de fevereiro de 1967, morreu em Porto Alegre, sendo sepultada no cemitério da Santa Casa de Misericórdia pelos companheiros.

Podemos dizer que a poeta é uma das mais autênticas expressões da literatura sul-rio-grandense, laureada com dois importantes prêmios: Olavo Bilac, da Academia Brasileira de Letras, e prêmio Pablo Neruda.

Tenho muito respeito por essas narrativas, mas durante o tempo de pesquisa, pensei como re/apresentar a poeta. Não consegui encontrar maneira melhor do que reapresentá-la a partir da visão que seus textos poéticos revelam, ou seja, quando leio sua biografia e a comparo às manifestações do eu lírico de sua obra completa.

Philippe Lejeune em *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet* (2014), referindo-se ao verbete "autobiografia", assinala que esta pode ser definido como "obra literária, romance, poema,

tratado filosófico etc., cujo autor teve a intenção, secreta ou confessa, de contar sua vida, de expor seus pensamentos ou de expressar seus sentimentos.”

Entendendo por autobiografia uma narrativa que recapitula uma vida, “matéria de litígio: o paradoxo da autobiografia literária, seu jogo duplo essencial, é pretender ser ao mesmo tempo um discurso verídico e uma obra de arte” (LEJEUNE, 2014, p. 71), e busco nos poemas “No casarão...” e “Retrato” histórias de vida de Lila:

No casarão...
NASCI num casarão velho, de esquina,
Escondido entre salsos pensativos.
E foi lá que minha alma, ainda menina,
Olhando dia e noite os poentes vivos,
Aprendeu a viajar no pensamento.
Eu fui uma criança sem infância.
Senti, desde pequena, esse tormento
Que o sonho traz depois de cada ânsia,
E que é o maior dos males que conheço!
Às vezes, noite alta, eu levantava,
Vestia minha roupa pelo avesso
E saía sozinha (a lua espiava!)
Para olhar as estrelas e os e os céus altos...
O quintal era um mundo diferente,
Que eu percorria sem temer assaltos.
Meu corpo, que já era um pobre doente,
Tiritava de frio e de emoção
Quando o vento arrepiava os velhos salsos
Que arrastavam os braços pelo chão...
Meia noite... Fantasmas... Bruxas brancas...
Eu sozinha vagando pelo escuro...
Minha casa fechada com mil trancas,
E as pedras a cair do velho muro...
Quando a lua fugia, já cansada,
Meus passos, silenciosos, apagados,
Voltavam pelas pedras da calçada
Que a nossa casa tinha de um dos lados.

D manhã: os olhares, as perguntas...
(Eu estava tão branca. Tão sem cor.
As olheiras iguais às de defuntas...)
– “Era o vento!” “Era o frio!” “ Era o calor!”:
A mentira que achava na ocasião...
E de noite, outra vez, às escondidas,
Abandonava o velho casarão...

Lila Ripoll: obra completa (1998, p.17)

Concordo com o comentário de Lejeune (2014, p. 86), quando o autor afirma que “transformar sua vida em narrativa é simplesmente viver” quando leio os versos de “No Casarão...”, de Lila Ripoll. Neles, podemos perceber sua infância, na sua cidade, no casarão da família. A autora refere-se a sua alma que viajava nos pensamentos, à lua que a espiava, aos salsos que arrastavam seus braços pelo chão, fantasmas e bruxas brancas. Como se observa, os elementos do insólito cedo se apresentam em seus poemas. Isso significa que os conceitos relacionados ao campo do insólito, do sobrenatural e do mundo onírico se constituem na matéria vertente na obra dessa autora.

Já em “Retrato”, percebe-se um possível autorretrato da mulher Lila Ripoll, uma vez que o eu lírico a descreve uma moça e de uma mulher madura tanto em sua fisicalidade quanto em sua interioridade:

Retrato

CHEGO junto do espelho. Olho meu rosto.
Retrato de uma moça sem beleza.
Dois grandes olhos tristes como agosto,
olhando para tudo com tristeza!
Pequeno rosto oval. Lábios fechados
Para não revelar meu segredo...
Os cabelos mostrando sem cuidados,
Uns fios brancos que chegaram cedo.
A longa testa aberta, pensativa.
No meio um traço, leve, vertical,
Indicando uma ideia muito viva

e os sérios pensamentos – o meu mal!...
O corpo bem magrinho e pequenino.
- Sete palmos de altura, com certeza.
Tamanho de qualquer guri menino
que a idade, a gente fica na incerteza!
E nada mais. A alma? Ninguém vê.
O coração? Coitado! está bem doente.
Não ama. Não odeia. Já não crê...
E a tudo vive alheio, indiferente!...
Meu retrato. Eis aí: Bem igualzinho.
O espelho é meu amigo. Nunca mente.
No meu quarto, ele é o móvel mais velhinho.
E sabe desde quando estou descrente!...

Lila Ripoll : obra completa (1998, p.40)

Segundo a cronista Rita Canter, em *Depoimentos Literários* (1970), "Lila não morreu. E é na expressão de outro criador mágico da palavra, o também já saudoso Guimarães Rosa, que desejo lembrá-la: 'As pessoas não morrem, ficam encantadas'. Lila não morreu. Sua obra poética aí está a falar mais alto e mais longe." (1970, p, 24)

Para Manoelito de Ornellas, em *Máscaras e Murais de Minha Terra* (1966), "Os poetas não envelhecem. Seu avanço, no tempo, prova-se no que escrevem. Amadurecem na dor. A ponta de amargura que fica, no fundo de uma viagem ou emblematicamente na palavra escolhida, como um discreto soluço, não há de ser jamais a confissão de uma culpa ou mera atitude literária. A culpa será sempre da vida e a marca perceptível, um sinal deixado pelos homens, sinal às vezes profundo como as feridas abertas pelos punhais"

Lila morou em Quaraí, sua cidade de origem, como descreve no poema homônimo:

Quaraí
Quaraí de outros tempos,
postal de minha infância!
Vejo-te ainda agora,

com as cadeiras de balanço nas calçadas,
a doidinha da vizinhança
tricotando na janela,
e os cães antigos nos portais.
Ah! Quaraí de meu tempo.
Quaraí da praça da cadeia velha,
da igreja das corujas,
das longas avenidas de bambus.
Onde anda a janela alta,
e a moça do sobrado,
que só aparecia com a noite?
E o rio das enchentes de inverno?
o coreto da praça,
e a música que enchia
as tardes de domingo?
Lá está a casa de tia Maria.
A casa grande de duas frentes
e o largo portão
que convidava a incursões
Ah, Quaraí de outros tempos.
Quaraí de Waldemar comandando
as crianças de nossa rua.
De Waldemar caminhando para a escola,
de Waldemar desafiando o céu
com as pandorgas.
Quaraí das noites de contrabando.
De homens nas picadas do rio,
temerosos e insones.
Quaraí de minha casa,
com papai e mamãe no avarandado
sombreado de parreira.
Ah! Quaraí dos primos e das primas,
das histórias de Malazarte,
das meninas andando na procissão.
Postal de minha infância,
Quaraí de meu tempo,
ai! Quaraí dos que ficaram

e partiram!

Lila Ripoll: obra completa (1998, p. 232 -233)

Os poemas também podem ser apresentados de forma a contextualizar-se no tempo e na geografia. A seguir, fragmenta-se o poema "Quaraí" em exemplos que, tanto quanto possível, vão ilustrando o contexto dos lugares e dos fatos:

Quaraí de outros tempos,
postal de minha infância!

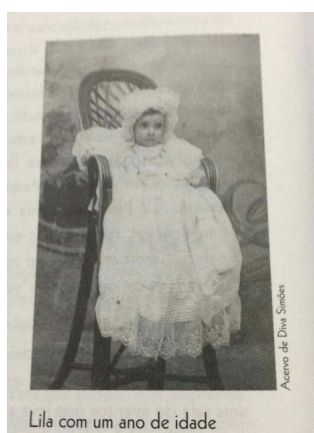


Fig. 2 - Fonte: Acervo de Diva Simões. In: *Lila Ripoll obra completa*



Fig. 3 - Fonte: Acervo de Diva Simões. In: *Lila Ripoll obra completa*

da igreja das corujas,

das longas avenidas de bambus.



Fig. 4 - Disponível em: http://br.geoview.info/igreja_matriz_sao_joao_batista_do_quarai_quarai_rs
Acesso em: 10/08/2016.

Onde anda a janela alta,
e a moça do sobrado,
que só aparecia com a noite?



Fig. 5 - Disponível em: https://www.ferias.tur.br/thumbnail/8013/270/160/n_quarai-rs-fotos-historicasprimeiro-sobrado-construido-na-cidade-1882-2.jpg
Acesso em : 13/08/2016

E o rio das enchentes de inverno?



Fig. 6 - Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=rio+quara%C3%AD+rs&biw>
Acesso em: 15/08/2016

O coreto da praça



Fig. 7 - Disponível em: [http://www.salamancafm.com.br/quarai/fotosantigas/data/images1/antigas04\[1\].jpg](http://www.salamancafm.com.br/quarai/fotosantigas/data/images1/antigas04[1].jpg)

e a música que enchia
as tardes de domingo?
Lá está a casa de tia Maria.
A casa grande de duas frentes
e o largo portão
que convidava a incursões.

Ah, Quaraí de outros tempos.
Quaraí de Waldemar comandando
as crianças de nossa rua.
De Waldemar caminhando para a escola,
de Waldemar desafiando o céu
com as pandorgas.
Quaraí das noites de contrabando.
De homens nas picadas do rio,
temerosos e insones.
e o largo portão
que convidava a incursões.
Ah, Quaraí de outros tempos.
Quaraí de Waldemar comandando
as crianças de nossa rua.
De Waldemar caminhando para a escola,
de Waldemar desafiando o céu
com as pandorgas.
Quaraí das noites de contrabando.
De homens nas picadas do rio,
temerosos e insones.



Fig. 8 - Disponível em: http://cangarubim.blogspot.com.br/2016_05_01_archive.html

Acesso em: 22/08/2016

Quaraí de minha casa,
com papai e mamãe no avarandado
sombreado de parreira.

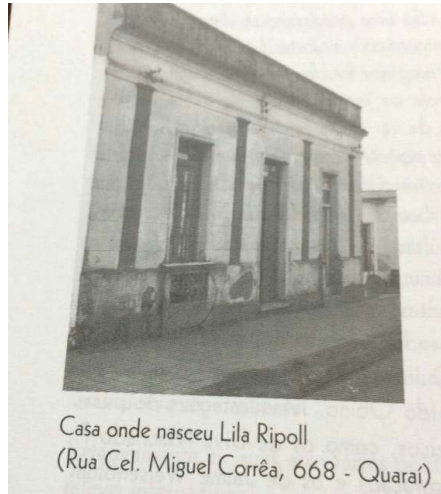


Fig. 9 - Fonte: Lila Ripoll obra completa

Ah! Quaraí dos primos e das primas,
das histórias de Malazarte,
das meninas andando na procissão.

Postal de minha infância,
Quaraí do meu tempo,
ai! Quaraí dos que ficaram
e partiram!

Na idade adulta, Lila Ripoll vem para a capital, onde fica até sua morte, não mais regressando para sua terra natal.

No poema intitulado "Mansa e triste", o eu poético se apresenta melancólico, fala de sua tristeza e se vê triste e velha. Nesse caso, é possível fazer uma comparação com o poema "Velhinha", da poeta portuguesa Florbela d'Alma da Conceição Espanca (1894, Vila Viçosa – 1930, Matosinho). Duas mulheres à frente de seu tempo, mas com coisas em comum, como demonstram os seguintes poemas:

Mansa e triste
Vou morrer, talvez, velhinha,
mansa e triste, e tão sozinha,
como ninguém esperou...

Meu caixão – tão pequenino! –
Lembrará o de um menino
que a Vida desencantou.

Andarei pela cidade,
quase santa de humildade,
pelas mãos de alguns amigos.

(Será o último desgosto
que eu lhes darei por meu gosto,
companheiros mais antigos).

Depois terei outros mundos.
E que mistérios profundos
Para o louco pensamento!

E que encontros comovidos
com os defuntos perdidos
na paz do Grande Convento.
Quando eu chegar (Pára um pouco,
coração, meu pobre louco!)
nem sei a quem procurar:
Ficarei como criança
tonta de tanta esperança
e esquecida de abraçar...

Lila Ripoll:obra completa (1998, p. 53)

Velhinha
Se os que me viram já cheia de graça
Olharem bem de frente para mim,
Talvez, cheios de dor, digam assim:
" Já ela é velha! Como o tempo passa!..."

Não sei rir e cantar por mais que faça!
Ó minhas mãos talhadas em marfim,
Deixem esse fio d'ouro que esvoaça!
Deixem correr a vida até ao fim!
Tenho vinte e três anos! Sou velhinha!
Tenho cabelos brancos e sou crente...
Já murmuro orações... falo sozinha...
E o bando cor-de rosa dos carinhos
Que tu me fazes, olho-os indulgente,
Como se fosse um bando de netinhos...
(ESPANCA, 1996. p. 160)

Aviso

SONHEI que tinha ido ao cemitério,
Que acordei sem saber porque mistério
Era mesmo domingo, nesse dia!...)
No sonho, eu procurava, sem achar,
Um lugar que até sei de olhos fechados...
-Meu irmão dorme ali, sem acordar,
Há quatro longos anos, bem contados!-
Depois de uma procura prolongada,
Aflita, em desespero o coração,
De repente encontrei , - sempre fechada! -
A cova que escondeu o seu caixão!
Ao lado, outra aberta, convidava...
Eu muito admirada, assim pensei:
" No domingo ela estava ainda fechada.
Eu me lembro, pois tudo reparei..."
O sonho terminou e acordei,
Para ir (como em sonho) ao cemitério.
E lá chegando (eu nunca imaginei!)
A cova estava aberta. (Que mistério!)
Senti uma impressão de medo santo!...
Olhei o céu, lá em cima, interrogando...
O céu, não respondeu ao meu espanto,
E eu fiquei, longo tempo, imaginando...
E afinal, descobri que aquilo tudo,

Era aviso de Deus, aviso assim:

“ Prepara tuas malas...junta tudo...”

- A cova que está aberta, é para mim!...

Lila Ripoll:obra completa (1998, p.38)

O poema me reporta às primeiras tentativas de encontrar registros legais sobre Lila Ripoll, uma vez que iniciei minhas buscas pelo que representou o fim de sua existência material: onde estariam os restos mortais da poeta? A indicação que tinha obtido nos meios de comunicação, jornais que consultei em acervos da época, diziam que seus restos mortais se encontravam no Cemitério Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Numa primeira visita, não foi possível encontrá-los; há o registro de que a poeta foi enterrada no cemitério, mas seus restos mortais não se encontravam mais lá. Nesse sentido, o poema “Aviso”, com as expressões: “aviso de Deus, aviso assim: ‘- A cova que está aberta’”, remete o leitor ao fato de que, na cova em que deveriam constar os restos mortais da autora, nada foi encontrado em pesquisa recentemente realizada. Não obstante, nada impede que sua memória esteja sempre presente na literatura por meio de sua obra poética.

Podemos dizer que a obra guarda tudo: memória da vida e construção poética em que essa vida se retrata.

Referências

CANTER, Rita. *Depoimentos Literários*. Porto Alegre: Edições FLAMA, 1971.

ESPANCA, Florbela. *Poemas de Florbela Espanca*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ORNELLAS, Manoelito. *Máscaras e Murais de Minha Terra*. Porto Alegre: Gráf. da Livraria do Globo S.A, 1966.

RIPOLL, Lila. *Lila Ripoll: obra completa*. Porto Alegre: IEL: Movimento, 1998.

O jornal(ismo) na sala de aula

*Mariana Giacomini Botta*¹

Introdução

Nos últimos anos, atividades com jornal em sala de aula tornaram-se frequentes em escolas públicas e privadas brasileiras. Projetos deste tipo geralmente propõem a produção de notícias e de jornaizinhos impressos pelos estudantes, sob a supervisão de professores das mais diferentes disciplinas. Isso se deve ao fato de o jornal escolar ser visto como um recurso pedagógico que permite trabalhar habilidades em diversas áreas de conhecimento.

Dentre estas habilidades estão a expressão de ideias e opiniões, a busca por informações sobre assuntos variados, o exercício da entrevista e o trabalho com diferentes gêneros discursivos, o que contribui de maneira efetiva para a formação de leitores e escritores, que dominem tanto o código linguístico quanto os usos sociais da escrita.

O trabalho com o jornal impresso na escola parte da ideia de que este veículo de comunicação não é estranho aos alunos, pois estaria presente em quase todas as casas. Entretanto, com o avanço da tecnologia digital, cada vez menos famílias recorrem aos meios que circulam no suporte papel para a obtenção de informações. Isso significa que, para que os alunos entendam o funcionamento social do jornal impresso, é preciso que o professor apresente a eles este meio de comunicação.

Por isso, essa oficina da 12ª edição da Sexta-feira do Professor UniRitter propõe um trabalho de leitura e de interpretação do gênero discursivo reportagem, a partir do conteúdo de um jornal impresso distribuído gratuitamente nas ruas de Porto Alegre. Trabalhar diferentes formas de conteúdo jornalístico visa, principalmente: (a) apresentar possibilidades de acesso a informações sobre assuntos da atualidade; (b) ampliar o universo de conhecimentos dos alunos; (c)

¹ Mariana Giacomini Botta (marianabotta@gmail.com) – Doutora em Linguística e Língua Portuguesa e em Sciences du Language, é jornalista e professora do Programa de Pós-graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter).

formar leitores competentes e (d) tornar as aulas mais interessantes.

Todo o conteúdo apresentado foi desenvolvido pelos autores deste artigo, mas é possível encontrar informações sobre o uso do jornal como recurso pedagógico em Faria (2007), Herr (1991) e Zanchetta e Faria (2006).

O jornal impresso na escola

O jornalismo tem a função social de selecionar, dentre os fatos e acontecimentos do dia a dia, aqueles mais relevantes e que afetam, de diferentes maneiras, a vida da maioria das pessoas. É desta forma que ele permite a conscientização das pessoas para o pleno exercício da cidadania. Além disso, a atividade jornalística atende a, pelo menos, um dos objetivos da escola, que é formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Juntos, jornalismo e escola, estão a serviço dos cidadãos.

Mas é preciso formar os leitores dos produtos midiáticos. Levar a conhecer os modos de produção de conteúdo e o jogo de interesses políticos e econômicos envolvido na divulgação de informações é um dos papéis da escola.

O jornal impresso foi o primeiro veículo de comunicação de massa – conseqüentemente, foi neste meio que surgiram os primeiros gêneros jornalísticos –, por isso, ele tem inegável relevância histórica e cultural. Para o trabalho proposto, de leitura do gênero discursivo reportagem, aconselha-se que o professor escolha um jornal impresso que seja acessível aos alunos, algum que esteja disponível na escola ou seja distribuído gratuitamente. Uma sugestão é o Jornal Metro (<http://bit.ly/2sIEFku>)², que é distribuído gratuitamente nas sinaleiras todas as manhãs, de segunda a sexta-feira. Este jornal também pode ser acessado integralmente via internet, o que permite a reprodução de suas páginas.

Na preparação da aula, o professor deve selecionar previamente uma reportagem do jornal, cujo tema seja do interesse da faixa etária dos alunos, e que possa contribuir para o desenvolvimento de conteúdos previstos no plano de trabalho da disciplina. O ideal é que a reportagem selecionada seja atual, de preferência, publicada na mesma semana da aula.

² Disponível em: <https://www2.metrojornal.com.br/pdf/getpdf.php?location=porto-alegre>

É importante que o docente saiba identificar uma reportagem, um dos gêneros jornalísticos mais conhecidos. Ela se diferencia da notícia / nota pela presença de entrevistados (fontes) no texto. Desta forma, o relato do acontecimento é enriquecido por testemunhos de pessoas que presenciaram o ocorrido ou por opiniões de especialistas ou autoridades.

Para a oficina, foi selecionada uma reportagem da edição do dia 25 de agosto de 2016, com o título "Cientistas encontram planeta semelhante à Terra orbitando estrela perto do Sol", reproduzida abaixo:

Cientistas encontram planeta semelhante à Terra orbitando estrela perto do Sol

A revista "Nature" divulgará hoje os detalhes de uma importante descoberta astronômica: há um planeta orbitando "Proxima Centauri", a segunda estrela mais próxima da Terra, depois do Sol. A informação foi publicada ontem no site do ESO (European Southern Observatory). Designado pelos cientistas como "Proxima b", ele orbita a estrela a cada 11 dias e possui temperatu-

ra que permite a existência de água líquida em sua superfície. Segundo a nota do ESO, esse mundo rochoso é um pouco mais massivo do que a Terra e trata-se do exoplaneta mais próximo de nós - podendo também ser o mais próximo a abrigar vida fora do Sistema Solar. "A questão central de nossa iniciativa era se havia planetas com potencial pa-

4,2 anos-luz é a distância entre a Terra e a estrela "Proxima Centauri", ao redor da qual orbita o novo planeta

ra abrigar vida orbitando essas estrelas. Agora sabemos que existe pelo menos um planeta com algumas caracte-

terísticas semelhantes às da Terra", disse Pete Worden, ex-diretor de alto escalão da Nasa (agência espacial dos Estados Unidos), em entrevista on-line. "São boas as chances de que ele seja um planeta viável e semelhante à Terra atualmente", afirmou o astrônomo Pedro Amado, do Instituto de Astrofísica de Andaluzia de Granada, na Espanha. © SÃO PAULO

Propõe-se que a atividade de leitura seja dividida em três etapas:

(1) Pré-leitura – (a) contextualização do gênero e (b) introdução do tema

(2) Leitura e interpretação

(3) Pós-leitura – aplicação

Para a pré-leitura, uma sugestão é o professor levar imagens de repórteres e perguntar aos alunos se eles sabem que profissão é essa e o que fazem esses profissionais. É preciso deixar claro que o jornalista-repórter faz pesquisas e entrevista pessoas para saber quais são as notícias do dia, ou seja, os assuntos e acontecimentos mais importantes para a sociedade. Depois, ele reúne tudo o que as pessoas disseram e prepara o material de forma clara e completa, para que as pessoas fiquem bem informadas.

A conclusão do primeiro item da pré-leitura (contextualização do gênero) se dá quando os alunos compreenderem que, sempre que um texto de jornal ou revista tiver fontes (pessoas que foram entrevistadas), trata-se de uma reportagem. O professor pode fazer circular o jornal entre os alunos e, na sequência, distribuir cópias do texto.

Na introdução do tema, o professor faz questões aos alunos: se eles sabem o que é planeta, qual o planeta em que vivem, se existem pessoas que vivem em outros planetas, o que é sistema solar, se o Sol é um planeta ou uma estrela (a profundidade vai depender da faixa etária da turma). Outra sugestão de atividade introdutória ao tema é pedir que pesquisem, na internet e em dicionários, o significado da palavra astronomia. Isso pode ser feito previamente, como tarefa ou tema de casa. A ideia é relacionar a astronomia com a reportagem.

A discussão deve evoluir para o conhecimento do grupo sobre o planeta Terra. Para que os estudantes entendam o conteúdo da reportagem selecionada, é importante fazer com que eles cheguem à conclusão de que a existência de água é o que possibilita a vida na Terra. Depois, o professor faz uma primeira leitura do texto, em voz alta. Em seguida, pede para os alunos identificarem as falas dos entrevistados no texto e responderem às perguntas: (a) quem são os entrevistados? (b) como as falas deles aparecem na reportagem? (c) que palavras indicam essas falas?

O próximo passo é fazer uma segunda leitura: um aluno pode ser escolhido ou vários podem dividir a tarefa. Então, deve-se voltar ao que dizem os entrevistados. Espera-se que os alunos tenham curiosidade sobre termos pouco conhecidos, como anos-luz e exoplaneta, e o professor deve incentivá-los a buscar estas informações, indo à biblioteca ou entrevistando o professor de ciências. Outra ação possível é pedir que entrevistem pessoas (em casa, na escola mesmo) sobre a possibilidade de os seres humanos viverem em outro planeta. A última releitura pode ser complementada por um debate sobre o que disseram os entrevistados.

Referências

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007, 13ª ed.

HERR, Nicole. *Aprendendo a ler com o jornal*. Belo Horizonte: Dimensao, s/d. (La presse: un outil privilégié pour l'appropriation du lire - Nicole Herr - Livre-Pensee, 1991, v. 49)

ZANCHETTA JR., Juvenal; FARIA, Maria Alice. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

Criação de Podcasts em sala de aula

*Bruna Helena Rech Rocha¹
Fernanda Gruending²*

A produção de Podcasts é uma maneira de incluir a interdisciplinaridade em sala de aula, uma vez que a elaboração de seu conteúdo pode combinar a leitura/escrita das aulas de Português com quaisquer tópicos das Ciências Humanas, Exatas ou Naturais. Mas o que é um Podcast? Podcasts são arquivos digitais de áudio que podem ser ouvidos em diferentes páginas da Internet ou “baixados” para os computadores de mesa, laptops ou dispositivos móveis, como mp3 players ou smartphones. É possível dizer que eles são “programas de rádio” online e, como tais, possuem necessariamente uma frequência de disponibilização, que pode ser diária, semanal, quinzenal, etc.

Por exemplo, o website BBC Learning English, produzido pela BBC e com conteúdo para estudantes de inglês como língua adicional, disponibiliza semanalmente o programa 6-minute-English, e em cada episódio dois apresentadores discutem um determinado tópico e o vocabulário de interesse. Embora se possa pensar que a produção desses programas é feita somente por profissionais da área de comunicação, o processo de elaboração é relativamente simples, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à tecnologia usada para a gravação dos áudios. Neste texto, vamos focar na produção de podcasts com um formato jornalístico, com produção de notícias.

Vamos iniciar com algumas recomendações de formatação para a escrita do texto. Como podemos considerar que podcasts são como programas de rádio, é possível usar o formato de sua lauda para a preparação de conteúdo. A lauda de rádio é escrita com a fonte Courier New (que lembra as velhas máquinas de escrever), tamanho 12 e espaçamento 1,5 entre linhas, além das margens da direita e esquerda terem recuo de dois centímetros. Não há parágrafos no

¹ Especialista em Gestão de Instituições de Ensino. Mestranda em Letras PPG UniRitter.

² Especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Mestranda em Letras PPG UniRitter.

texto, ele não é justificado e coloca-se uma barra após cada ponto. Cada linha digitada contém aproximadamente 64 toques, o que seria cerca de quatro segundos de fala. Ou seja, se um texto (ou notícia) de dez linhas escrito nesse formato é lido em voz alta, terá aproximadamente 40 segundos. Nomes próprios e de empresas e localizações geográficas, como cidades, países, arquipélagos, etc., são escritos em CAIXA ALTA.

Com as questões de formatação esclarecidas, passamos para a seleção/elaboração das notícias. O conteúdo de um podcast pode ser qualquer um que seja do interesse dos alunos ou que os ajude a ter contato com o conteúdo ensinado. Por exemplo, é possível fazer podcasts explicando as características de uma célula, ou então falando sobre os autores do Modernismo brasileiro. Também é possível usar conteúdo publicado em jornais e revistas para elaborar os textos, o que poderia estimular os alunos a ler sobre os acontecimentos importantes da sociedade ou sobre assuntos que possivelmente gerariam futuras discussões e pesquisas em sala de aula.

Usaremos como exemplo o conteúdo de uma notícia da revista Galileu, sob o título Existe um povo na Amazônia que tem a economia baseada em troca, de autoria de Tiago Tanji, publicada em agosto de 2016. Por questões de espaço, iremos trabalhar somente com o conteúdo relevante para a elaboração da notícia, porém pedimos que o leitor acesse a matéria original no website da revista, que está listado nas Referências, para as informações completas.

Iremos escrever nosso modelo de notícia de rádio baseado nas perguntas básicas do jornalismo (o que, quem, quando, onde, como e por que), localizando no texto informações que respondem essas questões. É preciso ter em mente, no entanto, que nem sempre todas essas informações estão presentes no texto. Além disso, talvez elas não estejam escritas na ordem supracitada e não sejam de tão fácil localização. Por isso, dependendo da matéria, é fundamental o auxílio do professor para que essa etapa seja bem sucedida.

Na notícia, que consiste em uma breve introdução ao assunto e uma entrevista com o pesquisador que viveu na Amazônia, localizamos dois pontos paralelos: informações sobre 1) a população que pratica a economia de trocas e sobre 2) o pesquisador que observou o fato. Então, podemos resumidamente responder às

perguntas propostas acima: 1 (sobre os povos ribeirinhos) – Quem: habitantes; o que: economia baseada em troca; quando: 2006, 2008; onde: Reserva Extrativista de Alto Juruá/560 km de Rio Branco (Acre); como: produziam/trocavam conforme necessidades; por que: driblar declínio econômico da região; 2 (sobre o pesquisador) – Quem: Pesquisador/Antropólogo; o que: estudou os habitantes; quando e onde: mesmo de 1; como: viveu por seis meses; por que: escrever tese.

Além disso, é preciso achar o “gancho” da história. Qual seria um ponto de interesse? É possível olhar para uma história de diferentes ângulos, e para manter um tom mais descontraído, escolhemos pegar a questão do consumismo e das casas “padrão de novela” citados na matéria. Vale lembrar também que o texto de rádio requer uma aproximação com a fala. Frases muito formais ou que sejam difíceis de serem pronunciadas não funcionam nesse suporte que costuma aproximar o ouvinte da “conversa”. Então, é necessário que os alunos evitem as cacofonias, palavras muito elaboradas e frases longas. Quanto mais simples e objetivo, melhor. Nesse sentido, recomenda-se ler o texto em voz alta algumas vezes antes da gravação para que possíveis ajustes possam ser feitos, diminuindo significativamente o número de tentativas erradas e regravações.

Com essas informações em mente, assim como as informações respondidas pelas perguntas do jornalismo e o “gancho” (e, é claro, alguns outros pontos de interesse da notícia), elaboramos um texto de rádio de aproximadamente um minuto de duração, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Exemplo de notícia de rádio

Em meio ao nosso mundo de tecnologias, consumo e ostentação, até mesmo populações remotas da AMAZÔNIA que vivem da cultura de trocas conseguem adquirir seus luxos. / O antropólogo ROBERTO REZENDE estuda desde 2006 as comunidades ribeirinhas do ALTO JURUÁ, que fica no estado do ACRE, e conta que o sistema de trocas funciona de acordo com as necessidades dos habitantes, a maioria deles agricultores. / O pesquisador diz que quem quer ter uma casa PADRÃO DE NOVELA produz mais comida para vender pros comerciantes e ter dinheiro pra comprar bens. / Os que querem comer melhor se dedicam à caça de animais. / REZENDE fala que as relações econômicas mudaram com a queda do preço da borracha, e os moradores vivem num sistema de cooperação entre familiares. / Quando alguém precisa de ajuda no roçado, pode chamar outra pessoa, mas sabe que vai ficar em dívida, que pode ser paga ajudando na próxima colheita. / O que você acha? / Isso pode dar certo nas grandes cidades? //

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a gravação da notícia, talvez os alunos saibam muito mais do que o professor sobre o assunto! É possível gravar áudios usando um computador de mesa ou laptop com um microfone simples, com o auxílio de um software de gravação que na maioria das vezes já vem no sistema operacional do computador. Caso esse software não seja incluído, há diversos websites na Internet que possibilitam a gravação, como Online Voice Recorder (<https://online-voice-recorder.com/pt/>) ou Vocaroo (<http://vocaroo.com/>), ambos sem custos. Se o uso de computador é limitado na escola, também é possível gravar os textos usando o telefone celular com o auxílio de aplicativos como Whatsapp, que podem ser facilmente usados em aula.

Depois do contexto do podcast ter sido estabelecido, vale sistematizar o que discutimos até agora, dando uma aplicação ainda mais prática para a sala de aula. Para isso, estamos propondo um plano de ação para dois períodos de 50 minutos com o uso do podcast:

Aula 1:

1º momento: questionar se os estudantes conhecem o conceito de podcast, mediar a discussão do tema no grande grupo.

2º momento: fornecer aos alunos (em grupos) algumas cópias de uma mesma reportagem para que eles avaliem e elenquem os principais pontos do texto por meio das seguintes perguntas:

O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

3º momento: fazer a retomada no grande grupo do que foi elencado como resposta para cada uma das perguntas, registrando no quadro.

4º momento: gravação do podcast da turma com base nas anotações.

5º momento: tema de casa - os estudantes ficam com a responsabilidade de trazer uma notícia (seja em jornal impresso, em print de tela do celular, anotada a mão, entre outras formas de reprodução) para a próxima aula.

Aula 2:

1º momento: recolher as notícias dos estudantes e redistribuí-las a fim de que cada um não trabalhe com a sua. (O professor precisa estar preparado e também ter notícias para emprestar aos estudantes que não trouxeram nenhuma).

2º momento: retomada das perguntas (O que? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?) com as novas notícias em duplas para promover a discussão no processo de interpretação do texto.

3º momento: gravação dos podcasts.

Como proposta de longo prazo, é possível elaborar um calendário para o chamado “momento de notícias”. O calendário deve contemplar os dias da aula do componente curricular trabalhado e um espaço para o nome do estudante ao lado da data. A forma de organização do calendário fica a critério do professor (ordem alfabética, voluntários, etc.). Dessa forma, a cada aula do componente curricular, os estudantes poderão protagonizar o início da aula trazendo uma notícia completa e o seu podcast já pronto de casa por escrito para informar aos colegas. O professor faz os ajustes necessários (poderia escrever no quadro e fazer as adequações gramaticais) em parceria com a turma, promovendo a aprendizagem. Esses podcasts podem ser gravados em aula, no momento da apresentação para turma.

Mas vale lembrar que o destino final das produções dos estudantes não pode ser apenas uma tarefa de aula, pelo contrário: elas precisam ser socializadas. Os podcasts produzidos na semana poderiam ser divulgados das seguintes formas: no recreio da escola em caixas de som (como se fosse uma “rádio” da escola); em uma página no Facebook (uma página da turma, a página da escola) de forma escrita; em um perfil do Twitter (da escola ou da turma); em um canal do YouTube. Se fizermos uma pesquisa rápida do Google, veremos que muitos sites especializados em divulgação de podcasts também podem ser utilizados para divulgar as produções dos estudantes.

O uso do podcast também é relevante para as aulas de Língua Adicional, tais como as aulas de Língua Inglesa, por trabalhar com as quatro habilidades (Reading, Listening, Speaking, Writing) além de propiciar uma abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de língua. A habilidade de leitura é contemplada por meio do exame do texto guiado por perguntas. Essa tarefa pode auxiliar o trabalho com estruturas sintáticas: formação de sentenças afirmativas, negativas, interrogativas. Além disso, a escrita das principais informações do texto promove o exercício da capacidade de síntese na escrita. O fato de o estudante se ouvir e ouvir os colegas após a gravação do podcast amplia a sua consciência fonológica. Também é possível utilizar o podcast já gravado para que o estudante possa apreender informações do texto por meio da escuta. Outra possibilidade de ampliação do trabalho se dá por meio da possibilidade de realizar

entrevistas e apresentar resultados em podcast, em uma abordagem mais comunicativa.

Saindo um pouco do podcast e pensando o uso do jornal em si, podemos analisar os casos de algumas escolas que já tiveram trabalhos de sucesso envolvendo jornal na sala de aula e adaptá-los à realidade da escola em que atuamos. Uma escola privada de Porto Alegre incentivou os estudantes a procurarem anunciantes para o jornal produzido na escola pelas turmas, o que viabilizou uma tiragem impressa. Outra escola visitou a redação de um jornal de grande circulação da capital e foi muito bem recebida, inclusive sendo noticiada pelo próprio jornal. Os links desses cases estão em nossas Referências.

O site "Portal do Professor" do MEC também disponibiliza planos de aula e sequências didáticas que foram postadas por professores de todo país, fazendo uma rede de compartilhamento. Se você procura um plano de aula, pode acessar um vasto repositório. Se você quer compartilhar suas ideias com outros professores, também será muito interessante.

Referências

ALUNOS entregam jornal aos vizinhos. Colégio Israelita Brasileiro. 22 dez. 2014. Disponível em: <http://www.colegioisraelita.com.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=779:2014-12-22-14-19-54&Itemid=29>. Acesso em: 20 ago. 2016.

AUGUSTO, Agnes. O jornal na sala de aula: leitura e assunto novo todo dia. *Nova Escola*. Agosto 2004. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/jornal-sala-aula-423555.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BBC Learning English. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/learningenglish>>.

PIRES, Lúcia. Colégio La Salle São João visita ZH e veículos da RBS. ClicRBS. 26 nov. 2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/editor/2015/11/26/colégio-la-salle-sao-joao-visita-zh-e-veiculos-da-rbs/?topo=13,1,1,,,77>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

TANJI, Tiago. Existe um povo na Amazônia que tem a economia

baseada em troca. *Galileu*. 17 ago. 2016. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/08/existe-um-povoado-da-amazonia-que-tem-economia-baseada-em-troca.html>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

TEIXEIRA, Josiana Augusta Tavares; FAGUNDES, Andréa Vassallo. O jornal na sala de aula: leitura e escrita. Portal do Professor. 29 nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=11934>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

O uso do jornal como recurso pedagógico

Solon José da Cunha Saldanha¹

1. Uma breve história do jornal

O primeiro jornal do qual se tem conhecimento foi o *Acta Diurna*, criado no ano de 69 a.C. por Júlio César, o líder responsável pela transformação da República Romana² em um império. Eram tábuas regularmente afixadas nos muros, em Roma, nas quais divulgavam os principais acontecimentos políticos, militares e econômicos. Uma espécie de “Diário Oficial” pioneiro, que é considerado um jornal justo pelo caráter noticioso que apresentava, apesar de não circular entre as pessoas – essas é que circulavam ao redor dele – e ser pelo menos mil e quinhentos anos mais antigo do que a prensa móvel, inventada por Johannes Gutenberg (1398-1468), na Alemanha.

Na região vinícola do Reno, em meados do século 15, este alemão adaptou uma prensa plana utilizada para esmagar uvas e conseguiu revolucionar a produção de livros, antes feitos à mão pelos chamados copistas. Inicialmente imprimiu bíblias e as indulgências, papéis que a Igreja Católica vendia a seus fiéis para angariar fundos, uma espécie de “vale-pecado” que assegurava a quem tinha posses uma maior possibilidade de alcançar o reino do céu após a morte. Mesmo que hoje se saiba que na China já existia anteriormente um processo semelhante – o chinês Bi Sheng imprimia no ano de 1040 –, a história oficial ocidental segue atribuindo a Gutenberg

¹ Comunicação Social - Jornalismo pela PUCRS, especialização em Comunicação e Política pela UNISC, Mestre em Letras PPG UniRitter.

² Este período histórico começou com a queda da monarquia, em 509 a.C., inicialmente sendo adotado um governo chefiado por dois cônsules que eram eleitos pelos cidadãos e aconselhados por um senado. Uma constituição separava os poderes e aplicava freio aos excessos. Depois se estabeleceu uma luta de classes entre os patrícios, aristocratas proprietários de terras, e os plebeus, pessoas comuns e de poucas posses. Isso se deu porque apenas os primeiros tinham acesso a cargos, além de inúmeros outros privilégios. A instabilidade permitiu que Júlio César tomasse o poder numa guerra civil e fosse proclamado imperador. Governou até ser assassinado em 15 de março de 44 a.C., pelo senador patrício Marco Bruto, ato que desencadeou nova guerra civil

esse título, de “Pai da Imprensa”. Isso porque sua invenção foi adaptada e permitiu a impressão de jornais em escala, o que de fato revolucionou a forma como as sociedades passaram a se comunicar.

Não faz muito tempo que as antigas máquinas planas foram substituídas pelas modernas e velozes rotativas. Na verdade, ainda hoje publicações de pequena tiragem fazem uso delas, em centros menores. São muito mais baratas, utilizam papel cortado em folhas e realizam a impressão de duas páginas por vez, devendo depois ser virado o papel para a impressão no verso. A junção das folhas e dobragem do jornal é um serviço posterior, manual. As rotativas, por sua vez, utilizam bobinas de papel – grandes e pesado rolos – e o produto final sai dobrado, dividido em pacotes amarrados com quantidades pré-determinadas, o que facilita a distribuição.

Voltando a falar em história, no Brasil o primeiro jornal a circular foi o *Correio Braziliense*, lançado por Hipólito José da Costa – razão pela qual o seu nome ter sido dado ao Museu da Comunicação, existente em Porto Alegre³ –, em 1º de julho de 1808. Mas ele vivia exilado em Londres, por ser opositor ao império, e escrevia e imprimia os exemplares na capital da Inglaterra, de onde os enviava todos os meses clandestinamente para nosso país.

No Brasil a atividade gráfica era proibida. Não permitiam a impressão sequer de panfletos, muito menos de livros e jornais, restrição que não havia em colônias de outros países europeus. O primeiro jornal das Américas surgiu no Peru, em 1700, com o pomposo nome de *Diário de Notícias Sobresalientes en Lima y Notícias de Europa*. Nos Estados Unidos a imprensa surgiria quatro anos mais tarde, com o *Boston Newsletter*.

A chegada da família real portuguesa no Brasil fez com que fosse criada a Imprensa Régia, em 13 de maio de 1808. Isso permitiu que surgisse o primeiro jornal impresso em território nacional, a *Gazeta*

³ O Museu da Comunicação Hipólito José da Costa foi criado, através de decreto, em 10 de setembro de 1974 com a finalidade de guardar, preservar e difundir a memória dos meios de comunicação no Rio Grande do Sul. O órgão está instalado em prédio histórico, construído em 1922 para sediar o jornal republicano “A Federação”, de 1884. Sua criação foi resultado de intensa campanha da Associação Rio-Grandense de Imprensa (ARI), sob a liderança dos jornalistas Alberto André e Sérgio Dillenburg. Seu acervo é extremamente rico, englobando periódicos, fotografias, vídeos, filmes, discos, material de propaganda, além de objetos e equipamentos ligados aos veículos de comunicação. Durante décadas a instituição tem viabilizado importantes trabalhos na área da pesquisa historiográfica e diversos trabalhos acadêmicos. Mas atualmente enfrenta sérios problemas por falta de pessoal e investimentos. O Museu está localizado na esquina da Rua da Praia com a Caldas Júnior, merecendo visitas individuais ou em grupos programados pelas escolas.

do Rio de Janeiro, que passou a circular dia 10 de setembro do mesmo ano, exatos 72 dias depois do pioneiro *Correio Braziliense*. Sendo essa uma publicação oficial, buscava moldar a opinião pública em favor da realeza, uma vez que apenas informações de interesse da corte eram aceitas.

A disseminação do jornal impresso em todo o mundo ocorreu pela soma de razões tecnológicas e sociais. A produção de máquinas impressoras, tipos, papel e tinta se aprimorou muito durante a Revolução Industrial, período em que também aumentou a concentração urbana. O baixo preço do produto e a existência de grupos humanos ávidos por informação que lhes assegurasse, mesmo que ilusoriamente, maior possibilidade de integração e de ascensão social, contribuiu sua popularização, com o surgimento de títulos e tiragens crescentes.

Outro fenômeno verificado a partir da profissionalização de todo o processo de produção dos jornais foi o surgimento do conceito de liberdade de imprensa. A Suécia foi pioneira ao implantar a regulamentação da atividade e a adoção de tal conceito legalmente, através de texto específico, no ano de 1766. Através desta lei, foi garantido que os profissionais de jornalismo e os jornais daquele país poderiam publicar qualquer tipo de notícia, desde que ela fosse real e que não houvesse difamação.

Fundamental para a qualificação da atividade jornalística foi também o surgimento de cursos de formação. O primeiro deles foi no Washington College, na Virgínia, Estados Unidos, em 1869. No Brasil, apesar do ensino de jornalismo ter sido instituído por decreto em 1937, a primeira faculdade só nasceu a partir do testamento do jornalista paulistano Cásper Líbero (1889-1943), proprietário do vespertino *A Gazeta*, que destinou recursos para criação de uma fundação que tinha esse entre outros objetivos. Mas entraves burocráticos tão comuns em nosso país fizeram com que a vontade dele apenas fosse concretizada quatro anos depois da sua morte, em 1947. No texto deixado, o doador definia que teria que ser “uma escola de jornalismo e ensinamento de humanidades, particularmente português, prosa, estilo, literatura, eloquência, história e filosofia, em cursos de grandes proporções, a começar pelo secundário e finalizar pelo superior”.

Ao longo da história, vários avanços tecnológicos também contribuíram para a melhoria do produto jornal. O telégrafo, por exemplo, inventado em 1844, propiciou que textos que levariam muitas horas e não raramente dias para serem repassados, pudessem ser transmitidos a longas distâncias em questão de minutos, agilizando a produção de notícias. Algo para a época tão revolucionário quanto a internet foi, recentemente. O mesmo se deu com o aprimoramento das máquinas e técnicas fotográficas; e com a substituição da linotipia por processos de impressão em off-set e depois a laser. Outro grande salto, ainda no século passado, foi quando os computadores substituíram as máquinas de datilografia, nas redações.

Precisa ser destacado, na história do jornal, o período compreendido entre os anos 1890 e 1920. Foi nessa época que ele adquiriu *status* e importância jamais vistos anteriormente. Era o auge de sua popularidade e prestígio – nos Estados Unidos, pesquisas revelavam que um em cada dois cidadãos adultos lia jornais uma vez por dia. Uma indústria poderosa, que movimentava bilhões de dólares e formava a opinião pública, sem concorrência. Mas essa “era de ouro” foi então abalada com o surgimento do rádio. Um meio de comunicação novo, instantâneo, que não dependia de distribuição, que alcançava inclusive quem não tinha como comprar os jornais e também os analfabetos, redistribuiu os recursos publicitários e abalou o mercado editorial. O fim do jornal chegou a ser preconizado, mas o que houve foi uma adaptação para a sobrevivência do meio. Textos mais elaborados e aprofundados, mas muito objetivos, ao lado de artigos mais ágeis, qualificavam depois aquilo que o rádio informava antes.

Três décadas depois chega a televisão. E os fatalistas afirmam desta vez que ela mataria não apenas o jornal, mas o próprio meio rádio, uma vez que oferecia as mesmas vantagens acrescidas do poder da imagem. Outra vez se enganaram e os jornais agregaram mais cor às páginas, introduziram infográficos, segmentaram seu público com a criação de mais cadernos, escapando da “morte”

⁴ Convergência midiática é um conceito relativamente novo, criado por Henry Jenkins (1958-), um pesquisador e professor universitário natural de Atlanta, EUA. Ele designa uma tendência dos meios de comunicação social em aderir à internet, como estratégia de sobrevivência. Consiste no uso deste suporte como canal adicional para a distribuição do seu produto. Ao longo da história, o jornalismo tem absorvido novas tecnologias para seu aprimoramento, construindo linguagens diferentes das suas características originais. Uma adaptação que se repete agora, num processo ainda mais profundo e que está em pleno andamento.

anunciada. Hoje, a era digital oferece a convergência dos meios⁴, alterando tudo novamente. A pessoa lê notícia no celular, assiste programa de rádio com imagem, vê televisão enquanto se desloca no trânsito, interage com outras pessoas diretamente pelas redes sociais sem a necessidade de intermediação. Mas mesmo assim o jornal impresso sobrevive, inclusive com ampliação de mercado em alguns locais, apesar de muitos títulos tradicionais estarem fechando ou migrando apenas para a internet. E ainda é impossível uma previsão exata do que acontecerá com ele no futuro.

Segundo dados da Associação Nacional de Jornais (ANJ), o Brasil tinha, em 2013, nada menos do que 4.786 jornais em circulação, sendo 722 deles diários. No mundo todo é quase impossível obter-se uma estatística confiável, quanto ao número de publicações existentes. No que se refere à tiragem, a liderança mundial é do *Yomiuri Shimbun*, fundado em 1874 no Japão, com a maior delas: mais de 9 milhões de exemplares a cada edição. Aliás, aquele país oriental tem também os outros quatro melhores colocados no ranking. E entre os cem primeiros, nenhum é brasileiro: o centésimo é o *The Arizona Republic*, dos Estados Unidos, com 597 mil exemplares diários. É preciso levar em conta, no entanto, que estas estatísticas são altamente voláteis, em virtude dos inúmeros fatores que influenciam na aquisição e na perda de leitores. Um dos mais recentes e impactante fator está na migração do público consumidor de notícias para as plataformas virtuais, como citado anteriormente. Mas, se ao invés de ler as notícias impressas no papel, sobreviver apenas o hábito delas serem consumidas em tablets, monitores, celulares, não será o mesmo jornal de antes, apenas visto em outro contexto? Os leitores do *Acta Diurna* provavelmente nunca tenham considerado seriamente a possibilidade de receberem em casa os exemplares que liam afixados nos muros. Mas nas praças ou nas residências, o jornal ainda seria o mesmo e cumpriria as mesmas funções.

2. Estrutura básica do conteúdo jornalístico

Para que se compreenda melhor nossos jornais, vistos como um produto cuja função básica é a informação dos leitores, se faz

necessário ter noções da sua estrutura, do seu “funcionamento”. Isso sem nenhuma pretensão de dar uma aula de jornalismo, algo impossível pela exiguidade de tempo e de espaço neste artigo disponíveis. Mas há coisas essenciais que precisam ser postas aos professores e, por seu intermédio, aos alunos, para que o objetivo pedagógico seja alcançado.

Basicamente em suas páginas temos textos e imagens, além dos espaços publicitários, que geram recursos para sua sobrevivência econômica. As imagens são fotografias, ilustrações, charges, cartuns, infográficos e caricaturas. No que se refere aos textos – que vamos preferir destacar aqui –, entre eles coexistem várias linguagens distintas, gêneros que são de certa forma complementares. E os alunos precisam ser esclarecidos quanto às características de cada gênero, para identificá-los, aumentando sua compreensão sobre o que é lido. Simplificaremos sua exposição, focando apenas dois grandes grupos: o informativo e o opinativo – ainda existem outros, como o interpretativo, que não precisam ser abordados agora. Na primeira das categorias aqui sugerida estão nota, notícia, reportagem, entrevista, título, chamada e manchete. Na segunda, comentário, artigo, coluna, editorial, carta e crônica. A literatura que conceitua cada um destes itens não é unânime nas descrições, nem no seu número. Alguns autores acrescentam ou removem elementos, e os explicam de modo distinto. Mas o importante é dar uma orientação básica, ordenadora, sendo estes mais do que suficientes.

Dependendo da série e da idade dos alunos que analisarão os jornais, bem como da intenção que tenha o professor, em termos do conteúdo a ser ministrado, não se faz necessário sequer abordar todos esses itens de cada categoria. Ou podem, ao contrário, instigar os estudantes a que os esmiúcem ainda mais. Mas vamos ver o que são cada um deles:

Gênero informativo. A notícia é o gênero jornalístico por excelência – tenta explicar quem fez o que, como, onde, quando e por que razão. A nota é uma notícia mais curta, meramente informativa e com menor quantidade de dados, enquanto a reportagem é um texto elaborado, normalmente dividido em blocos de abordagem. Já a entrevista é a base geradora de toda informação jornalística. Dela o profissional da imprensa garimpa as informações para o

que pretenda ou precise escrever. Título, toda matéria precisa ter, indicando o assunto que está sendo abordado. Chamada é um título posto não antes da matéria, mas na capa da publicação, buscando a atenção do leitor, potencial para que se interesse pelo conteúdo interno. E manchete é o principal assunto de determinada edição, também sendo destacado na capa, mas em letras maiores; sua dimensão determinada é chamada de "corpo".

Gênero opinativo. Comentários são espaços nos quais jornalistas mais experientes acrescentam dados em relação a alguma notícia que esteja sendo ou tenha sido veiculada anteriormente, com o objetivo de "lançar luzes" sobre o assunto. São eventuais e podem também ser escritos por algum especialista no tema, que seja convidado para esse fim. É normal ser assinado. O artigo também é um texto de autoria identificada, com opinião explícita, mas posto em área destacada das notícias, uma vez que não precisa estar ligado a quaisquer uma delas. O mesmo que acontece com as colunas, totalmente personalistas e que existem para dar identidade, um rosto para a publicação. Articulistas e colunistas normalmente são "nomes de peso", sendo diferentes pelo fato de que os primeiros são eventuais, e os segundos são donos de espaços fixos, estabelecendo vínculos inclusive afetivos com os leitores. Editorial é um artigo que não vem assinado, pois representa a opinião não de quem escreveu, mas da empresa editora, do jornal como um todo. Normalmente defende uma causa, se posiciona sobre alguma situação mais relevante para a comunidade, nos pontos de vista político, econômico ou social. Quem o escreve em geral é o editor-chefe, o proprietário ou algum elemento que pertença a um grupo e editorialistas contratados. A carta é o parecer ou observação do leitor, que ganha espaço na maior parte dos jornais como sendo um "feedback", um retorno que permite ao jornal saber como é recebido e percebido pelo seu público. Mas normalmente elas são "filtradas", passando por uma análise de oportunidade – o que não raro acontece a outros textos que também passam por algum tipo de censura prévia. Finalmente a crônica, que é de mais difícil conceituação por ser híbrida. Ela é uma narrativa que informa e é opinativa sobre assunto atual de temática fixa – crônica esportiva, política, etc. – o que diferencia o cronista do colunista, este que é mais livre nas abordagens. Mas as crônicas

não deixam de ser colunas, na maior parte das vezes. Para concluir, vamos voltar ao gênero informativo dando uma atenção especial à entrevista. Se a notícia é a essência do jornalismo, a entrevista é a matéria-prima que permite sua existência. O normal é se entender por esse nome aquele conjunto de perguntas e respostas que como tal é apresentado. Trata-se de uma conversação, na qual o jornalista faz o papel do leitor, estando no seu lugar para realizar os questionamentos que este gostaria de fazer ao entrevistado. Mas é bem mais do que isso. A simples pergunta que se faz para a obtenção de um dado informativo elementar, que vai no corpo de uma simples nota, não deixa de ter sido uma entrevista, na medida em que entrevistar é perguntar. Mas, vejamos detalhes e características daquelas mais elaboradas.

Exceto no caso de transmissão ao vivo, via rádio, televisão ou internet – que não são nossa preocupação, neste trabalho –, toda e qualquer entrevista tem dois momentos básicos: o da formulação de perguntas e obtenção de respostas; e o da transcrição dos dados obtidos. Seu objetivo é sempre buscar informações novas ou especializadas, sobre determinado assunto. E pode ser exclusiva, quando o entrevistado fala unicamente com um entrevistador; ou coletiva, quando vários profissionais entrevistam simultaneamente a mesma fonte.

Quando da publicação da entrevista, isso pode ser feito direto na forma de perguntas e respostas identificadas, o que se chama de “ping-pong”, pois vai e volta. Esse modo permite um reconhecimento imediato, inconfundível. Mas ela pode também ser apresentada como texto corrido, apenas como colocações destacadas entre aspas, quando conveniente. Em um ou outro caso é correto fazer-se a “depuração do texto”, antes dele ser impresso. Vícios da oralidade podem e devem ser removidos, assim como ideias repetidas. Essa busca de clareza e objetividade, no entanto, não pode afetar a essência do que foi dito pelo entrevistado. Não importando de que modo ela será apresentada aos leitores, um dos requisitos mais importantes, na entrevista, é a autenticidade. Isso é, que as declarações atribuídas ao entrevistado possam ser facilmente provadas.

Postas essas noções básicas, reitero que uma vez que aprendendo a reconhecer os diferentes textos jornalísticos, os alunos passam a

ter domínio maior sobre os conteúdos. Distinguem o que seja opinião e o que seja informação e, com o hábito da leitura, distinguem também a qualidade do que estão lendo. E podem assim, como exercício, no mínimo elaborar suas próprias notícias e entrevistas. O que será uma das atividades sugeridas adiante.

3. O jornal na sala de aula

O jornal pode e deve ser utilizado como recurso pedagógico. O uso de jornais nas escolas atende a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Trata-se de uma alternativa barata, de acesso relativamente fácil, com múltiplas formas de uso, tanto quando se considera o seu conteúdo (o produto jornalístico) quanto a matéria prima física que o constitui (o papel impresso). E o objetivo da inclusão desse tema na programação da Sexta-Feira do Professor visa discutir algumas dessas muitas possibilidades. É isso que se tenta apresentar agora, de um modo o mais prático possível.

Conseguindo os exemplares. O primeiro ponto a ser considerado é a obtenção dos exemplares necessários para a realização dos trabalhos. A aquisição pela escola é difícil, devido ao custo do grande número que seria preciso comprar. Pedir que os próprios alunos tragam esse material muitas vezes também não é possível, em virtude das condições financeiras das famílias, um fator limitante na maioria das vezes. Mas podem ser feitas campanhas de arrecadação de jornais velhos, na comunidade escolar, ou firmando convênios com empresa jornalística que fique na região da escola.

Se restar dúvida sobre o interesse que estas empresas possam ter em participar, convém destacar que isso tem acontecido há anos, em diversos pontos do nosso País. E pode-se dizer que as empresas não têm aderido a essas campanhas apenas por preocupação com a infância, com a juventude e com a qualidade da educação que lhes é oferecida. A razão maior é contribuir para sua própria sobrevivência: muitas delas concordam com essas parcerias buscando não apenas agregar sua marca a uma ação comunitária de interesse social, como também para criar e fidelizar futuros leitores. Para tanto, às vezes disponibilizam determinado número de exemplares, de algum dia da semana que combinam previamente, e em outras oportunidades

forneem exemplares do seu “encalhe”, aqueles que voltam das bancas sem terem sido vendidos e que nenhum outro fim teriam além da venda a quilo, para reciclagem. Há empresas que, cientes da importância deste trabalho, mantêm programas especiais para esse fim. Na região metropolitana de Porto Alegre, por exemplo, uma delas atendeu em 2015 um total de 21.404 alunos, de 309 escolas localizadas em 21 municípios.

Contato, leitura e análise. Isso posto, se deve passar a considerar a faixa etária dos alunos que manterão contato com o produto jornal. As crianças menores, por exemplo, precisam inicialmente de estímulo para explorar o meio. Pegar na mão, reparar que ele é composto por um papel diferente daquele dos seus cadernos e livros, perceber que ele tem diversas seções, identificar que são vários assuntos, que há texto e imagens. E a leitura, mesmo feita pela professora, tem que ser seguida de comentários dos alunos, por mais simples que sejam. O jornal deve ser local, para que seus assuntos encontrem maior proximidade com a realidade dos pequenos. O contato com o jornal na verdade pode ser oportunizado até para quem ainda não foi alfabetizado. Mas logo após a descoberta da magia que é ler, estão eles mais ávidos e preparados para adquirir um hábito que poderá mudar suas vidas.

Passadas as séries iniciais, pode e deve ser ampliada a complexidade da análise. Com dia e hora certos, a sugestão é formar uma “roda de jornal” – assim como em muitas escolas existem hora de leitura individual de livros e de contação de histórias –, na qual eles leem e opinam sobre o que leram. O ideal é utilizar jornais de maior porte, que retratem realidades distintas, o que estimula o reconhecimento da diversidade e do contraditório. E, a partir das leituras conjuntas feitas, pode ser também cobrado que reescrevam determinadas matérias; que façam pesquisas complementares ao que foi lido; que busquem pontos de vista externos, concordantes ou divergentes; que se posicionem em relação ao conteúdo. O grau dessa complexidade tem que ser aferido e determinado pela experiência profissional do professor, a quem cabe instigar os alunos para aquisição de conhecimentos, na ampliação de horizontes, na formação de valores e na conquista da percepção de direitos, importância e cidadania. O jornal será apenas um instrumento.

Usando desde a capa: Como todo jornal começa pela capa, pode ser por ela começado o estudo e a aplicação de conhecimentos. A capa precisa chamar a atenção do público leitor, conquistar os avulsos e fidelizar os assinantes, com os fatos mais relevantes do dia. Em que ela estará chamando a atenção dos alunos? Da manchete, das chamadas secundárias, das fotos e ilustrações. Mas o melhor de tudo talvez seja o estudo comparativo, pois dele desenvolvem-se habilidades de crítica. Podem ser da mesma publicação em dias diferentes, ou de diferentes publicações do mesmo dia. Se for o mesmo jornal, ver que temas ele privilegia, se repete e acompanha (repercute) fatos ao longo da semana. Se forem jornais diferentes, ver o que e como cada um deles destaca. A relevância dada ou a omissão de temas são sempre atitudes reveladoras.

Erros cometidos pelo jornal. A pressa – jornal sempre é produzido contra o relógio –, falhas na revisão e mesmo despreparo de quem escreve são certamente causas. Não há dia em que não se encontrem erros de português nos jornais. Uma boa sugestão é promover uma caçada a todos eles. Muitos são gritantes, outros são sutis. Premiação para quem encontrar o maior número deles, desde que se saiba explicar o que está errado.

Escrever cartas. A partir do momento em que se valoriza a opinião – que para ser fundamentada precisa de informação e debate – é possível incentivar os alunos para que escrevam cartas para as seções destinadas aos leitores. Pode ser para o jornal do bairro ou mesmo para aqueles de maior circulação. Pode ser missiva individual ou resultante de uma ação do grupo de alunos. Pensar no assunto, discutir abordagem, aprender a ser objetivo para ter mais chance de aproveitamento são coisas relevantes. Talvez um concurso interno, para a escolha da ou das cartas que serão enviadas, ou do assunto que abordarão coletivamente. Posicionamento sobre determinado tema, sugestões que possam ser encaminhadas e adotadas, em benefício da comunidade: isso também é aula de cidadania.

Jornal pode ser multidisciplinar. Nas aulas de Matemática ele pode ser usado para se fazer o cálculo das áreas de cada foto; do percentual de ocupação com publicidade; estatística analisando o espaço dado a cada editoria; a fração de cada matéria em relação ao todo. Em Ciências, coletando tudo o que se publica sobre saúde, meio

ambiente, informática e novas tecnologias. Na Geografia, procurando informações sobre cidades, estados e países citados nas matérias; os hábitos do seu povo, cultura, tradições e até mesmo culinária; suas condições de clima e relevo; o que produz sua agricultura. Na História, vendo os registros que permanecem dos fatos locais, regionais ou nacionais (pode ser organizada também uma visita ao arquivo do jornal); acompanhando cobertura de eleições, a situação econômica, o esporte. Especificamente em Química e Física é possível estudar sobre a feitura do papel e da tinta usada. Depois de tudo, a produção da informação que se transformou em conhecimento certamente alçou voo para um destino que há de se sobrepor em muito à reciclagem que é uma das formas de sustentabilidade, concorrendo com a reciclagem do lixo, tratamento a que se submete o jornal depois de lido. Retomando a sala de aula, pode-se dizer que o jornal é um produto tão democrático que pode virar matéria-prima para as aulas de Artes. E não apenas para ser transformado em massa de papietagem, com água e cola: existem muitas outras técnicas e as alternativas para artesanato, por exemplo. É fácil encontrar na internet sugestões, com o passo a passo detalhado. Com jornais se faz peteca, se faz peão, brinquedos que podem ser usados nas aulas de Educação Física. Se pode produzir porta-retratos, pequenos cestos e outros objetos de decoração para a escola, serem levados para casa ou serem ofertados em bazar promovido pela instituição de ensino. Com jornal se fazem pandorgas, chapéus e barquinhos.

Produzir seu próprio jornal. Ler e estudar os jornais pode incentivar o grupo à criação de seu próprio periódico, sinônimo que há de ser definido, lembrando o caráter efêmero do jornal. Assim, um jornal pode ser criado na sala para circulação no colégio todo. Esta atividade pode ser desenvolvida com o apoio simultâneo de professores de diversas disciplinas. Mas não se pode deixar de considerar que seria algo extraordinário, fora da proposta central aqui apresentada. Jornal escolar não é mesma coisa que jornal na escola. Ambos podem ser instrumentos pedagógicos muito interessantes, mas as propostas são totalmente diferentes. Os primeiros podem ser da instituição ou de um grupo de alunos, em geral destacando o cotidiano escolar. Os outros descortinam o mundo, ampliando horizontes e possibilidades.

Considerações finais

O uso de jornais nas escolas atende a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois as matérias tratadas servem de base para o desenvolvimento dos temas transversais. Trabalha-se, por exemplo, a questão da ética e da cidadania nos enfoques e nas tendências que as publicações jornalísticas nos dão, quanto aos fatos e notícias. Assim, dentro da educação formal, os jornais podem e precisam ser vistos com novos olhos. Eles são instrumentos comprovadamente eficientes como auxiliares na busca de muitas metas. Podem melhorar os índices de leitura, que são muito pequenos; ampliar o vocabulário dos alunos; ajudar na compreensão, tanto de textos quanto da realidade; estimular a qualificação da expressão, tanto oral quanto escrita; e incentivar a participação comunitária e a opinião pessoal.

Referências

- BAHIA, Juarez. *Jornal, História e Técnica – História da Imprensa Brasileira*. São Paulo: Ática, 1990.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Editora Aleph, 2009.
- RIZZINI, Carlos. *O jornalismo antes da tipografia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo: porque as notícias são como são*. Florianópolis: Insular, 2005.

O texto poético e o empenho do corpo

*Diele Martins Silveira*¹

A 12ª edição da Sexta-feira do Professor UniRitter tem o objetivo de oferecer formação continuada a professores e mediadores de processos de leitura e de escrita, bem como de promover a integração entre escolas e comunidade acadêmica. Com o objetivo de oportunizar a interdisciplinaridade nas escolas, a oficina *Folclore, literatura, história em tempos e espaços culturais* desenvolve atividades sobre folclore, literatura e história em interação com epopeias, sagas e canções de nacionalidades diferentes, observando a presença dos mitos, das memórias culturais coletivas em interface com leituras contemporâneas. Nesse sentido, esta apresentação promove uma breve reflexão sobre a importância da leitura literária na vida dos alunos, sobretudo da leitura de textos poéticos, a partir da relação entre o capítulo *O empenho do corpo* do livro *Performance, recepção, leitura* de Paul Zumthor (2000) e a canção *Pedaço de mim*, de Chico Buarque.

Segundo Zumthor (2000), o discurso poético, que é dotado de significação, encontra no corpo sua principal forma de manifestação. O texto poético valoriza e explora um fato central, no qual se fundamenta: em uma semântica que abarca o mundo, o corpo é o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo dá a medida e as dimensões do mundo. Pelo corpo percebemos o sentido do mundo. O mundo que me significa o texto poético é dessa ordem, ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. O texto poético desperta em mim esta consciência confusa de estar no mundo. Assim, quando incentivamos crianças a ler poesia, não somente formamos leitores capazes de decodificar mensagens contidas nos textos, mas também os ajudamos a desenvolver suas habilidades discursivas, a produzirem um sentido a partir do que foi lido e, principalmente, a sentir, uma vez que “a poesia aguça os nossos sentidos, permitindo-nos interagir com o mundo” (ZUMTHOR, 2000, p.78).

¹ Mestranda em Letras PPG UniRitter.

Ainda, de acordo com o autor, todos nós possuímos uma acumulação de conhecimentos pertencentes à ordem do sensorial, acumulação essa denominada por Merleau-Ponty de *conhecimento antepredicativo*. Tal conhecimento está na base da experiência poética e, portanto, não se manifesta no nível da racionalidade, “a poesia é a manifestação (em segundo grau) de energias e valores da linguagem atenuados ou apagados no uso comunicativo corrente” (ZUMTHOR, 2000, p. 79). Toda poesia, conforme Zumthor (2000), atravessa a cadeia sensação-percepção-conhecimento-domínio do mundo: a sensorialidade se conquista no sensível para permitir a busca do objeto. Nossos sentidos (a visão, a audição, etc.) são órgãos de conhecimento. A cadeia faz do vivente um sujeito, coloca o sujeito no mundo, isto é, minha leitura poética me “coloca no mundo” (ZUMTHOR, 2000).

Ao tentarmos definir a palavra saudade, por exemplo, veremos que há inúmeras possibilidades. No Aurélio (2010, p.686) saudade significa “lembrança melancólica e, ao mesmo tempo, suave, de pessoas ou coisas distantes ou extintas”. Na visão de um garotinho de oito anos, a saudade pode ser representada como o vazio que ele sente ao ficar longe da mãe por algum tempo, não poder jogar bola com o amiguinho mais querido e por aí vai. Entretanto, se recorrermos ao texto poético no intuito de nos aproximarmos, de fato, do sentido que palavra saudade abrange dentro da língua portuguesa, veremos que a língua na poesia revela, mostra, torna visível, refere-se a uma corporeidade, e, logo, toca o mundo e se deixa tocar por ele (ZUMTHOR, 2000).

Ao ler/ouvir a letra da canção *Pedaço de mim*, de Chico Buarque, é possível sentir as mais variadas sensações. O trecho “a saudade é arrumar o quarto do filho que já morreu”, demonstra claramente essa manifestação corporal gerada pelo texto poético. É possível imaginar uma mãe ou um pai, sofrendo com a perda de um filho, arrumando suas roupas no seu quarto agora vazio. Para Zunthor (2000, p. 82) “o virtual é da ordem do pressentir (...) O pressentimento não é necessariamente uma imagem: ele é imaginável, ele tem a possibilidade de produzir uma imagem.” Dessa forma, considerando o trecho supracitado, se projetássemos nosso pensamento para mais além, seria possível, ainda, pressentir

os soluços da mãe e as cantigas de ninar entoadas por ela, em um tom embargado pela tristeza e pela saudade.

Outros trechos da canção como "Oh metade amputada de mim" e a saudade é como "uma fígada no membro que já perdi", possuem um sentido tão forte que encaminham o leitor/ouvinte a perceber que mesmo que não se tenha conhecimento de como seja perder um membro do corpo, a linguagem poética permite-lhe que seu conhecimento virtual aflore, uma vez que nossa percepção do virtual é habitada por tal conhecimento, resultante da acumulação memorial do corpo, dado que "de qualquer maneira o virtual frequenta o real" (ZUMTHOR, 2000, p. 82). Portanto, "no discurso recebido como poético, invade tudo. Está aí, no nível do leitor, uma das marcas do poético." (ZUMTHOR, 2000, p. 82).

No entanto, nada se compara à voz que emana da canção, ao ato de mergulhar em "uma vocalidade tida como presença, como estar para além de algo concreto" (ZUMTHOR, 2000, p. 82 e 83). Nesse sentido, Zumthor (2000), afirma que se tentarmos definir os caracteres corporais próprios da voz, constataremos que eles são percebidos como positivamente presentes na poesia. De forma resumida, o autor acredita que há cinco teses que nos ajudam a compreender as características físicas da voz.

A primeira tese diz que a voz é inobjetivável, que é o lugar simbólico definido por uma relação, uma distância, uma articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro. A segunda tese afirma que a voz estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito. A terceira tese alega que todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando vocalizado (a poesia permanece verdadeira quanto mais a voz é interiorizada, e não se produz percepção auditiva). A quarta tese assegura que a voz é uma subversão, uma ruptura da clausura do corpo (a voz desaloja o homem do seu corpo; enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem; revela-me um limite e me libera dele). A quinta tese sugere que a voz não tem espelho (se Narciso ouve sua voz, isto não é um reflexo, mas a própria realidade) e a sexta tese postula que escutar o outro é ouvir sua própria voz que vem de outra parte (essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta).

Na canção de Chico Buarque, por conseguinte, esses valores da voz tornam-se os valores da própria linguagem, percebida como poética. E esse reconhecimento é independente de o texto ser apreendido pelo ouvido ou pronunciado interiormente. Esses valores são os do fenômeno poético. As palavras só são verdadeiramente expressivas em força, atualizadas por uma ação vocal. Sobre esses traços físicos se fundam um esboço de saber, a probabilidade de efeitos de sentido, a busca de valores intralinguísticos que forma toda "poesia", e emerge obscuramente, tumultuadamente, em toda percepção – em toda leitura – poética (ZUMTHOR, 2000).

Sobre os aspectos principais da voz, Zumthor (2000) afirma que, de acordo com primeiro aspecto, a voz possui materialidade. Seus traços são descritíveis e interpretáveis. Já o segundo aspecto diz que a voz repousa no silêncio do corpo (ela emana dele, depois volta). O terceiro aspecto afirma que o som é ambíguo, visando a sensação (comprometendo o sensível muscular, glandular, visceral) e a representação pela linguagem. O quarto aspecto assegura que por e na voz a palavra se enuncia como a memória de alguma coisa que se apagou em nós (nossa infância foi puramente oral até o dia que nos enviaram à escola; a linguagem sonhada é vocal). O quinto aspecto assevera que a voz é ligada para nós ao sentimento de sociabilidade. Ouvindo uma voz ou emitindo a nossa, sentimos, declaramos que não estamos sozinhos no mundo (a voz poética nos declara isto de maneira explícita). O sexto aspecto alega que estão aí mitos de difusão universal (mitos sobre a voz sem corpo, perturbadora, exigindo que nos interroguemos sobre ela e sobre nós; mito da liquidez, da identidade da voz com tudo o que escorre, a água, o sangue). E o sétimo e último aspecto sugere que a voz implica dois pares de ouvidos simultâneos, em presença um do outro, o que fala e o ouvinte. A audição (mais que a audição) é um sentido privilegiado, o primeiro despertar no feto. Minha voz ouvida revela-me a mim mesmo e revela o outro de uma maneira diferente.

Portanto, incentivar nossos alunos a ler textos poéticos implica dar a eles a oportunidade de escutar uma voz, de expandir o conhecimento antepredicativo abordado por Zumthor. Segundo o autor, (2000, p.87), "o leitor, nessa e por essa escuta, refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta". Ainda,

todos esses são os valores produzidos pelo uso da voz humana e sua escuta. “Elas se manifestam (...) na cotidianidade dos discursos ou na expressão informativa. A poesia opera aí a extensão da própria linguagem, exaltada, promovida ao universal” (ZUMTHOR, 2000, p. 87). Pouco importa que a poesia seja ou não entregue à escrita. A leitura transforma-se em escuta, à medida que dela emerge o prazer, de forma única.

Referências

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, Positivo, 8ª ed., 2010.
ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo, CosacNaify, 2000.

A função semiótica e a mediação do professor

Noeli Reck Maggi¹

Luis Alberto Flores Lucini²

Renata Santos de Morales³

Rebeca Martínez Américo⁴

Pensar a questão do desenvolvimento do gosto pela leitura é de ampla discussão na literatura específica e se mescla entre adesão a metodologias correntes ou corriqueiras e demais sugestões que se diferenciam do que se pensa como tradicional para o ensino. Nesse sentido parece que a implicação dos métodos para uma possível adesão à leitura ao que toca à inserção no universo literário parece não ser exclusivamente uma escolha de ordem pedagógica e metodológica, mas também de uma natureza política onde se envolvem contextos de cultura, ideologias sociais e a trama de textos. As aulas de língua estrangeira também podem suscitar essa mencionada integração entre o real e o mundo literário, aproximando seus aprendizes do mundo da leitura através da integração de textos literários e poesia em aulas de Línguas Estrangeiras.

A possibilidade da utilização de diferentes caminhos metodológicos e a não fidelização por um único modo de apresentar o mundo dos códigos da escrita literária pode ser favorável no sentido de dialogar com a pluralidade dos alunos em sala de aula. Pensamos, assim, que possam existir outras formas de suscitar ao mesmo tempo uma desestabilização e uma convocação para o saber e o prazer do discente para a leitura além da forma corriqueira de apresentação das obras literárias. A construção do conhecimento e a aprendizagem da língua pode se processar pela interação e pela mediação social por meio de dispositivos materiais e psicológicos representados por instrumentos, signos e símbolos de modo a promover significado e sentido no dinamismo da ação compartilhada. WERTSCH (1999),

¹ Doutora em Letras e professora do PPG Mestrado e Doutorado em Letras UniRitter.

² Doutorando em Letras do PPG UniRitter.

³ Doutorando em Letras do PPG UniRitter.

⁴ Doutorando em Letras do PPG UniRitter.

seguindo a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, ao interpretar o princípio da mediação proposto por Vigotsky, afirma que a ação é o foco principal de análise ao centrar a atenção no sujeito do conhecimento, no objeto e no agente propiciador da ferramenta. Vigotsky percorre o âmbito da linguagem como estruturante das funções superiores do intelecto, fortemente alicerçado pelas influências históricas e culturais. Partindo de uma pesquisa teórica e empírica, apoiada na perspectiva de Vigotsky, apresentamos dados sobre a ação mediada no ensino de língua como um modo de criação e de apropriação de sistemas semióticos para traduzir a realidade e ter acesso ao campo das significações com o uso da linguagem. Veremos a seguir as atividades que exemplificam as noções que acabamos de descrever.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Atividade A: Para reforçar, ampliar e exemplificar o uso do imperativo afirmativo em espanhol utilizamos o vídeo "Sé Feliz". Esse vídeo, disponível no canal You Tube, mostra a versão para o espanhol do livro "*Be Happy: A Little Book to Help You Live a Happy Life*" de Mónica Shennan (2007). O vídeo apresenta a versão completa do livro em espanhol e é acompanhado pela música "*New Soul*" de Yael Naïm (2007 Atlantic / WEA). Os passos da atividade foram: 1. Entregar aos alunos a letra da música com os espaços em branco. 2. Solicitar aos alunos que completassem com o imperativo afirmativo os espaços em branco. 3. Colocar o vídeo para fazer a correção da atividade proposta. 4. Após a correção, chamar a atenção dos alunos para o uso do imperativo afirmativo em espanhol. 5. Pedir aos alunos que pensem a partir de sua língua materna e identifiquem o uso do imperativo afirmativo no português.

Figura 1

Actividad 1 – El empleo del Imperativo Afirmativo

Completa los espacios en blanco siguiendo las observaciones. Al terminar el ejercicio podrás leer el pequeño libro de la escritora Mónica Sheehan (2007) llamado "Be happy". El video "Sé feliz" muestra la versión al español de esta pequeña obra y está acompañado de la canción "New Soul" de Yael Najm (2007).

Link para o video: <https://www.youtube.com/watch?v=IDv16QK915s>

¡Sé feliz!

.....	(Mostrarse-tú)
.....	(Seguir) tu instinto
.....	(Inspirarse-tú)
.....	(Dejar) de ser una víctima
.....	(Hacer) todo aquello que sabes
hacer bien	
.....	(Amar) tu trabajo
.....	(Mirarlo) todo desde una nueva
perspectiva.	
.....	(Tener) curiosidad por todo lo que
te rodea,	
No.....	(Aislarse-tú)
.....	(Juntarse-tú) con los que
quieres,	
.....	(Marcarse-tú) objetivos
.....	(Acabar) lo que empezaste
.....	(Ayudar) a los demás
.....	(Olvidarse-tú) por un día de
las noticias.	
.....	(Bailar)
.....	(Mimar – a ti) un poco
.....	(Enfrentarse-tú) a tus
miedos	
.....	(Visitar) un museo
Alguna decisión es mejor que ninguna decisión.	
.....	(Hacer) ejercicio
.....	(Desenchufarse-tú) de la tele
.....	(Escuchar) música
.....	(Mantenerse-tú) en contacto con la naturaleza,

Figura 2

¡Ánimo, tú puedes!

..... (Buscar) el equilibrio,

..... (Procurar) dormir bien,

..... (Leer)

..... (Comprar) flores,

..... (Tratar) de llegar

..... (Programar) un plan realista

No..... (compararse-tú) con los demás

..... (Vivir) el momento

No..... (ser) injusto contigo mismo

..... (Aceptar) que la vida tiene momentos buenos y malos,

..... (Pensa) cada noche en las cosas buenas que te han sucedido hoy

..... (Dejar) que entren nuevas ideas,

..... (Creer) en ti

..... (Ser) amable,

..... (Dejar) que la gente sepa lo especial que eres

..... (Ser) honesto contigo mismo,

No..... (dejar) que te obsesionen los pensamientos negativos

..... (Centrarse-tú) en crear lo que deseas,

..... (Dedicar) tiempo simplemente a divertirse,

..... (Dar) las gracias a las personas que te enseñan, que te apoyan, que te animan

No lo olvides...el dinero no puede comprar la felicidad.

..... (Ofrecer) lo que ya no necesitas a quienes sí puedan necesitarlo.

..... (Valorar) quien eres en este momento,

..... (Formar) parte de un grupo

..... (Encontrar) un espacio común

..... (Cuidar) el amor de tu vida,

..... (Hacer) una lista de agradecimientos

..... (Amar) a La Madre Tierra,

..... (Hacerlo) lo mejor posible

No..... (perder) la esperanza.

Nunca sabes lo que el mañana te puede traer.

No..... (dejar) de aprender,

..... (Apreciar) lo que tienes

..... (Creer) en algo tan grande como tú mismo...

..... (Permanecer) junto a tus amigos y tu familia

..... (Ser) honesto contigo mismo.

Nas aulas posteriores o vídeo foi utilizado como atividade de conversação e como exercício para demonstrar a colocação de pronomes de complemento em espanhol. O vídeo serviu para reforçar a obrigatoriedade dos pronomes de complemento após os verbos em imperativo afirmativo: "*muéstrate/ inspírate/ desenchúfate*". E para reforçar a obrigatoriedade dos pronomes de complemento antes dos verbos em imperativo negativo: "**no te aisles/ no te compares**". A partir de essa experiência observamos a receptividade dos alunos ao realizar uma atividade que não consistiu apenas em um exercício estrutural, mas de uma atividade que lhes apresentou um livro, um vídeo e uma mensagem de positivismo. Embora o conteúdo gramatical tenha sido tratado e destacado, ele ficou em segundo plano, pois a música, os desenhos e a mensagem ficaram em primeiro lugar.

A mediação, em situação de aprendizagem escolar, pode ser utilizada através da tutoria entre pares com níveis de competências diferentes para possibilitar o crescimento cognitivo e a experiência da relação de alteridade, autorizando aos sujeitos novas formas de significar e dar sentido ao objeto do conhecimento. "O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva." (VIGOTSKY, 2005)

Atividade B: Aprender vocabulário sobre vestimenta em inglês. A atividade envolve o ensino do vocabulário básico sobre vestimenta em inglês possibilitando a compreensão do significado da palavra a partir dos aspectos figurativos, ou seja, com o uso de imagens associando-as ao nome do objeto.

A atividade é apropriada para alunos que estão em um nível iniciante de aprendizado do idioma. As palavras selecionadas podem ser de livre escolha do professor, desde que pertencentes à categoria vestimenta e que façam parte, preferencialmente, do contexto sócio-histórico cultural do grupo de aprendizes. Algumas palavras que podem fazer parte do grupo léxico desta atividade são: *t-shirt*, *pants*, *shirt*, *shorts* e *shoes*.

As etapas para a realização da atividade são as seguintes: 1. Mostrar figuras das vestimentas aos alunos, ou, preferencialmente,

mostrar as próprias peças de roupa (realia⁵) e solicitar que verbalizem sobre as figuras, nomeando-as e falando sobre as características que elas têm em comum. A resposta esperada é que após o manuseio e compreensão do seu uso os alunos verbalizem que todas as figuras fazem parte da categoria roupas. 2. Mostrar as imagens uma a uma e perguntar se os alunos sabem o que é. A pergunta *What's this?* poderá ser utilizada para conduzir esta etapa. Alguns alunos poderão já conhecer o vocabulário, auxiliando os outros. Quando os alunos não souberem a palavra, o professor poderá falar a palavra de forma clara, e sugerir que os alunos repitam. Nesta etapa, os alunos têm a oportunidade de não somente compreender o significado da palavra emitida e repetida uma vez que já está associada a uma exploração prévia, mas também ir construindo o sentido simbólico da palavra, do que ela representa. 3. Repetir a atividade anterior, mostrando as figuras para que os alunos repitam as palavras correspondentes pode ser uma forma de retomar o uso da fala associada ao pensamento. Essa etapa pode ser repetida algumas vezes para que os alunos se familiarizem com as palavras novas e para que compreendam que a imagem e os signos que constituem a palavra aproximam um determinado objeto com a contextualização construída a partir da experiência de cada um. As figuras podem ser afixadas ao quadro ou a um mural para que os alunos tenham a referência visual. O que fora referido como figurativo, ou por meio de imagem, pode agora estar imerso na compreensão do vocabulário com um pensamento generalizante. 4. Nesta etapa, os alunos desenham as peças de roupa na medida em que o professor for falando a palavra correspondente. Uma folha em branco é distribuída com lápis de cor e demais possibilidades de pintura para que os alunos realizem a tarefa. A verbalização sobre a experiência especialmente utilizando o vocabulário em inglês realça a criatividade e a possibilidade de ampliação de outras palavras que possam estar associadas à imagem desenhada. 5. Aqui, os alunos poderão desenhar sua peça de roupa favorita, ainda que não faça parte da lista de palavras da aula. Cada aluno poderá apresentar seu desenho, falar sobre ele, dizer o que lembrou enquanto desenhava e escrevia. 6. Para finalizar a atividade, os alunos poderão descrever as peças de roupa que seus colegas estão usando, incentivando o uso do vocabulário trabalhado.

⁵ *Realia* é o termo em inglês que denota o uso de objetos da vida real em sala de aula.

A atividade sugerida parece recriar o processo de desenvolvimento da função semiótica descrito por Piaget (1990), em que experiências são representadas a partir de imagens e fantasias, ou situações construídas pelo sujeito por meio de suas ações. Tal como descrito pelo teórico, o primeiro momento ocorre a partir de objetos presentes e visíveis. No primeiro passo da atividade proposta, sugere-se que sejam apresentados aos alunos imagens das roupas ou as roupas em si, e os objetos são disponibilizados ao alcance dos alunos.

Segundo Piaget (1990), num segundo momento o sujeito constrói representações ainda que os objetos não estejam presentes, por imitação, gestos, grafismos ou pela fala. Neste sentido, a quarta etapa da atividade, em que o professor cita o nome das vestimentas para que os alunos façam a representação em forma de desenho, possibilita que o aluno represente os objetos ainda que eles estejam ausentes.

Ainda, o terceiro momento de desenvolvimento da função semiótica diz respeito à possibilidade de reproduzir o objeto com base na imagem mental construída pelo sujeito, na ausência do objeto. Neste caso, a etapa cinco da atividade proposta desempenha esse papel, já que aos alunos é dada a oportunidade de desenharem suas peças de roupa preferidas, ainda que a imagem ou objeto não estejam presentes.

Atividade C: Em duplas, frente a frente, podendo se utilizar de música para dar ritmo, cada colega de atividade deverá apresentar-se de um modo diferente. A partir de uma marca corporal de seu rosto, sinal, cicatriz, manchinha, deverá contar a "história" que essa marca contém. Falar de quanto tempo a possui, como adquiriu e se (re)apresentar a partir dessa marca de corpo. Após a atividade e troca de histórias, pensar com o grupo que também somos histórias e elas se marcam em nosso corpo, e então que de certo modo, nosso corpo contém histórias. Essa atividade pode servir de introdutória para pensarmos a relação corpo e linguagem literária.

Atividade D: Utilizando a obra de Sérgio Capparelli, *Poesia de bicicleta* (2009), podemos escolher um número variado de poesias que serão transcritas ou de algum modo copiadas em folhas de papéis individuais. Os papéis com as poesias serão dobrados com os escritos para dentro como envelopes e distribuídos pelos alunos.

Em seguida, podendo ser em formação livre, e se desejar ao som de uma música, os participantes devem mexer, movimentar o corpo, esticando, alongando, executando movimentos calmos e variados e nessa dinâmica ir trocando os papéis. Após alguns movimentos, os integrantes da atividade devem abrir o papel que está consigo e ler a poesia, após, fechar com cuidado e repetir a atividade conforme o comando sugerido do professor ou dinamizador. Essa atividade sugere preparar o corpo para uma posterior leitura de corpo todo, ou seja, livro e corpo em movimento na leitura da obra.

As atividades C e D propõem uma “leitura de corpo inteiro”, mesmo compreendendo que não existe leitura sem corpo – orgânico e simbólico – direcionamos a ação da leitura, ou como parece ser pertinente colocar, a relação com a obra literária exigindo do corpo um intencional de ação. A proposta é além de ler a obra, interpretá-la de corpo em movimento. Gestos, modulações de voz, expressões corporais farão parte da leitura. Acreditamos que o teor do corpo conjugado no texto da obra forma outro texto, uma textura prazerosa que poderá ser vivenciada e percebida de outra forma pelo leitor.

Conclusão

Segundo Vigotsky (2009), o desenvolvimento do sujeito, incluindo a sua aprendizagem, ocorre de modo intimamente relacionado à apropriação da sua cultura. Para que isso se consolide é necessária uma ativa participação desse ser humano nos hábitos, valores, estilos de vida, tornando próprio dele os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. Tudo o que cerca o sujeito em termos de cultura é resultado da criação, imaginação e operação transformadora e ativa do humano com os recursos disponibilizados na natureza e mediados pelas relações sociais e interpessoais.

Na Atividade A podemos observar que aprender a observar, ver, compreender e avaliar as modalidades e os sentidos atribuídos aos elementos culturais na comunicação é o objetivo de uma competência intercultural. É necessário pensar a aprendizagem da língua como uma competência abrangente e não estática, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é

através de sua forma de expressar-se que os sujeitos transmitem sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos.

Na Atividade B destacam-se os dispositivos de mediação utilizados pelo professor, evocando situações experimentadas no cotidiano do aluno de modo a facilitar a compreensão e a possibilidade de associação do nome ao objeto em estudo. Na perspectiva de Vigotsky (2005), essa associação se faz presente a partir do significado e do sentido atribuídos ao objeto. Para Vigotsky, por sua vez, as vivências sociais e culturais abastecem a aprendizagem do sujeito. As experiências de sala de aula vêm a consolidar ou sistematizar os conhecimentos por via da mediação entre o que se propõe ao aluno como aprendizado e o que há à sua disposição no seu dia-a-dia. O jogo e o brinquedo constituem um modo de tematizar situações da vida real. Assim, ao propor o trabalho para ensinar vocabulário sobre vestimentas aos alunos, na língua inglesa, o professor poderá contar com o contexto sócio-histórico cultural deles. Por exemplo, isso se configura na primeira e na quinta etapa da atividade proposta. A última etapa da atividade, em que sugerimos que os alunos descrevam as roupas dos colegas. Sabemos que, para Piaget (1990), é importante que o sujeito tenha a possibilidade de agir sobre os objetos para que crie seus próprios esquemas mentais acerca da realidade. Para Vigotsky, a ação ativa dos alunos, com possível interação entre os componentes do grupo, é importante. Em todas as etapas da atividade, a função semiótica está presente e a aprendizagem construída nesta experiência poderá ser ampliada para outras situações de mediação docente.

As atividades C e D levam-nos a pensar que a implicação da leitura exige um corpo que entra em contato ao objeto literário e deve incorporá-lo. Sem desejar ser forçoso, propomos pensar esta exposição como encontro entre duas linguagens ou encontro de códigos, já que o corpo se faz também como linguagem verbal e não verbal que entra em contato com as linguagens do universo literário, formas, letras e imagens. É da exigência do corpo orgânico e do corpo simbólico que se estrutura o acesso à linguagem literária. Roland Barthes ao se referir ao corpo escreve "meu corpo só existe para mim mesmo sob duas formas correntes: a enxaqueca e a sensualidade" (2003, p.74), essa citação figura a referência de um

corpo orgânico, sempre falível, e um corpo simbólico, ficcional.

Na trilha de pensar sobre diferentes meios de expor o universo literário e o ensino de línguas estrangeiras aos alunos em sala de aula sugere-se aqui ampliarmos a visão para uma relação intencional entre o corpo e a subjetividade com a obra literária e com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia de bicicleta*. Ilustrações de Ana Gruszynski. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representações*. 3ª ed. Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1990.

VIGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica de José Cipolla Neto, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WERTSCH, James V. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

Produzindo Textos Escritos Nas Séries Finais Do Ensino Fundamental

Maria Cristina Müller da Silva¹

A disciplina destinada ao ensino da língua materna tem um papel imprescindível para a escola, e principalmente para a sociedade, na medida em que os estudantes precisam desenvolver capacidades de linguagem para assumir seu papel de agentes nas diversas práticas sociais. Ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa, o estudo da gramática e da leitura como forma de decodificação recebeu destaque nas salas de aula. A produção escrita era uma tarefa que ficava à margem das aulas de língua materna. Mas se uma aula de língua pressupõe o desenvolvimento de habilidades de linguagem, não se pode abandonar tudo que a envolve, ou seja, seu uso nas diferentes esferas da sociedade, nem as habilidades exigidas para a atuação nessas esferas.

Nesse sentido, não temos como negar que a linguagem se faz presente em todas as ações dos indivíduos desde suas primeiras tentativas de comunicação com os outros, até o momento de sua morte, estando em constante evolução quanto ao uso, seja ele verbal ou não-verbal. Logo, sem a linguagem, “o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. (...) Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser” (FIORIN, 2008, p.08). Assume-se, por conseguinte, a produção textual escrita como um “agir de linguagem”, cujo desenvolvimento de habilidades é essencial aos sujeitos na educação básica.

Conforme os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD²), é importante destacar que não se pode mais admitir que a produção de um texto na escola seja apenas uma tarefa de apropriação

¹Doutora em Letras (Associação Ampla UCS/UNIRITTER). Professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Rede Municipal de Ensino de Montenegro/RS. E-mail: proftina@gmail.com.

²O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma abordagem teórica sistematizada por um grupo de pesquisadores de Genebra, que tem Jean Paul Bronckart como principal representante. Essa vertente apoia-se, entre outras áreas de estudos, na psicologia cognitiva (Vygotsky), na linguística (Saussure) e na filosofia da linguagem (Bakhtin). No Brasil, essa corrente teve maior desenvolvimento no campo da Linguística Aplicada, que busca construir uma base teórica capaz de compreender e explicar as ações e atividades de linguagem humana, bem como ampliar a compreensão do papel dos textos na organização do universo cultural e social do indivíduo.

do código linguístico e das normas que regem a gramática da língua oficial. Toda produção de texto deve ser consequência de uma ação languageira na qual o aluno assume-se como um agente do discurso e age com o propósito de atingir seus objetivos. Para que esse agir no locus escolar seja efetivado, o estudante se apropria dos diversos gêneros de textos que fazem parte da nossa cultura letrada. Assim, a proposta que será apresentada a seguir foi realizada em escolas da rede pública e privada, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental. O objetivo das aulas foi o de (re)conhecer a estrutura e a finalidade dos gêneros informativos e opinativos³, a fim de produzir textos escritos utilizando mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto.

O desenvolvimento das atividades realizadas serão descritos aula a aula, começando pela aula 1 e assim sucessivamente até a aula referente às produções textuais finais. Seguindo as orientações do material didático, os estudantes realizaram as atividades diretamente na apostila, ou no caderno, caso as respostas das atividades não coubessem no espaço destinado na apostila. Cada aula teve duração de duas horas, totalizando 14 aulas. As aulas de 1 a 5 foram destinadas à leitura e reflexão sobre textos com função informativa, sendo que na aula 6 os alunos produziram um texto informativo. Nas aulas 7 a 13, foram desenvolvidos conhecimentos que privilegiassem o texto opinativo, resultando, da mesma forma, no texto de função opinativa (aula 14).

PROPOSTAS DAS AULAS

Aula 1: A aula foi iniciada pelo eixo “Leitura e análise da linguagem”, da unidade um do primeiro volume da apostila “Qual é a sua língua”. Começamos a aula com uma conversa sobre as seguintes questões: com que idade começaram a falar, quais as primeiras palavras que aprenderam, como se deu o início da fala humana etc., com o objetivo de introduzir o texto. A partir dessa conversa os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto com função informativa “Quando o homem começou a falar”. Após a leitura, responderam a algumas perguntas: relacionaram informações,

³ Os textos foram produzidos por alunos que têm o mesmo professor de língua portuguesa e o mesmo acompanhamento. trata-se de textos informativos e opinativos resultantes de atividades propostas pelo material didático (apostilas) da rede positivo. 90

identificaram alguns elementos próprios dos textos com função informativa, reconheceram expressões usadas para introduzir diferentes informações, identificaram recursos que conferiram credibilidade ao texto e compreenderam o uso da impessoalidade no texto.

Depois da correção das atividades e de uma sumarização oral sobre as características desses textos, prosseguimos com a leitura de outro texto com essa mesma função, "Método braile". Os exercícios presentes na apostila agora se voltaram para o significado de expressões desconhecidas do texto, dos aspectos principais de cada parágrafo e da identificação dos verbos e tempos verbais. Para ilustrar a aula e relacionar o texto com a realidade dos alunos, foram apresentados alguns materiais que contêm a escrita braile, como, por exemplo, caixa de produtos de beleza, caixa de medicamento, reglete, cartas que eu recebia de ex-alunos cegos e fotos de locais que também possuem a escrita (elevador, telefone e caixa eletrônico de banco).

Em todas as aulas, os estudantes levavam uma tarefa para ser realizada em casa e corrigida na próxima aula. A tarefa da aula 1 pedia que eles pesquisassem sobre unidade temática, tema e assunto em produções textuais.

Aula 2: A aula começou pela leitura e discussão acerca da tarefa de pesquisa, com anotações de exemplos no quadro sobre o assunto e o tema dos textos que já havíamos lido na aula anterior. Depois, na seção de "Estudo da língua e da linguagem", iniciamos com a leitura e questionamentos orais sobre o uso de pronomes relativos. Os exercícios da apostila foram realizados com a finalidade de identificar, conceituar e compreender o uso dos pronomes no texto "Método braile" e em exercícios estruturais com orações descontextualizadas que apresentavam ambiguidade pelo uso inadequado do pronome, conforme as regras gramaticais. A tarefa da aula 2 solicitava a leitura do texto com função informativa "Como surgiu o alfabeto?" e a realização de atividades de identificação do assunto e do tema do texto, ampliação do vocabulário, reconhecimento da função dos pronomes relativos no texto e identificação do uso de expressões próprias da linguagem informal nesses textos.

⁴ A biblioteca possui um varal, colocado por mim em anos anteriores, no qual os alunos expõem suas produções textuais para ser lida por alunos e professores de outras turmas que visitam e/ou estudam na biblioteca

Aula 3: Começamos a aula observando e conversando sobre a linguagem utilizada nas imagens de *emoticons* trazidas por mim e coladas pela sala de aula (;-) \~/\~/ dentre outros). Depois dos alunos comentarem sobre as imagens que viram (e outras que conheciam) e/ou mostrarem mais exemplos em seus celulares, prosseguimos com a leitura do texto “Quem inventou o emoticon?”. As tarefas voltadas a esse texto objetivaram comparar todos os textos com função informativa lidos até o momento, registrando as semelhanças e diferenças entre eles no que se referia ao emprego da linguagem e à estrutura do texto. Além da comparação, ainda fizeram exercícios sobre o uso dos pronomes relativos no texto. A tarefa de casa era pesquisar e anotar duas expressões populares (quaisquer) e respectivos sentidos.

Aula 4: A primeira atividade da aula foi voltada para a seção “Leitura e produção textual”. Os alunos leram o texto “Sem eira, nem beira” e identificaram termos e expressões de tempo e demais características que se assemelhassem aos textos com função informativa. Após as correções orais, os alunos sentaram em grupos de 3 componentes para compararem as informações encontradas sobre as expressões populares pesquisadas como tarefa de casa. A atividade então era que eles escolhessem no grupo duas expressões que mais gostassem e produzissem um único texto que seria lido para a turma e exposto no varal da biblioteca da escola. A tarefa que ficou combinada foi a leitura do texto “Geração pontocom”, no caderno de atividades, e a realização de exercícios envolvendo tudo que foi estudado sobre textos com função informativa: relacionar informações, identificar alguns elementos próprios dos textos com função informativa, reconhecer expressões usadas para introduzir diferentes informações, identificar recursos que conferem credibilidade ao texto e compreender o uso da impessoalidade.

Aula 5: Iniciamos com uma conversa sobre o assunto e o tema do texto “Geração pontocom” e passamos para a correção oral. Nessa aula, os alunos fizeram exercícios de fixação propostos no Caderno de atividades, sobre o uso de pronomes relativos em orações presentes no texto “Camões – sonetos para amar o amor” e “Geração Y”. A tarefa de casa foi a atividade número 1 da seção “Produção textual” do Caderno de atividades:

Quadro 2 - Tarefa de casa

Você já ouviu falar sobre a geração Y? Segundo a **Revista Galileu**,

"Eles já foram acusados de tudo: distraídos, superficiais e até egoístas. Mas se preocupam com o ambiente, têm fortes valores morais e estão prontos para mudar o mundo".

- Pesquise com seus colegas outras informações a respeito dessa geração e anote na tabela a seguir:

Informações aportadas	Fonte

Fonte: Coelho, M. J. B. Caderno de atividades: língua portuguesa e matemática: 8º ano. Curitiba: Positivo, 2010. p. 10.

Aula 06: Iniciamos a aula com alguns alunos fazendo a leitura da pesquisa realizada. Em seguida, prosseguimos para as atividades que resultariam na produção de texto informativo, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Produção de texto informativo

- Agora que você já conhece um pouco mais da Geração Y, delimite o tema de seu texto:

Assunto: Geração Y

Tema: _____

- Para quem está destinado esse texto? Identifique seu público-leitor.

- Conforme o público escolhido, você precisa adequar a linguagem. Então, aponte em que pessoa será escrito seu texto.

- Selecione as informações e os dados que estão em conformidade com o tema que você elegeu. Você pode apresentá-los de formas diferenciadas:
 - Segundo a revista (título da revista)...
 - Conforme afirma (nome da pessoa)...
 - Em relação a isso, a pesquisa demonstra que...

É importante lembrar que, ao fazer uma citação, isto é, colocar em seu texto uma afirmação ou um dado que pertença a outra pessoa e/ou instituição, você deve usar aspas.

- Agora, a partir desse roteiro, produza um texto informativo.

Fonte: Coelho, M. J. B. Caderno de atividades: língua portuguesa e matemática: 8º ano. Curitiba: Positivo, 2010. p.10-11

A partir da aula 7, considerando a progressão textual e formal da língua, conforme Finkler (2008, p.1), trabalhamos textos de opinião pelas características como gênero e por sua função.

Aula 07: A aula foi iniciada pelo eixo “Leitura e análise da linguagem” e a unidade um do primeiro volume da apostila “É linda essa embalagem! Mas eu realmente preciso dela?”. Começamos a aula com uma conversa sobre as sacolas plásticas que recebemos sempre que compramos algum produto no comércio e o uso que é feito delas. Questionei-os sobre a importância dessa embalagem e sobre as medidas e/ou iniciativas que podem ser tomadas para reduzir seu uso indiscriminado.

Depois das discussões fizemos a leitura, na apostila, de um artigo publicado do site www.mundosustentavel.com.br, cujo título é “A farra dos sacos plásticos”. Em seguida, os alunos responderam na apostila algumas questões de compreensão de texto e desenvolvimento de habilidades de leitura. Durante a realização dessas atividades, os alunos usaram dicionário para encontrar a definição de algumas palavras usadas no texto como, por exemplo, “vazadouro”. Porém, expressões como “paraíso fiscal” e “compactação de detritos” não puderam ser pesquisadas na sua forma denotativa. Nesse caso, os alunos se questionavam e perguntavam para mim qual o significado, mas, para não dar a resposta pronta, fui questionando-os sobre cada acepção e sobre o sentido que essas palavras poderiam ter no texto, até que eles chegassem à resposta. Por vezes, outros alunos sabiam e/ou lembravam-se do termo usado em outros contextos e já verbalizavam a resposta.

Após as correções, fiz alguns questionamentos sobre a diferença entre o texto lido e o texto “Geração pontocom”, a fim de que percebessem tratar-se de um texto de opinião. Logo que se deram conta do gênero textual, pedi que marcassem no próprio texto alguns trechos em que havia opinião explícita do autor. Fui passando nas mesas e conferindo as marcações individualmente.

Depois, fizemos a leitura oral do texto explicativo que estava na apostila: “Características do artigo de opinião I”, que tratava da conceituação do texto lido como um artigo de opinião, informando

que o autor é um articulista e que sua principal característica é trazer uma questão polêmica para ser discutida. A tarefa de casa era a realização de exercícios da apostila mais específicos quanto ao artigo de opinião lido: identificar referências do texto e recursos usados pelo autor para defender sua opinião (relato de episódio pessoal, citação de dados e exemplos, relação de causa e consequência).

Aula 08: A aula iniciou-se com a apresentação oral da tarefa deixada na aula anterior. A seguir, começamos a seção “Estudo da língua e da linguagem” com a leitura do texto editorial da Revista da Semana, que consta na apostila: “As sacolas de plástico devem ser substituídas?”. Oralmente, pedi para identificarem as referências do texto lido e marcarem os trechos em que havia opinião do articulista, mesmo que de forma implícita, para discutirmos depois. Enquanto os alunos liam, muitos iam me perguntando se era implícita ou não, pois agora a opinião já não era mais tão fácil de ser identificada. Ao perceber que muitos estavam com dúvidas, fomos lendo oralmente e discutindo aquilo que eles haviam marcado nos textos.

Após essa atividade, prosseguimos com os exercícios da apostila, que tratavam do uso de conjunções⁵ em trechos do texto lido, substituindo-as por outras equivalentes ou indicando a ideia contida na palavra. Somente depois do primeiro dos cinco exercícios é que a apostila trouxe a conceituação das conjunções e locuções conjuntivas. Quando percebi que todos já tinham o primeiro exercício, fiz a leitura do conceito e expliquei oralmente a função dessas palavras que ligam as orações ou termos semelhantes.

Depois de corrigirmos os exercícios, fiz uma leitura explicativa sobre nova conceituação apresentada na apostila, explicitando as conjunções coordenativas e subordinativas. Comentei com os estudantes que, nesse momento, precisariam apenas refletir sobre o uso dessas palavras que são essenciais na construção de textos opinativos. A tarefa de casa ficou por conta de um texto da apostila, para que relacionassem os argumentos à sua natureza (resultados de pesquisa, informações de pessoas ou instituições especializadas, relação de causa e consequência, exemplificações) e identificassem os elementos usados para articular as orações de modo coerente.

⁵ Neste momento, os alunos ainda não sabiam que se tratava das conjunções

Aula 09: Iniciamos a aula realizando a correção da tarefa oralmente e, em seguida, realizamos um exercício da apostila que pedia a produção escrita de dois argumentos diferentes para uma determinada questão polêmica. Nesse exercício, foram apresentadas três questões polêmicas; portanto, os estudantes pensaram e discutiram com colegas (em dupla ou trio) sobre as opiniões antes de escreverem a atividade no caderno.

Continuando com o estudo da língua e da linguagem, os alunos realizaram uma atividade na qual deveriam substituir palavras e/ou expressões para refletirem sobre a alteração do gênero e do número dos substantivos nas orações. Em seguida, fizemos a leitura de um texto explicativo sobre a regra geral da concordância nominal. A tarefa de casa foi a realização de exercícios sobre concordância nominal – regra geral e alguns casos específicos.

Aula 10: Após as correções da aula anterior e conversação sobre os casos específicos da concordância nominal, realizamos a leitura do texto explicativo presente na apostila sobre essas expressões (é proibido, anexo, obrigado, bastante, incluso, dentre outras).

Os exercícios desta aula foram sobre concordância nominal e sobre o uso das conjunções, a partir de frases a serem completadas pelo aluno em espaço determinado (exercício de complete).

Prosseguimos, após a devida correção, com o último exercício da aula. A fábula “A galinha dos ovos de ouro” foi apresentada na apostila em orações misturadas, a fim de que os alunos reescrevessem o texto de modo coerente no caderno, utilizando, para isso, algumas conjunções apresentadas na ordem do exercício. A tarefa de casa foi a leitura do texto opinativo “Celulares na sala de aula” e a resposta a questões sobre todos os aspectos já estudados e identificados em textos dessa natureza (identificação de argumentos, questão polêmica, articuladores e posicionamento do autor do texto).

Aula 11: Em momento posterior à correção das atividades que foram deixadas como tarefa, partimos para a seção de “Leitura e produção textual”. Primeiramente, os estudantes sentaram-se em duplas ou trios para realizar a atividade de produção textual na qual seriam os articulistas de um texto voltado a um assunto

polêmico na/da escola. Após lerem a atividade, solicitei que todos escrevessem sobre o mesmo assunto e, nas duas escolas, os alunos foram unânimes na escolha da questão polêmica “o uso do celular na escola”.

Cada grupo deveria escolher o veículo de publicação e o público-leitor desse artigo de opinião: site da escola, jornal da cidade, varal da biblioteca ou mural da sala de aula. Após essa definição, fomos ao laboratório de informática para que pudessem pesquisar em diferentes fontes sobre o tema e anotar em seus cadernos. No retorno à sala de aula, cada grupo produziu seu texto e fez a leitura oral para os demais colegas da classe. Como nem todos puderam ser lidos na aula 11, deixamos para a aula 12 a leitura dos demais.

Aula 12: Depois das leituras dos artigos produzidos na última aula, seguimos com o devido encaminhamento do texto para publicação. Nenhum grupo quis enviar o artigo a um jornal, mas concordam em publicar na rede virtual - no site e/ou no *blog* da escola.

Nessa aula utilizamos o caderno de atividades e fizemos a leitura oral do texto “A década do meio ambiente”. A seguir, os alunos responderam exercícios sobre a questão polêmica, identificação de argumentos e de articuladores presentes e marcação de posicionamento do autor do texto. A tarefa de casa foi a realização de exercícios sobre a concordância nominal (do tipo completo) e sobre a relação de sentido estabelecida nas orações coordenadas e subordinadas presentes na apostila.

Aula 13: Correção das atividades realizadas como tarefa e leitura da seção “Produção textual” do caderno de atividades. A seção apresenta o trecho de um texto sobre as “Ecocelebridades”, assunto sobre o qual será produzido o texto posteriormente. Abaixo, a tarefa conforme o caderno de atividades:

Quadro 2 – Produção de texto opinativo

Levantamento de conhecimentos prévios⁶

- Você conhecia o termo **ecocelebridade**?
- Em sua opinião, que tipo de comportamento caracteriza tais pessoas?
- Quais são as ecocelebridades que você conhece?
- Você já “copiou” algum comportamento ecologicamente correto por ser fã de uma pessoa famosa?
- Em sua opinião, ter atitudes ecologicamente corretas pode ser um “golpe” de *marketing*?

Delineamento da tese

- A partir desse primeiro momento de reflexão, escreva qual é sua opinião a respeito desse assunto:

Organização dos argumentos

- Pesquise informações, dados, relatos pessoais, exemplos, etc. que possam auxiliá-lo na defesa de sua tese.

Definição das estratégias argumentativas

- Agora, **reflita (sic) quais serão as estratégias argumentativas que você usará em seu texto para convencer seu público-leitor acerca de seu ponto de vista.** As estratégias argumentativas são os recursos (verbais e não verbais) utilizados para envolver o leitor/ouvinte, impressioná-lo, convencê-lo, enfim, para persuadi-lo mais facilmente.

⁶ Transcrição *ipsis litteris*. Grifo das autoras.

Fonte: Coelho, M. J. B. Caderno de atividades: língua portuguesa e matemática: 8º ano. Curitiba: Positivo, 2010. p.25.

O item “Organização dos argumentos” foi realizado no laboratório de informática para que todos os alunos pudessem pesquisar e anotar no caderno o que foi solicitado. A tarefa de casa foi o término da pesquisa.

Aula 14: Toda a aula foi dedicada à produção textual, primeiramente no caderno e, depois de relida e conferida, passada a limpo para sua exposição no varal da biblioteca. Alguns alunos da escola não tinham terminado a pesquisa, pois não se organizaram para tal atividade, já que podem utilizar os computadores da escola para essas tarefas. Mesmo assim, prosseguiram com a atividade proposta na aula, que era a produção de texto.

Considerações finais

A partir da realização das atividades que resultaram nos textos informativos e opinativos, percebeu-se que todos os alunos que estiveram presentes em todas as aulas, ou seja, aqueles que acompanharam todo o desenvolvimento das atividades, atingiram o objetivo proposto com êxito. Aqueles que não estavam em todas as aulas conseguiram (re)conhecer a estrutura e a finalidade dos gêneros informativos e opinativos⁷ e produzir textos escritos, mas apresentaram dificuldades em relação ao uso dos mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais.

Para que esses estudantes pudessem desenvolver as habilidades linguístico-discursivas em relação aos gêneros trabalhados nas propostas, a atividade de avaliação dos textos foi realizada pelos próprios alunos. Em duplas, aqueles que haviam comparecido a todas as aulas corrigiam o texto de um colega que havia faltado e vice-versa, explicando, posteriormente, o porquê de seus apontamentos. Para a correção, alunos e professora elaboraram uma tabela no quadro, contendo alguns critérios de avaliação, como por exemplo: uso da impessoalidade, ampliação de vocabulário, adequação ao tema proposto, argumentos de diferentes naturezas e fontes, uso

⁷ Os textos foram produzidos por alunos que têm o mesmo professor de Língua Portuguesa e o mesmo acompanhamento. Trata-se de textos informativos e opinativos resultantes de atividades propostas pelo material didático (apostilas) da Rede Positivo.

de articuladores de forma adequada, retomada do posicionamento etc.

Para Dolz et al (2010, p.13), uma das finalidades fundamentais no ensino de línguas é a aprendizagem da produção textual escrita, sendo prioritária no ensino fundamental. Por isso, o agir de linguagem na escola é tão importante, visto que a produção escrita perpassa todas as disciplinas escolares. Enquanto o aluno estiver na escola, ele precisará da escrita, por isso deve usá-la da melhor maneira a fim de que seu uso e a reflexão sobre seu uso contribuam para seus estudos, para sua comunicação e para seu desenvolvimento intelectual.

Referências

COELHO, M. J. B. *Caderno de atividades: língua portuguesa e matemática: 8º ano*. Curitiba: Positivo, 2010.

DOLZ, J.; DECARDIO, F.; GAGNON, R. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FINKLER, A. C. *Língua Portuguesa: 8º ano, 7ª série*. Curitiba: Positivo, 2008.

FIORIN, J. L. *Interdisciplinaridade e Linguagem*. ALEA v. 10, N. 1, 2008, p. 29-53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a03.pdf> Acesso em: 26 Ago. 2016

Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta interdisciplinar a partir da plataforma Google for Education

*Denúsia Moreira de Souza*¹

*Sônia de Souza*²

Introdução

Como os alunos de hoje são nativos digitais, é necessário que a escola acredite na tecnologia como forma de aprendizagem na sala de aula. Para isso, vamos propor um projeto interdisciplinar de leitura e escrita na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, utilizando a plataforma Google for Education.

Um novo público, uma escola mais digital

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM), Lei n.9394/96, prevê que o ensino, entre outros princípios, será ministrado com base “na garantia de padrão de qualidade” (p.10). Sabemos que qualidade de ensino envolve muitos aspectos e, dentre eles, os recursos utilizados pelo professor. Neves salienta que cabe ao professor

... promover experiências e situações novas [...] que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia. (NEVES, 2012, p. 12)

No entanto, a utilização de tecnologia em sala de aula não deve ser um pretexto para a reprodução do ensino tradicional, fragmentado. Sabemos que as novas gerações, e isso inclui os nossos alunos, chegam à escola, utilizando, com muita propriedade, as tecnologias digitais. Esse novo público exige que a escola, de acordo com as

¹ Mestre em Letras PPG UniRitter

² Mestre em Letras – Teoria da Literatura e professora da rede pública de ensino

suas possibilidades, adote um novo estilo de pedagogia para a construção do conhecimento. Ou seja, o uso da tecnologia em sala de aula atrelado a um projeto interdisciplinar, contextualizado.

Essa realização de um projeto coletivo é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). Eles orientam que diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins para que haja integração entre as disciplinas. Essa integração se faz presente também no que concerne à leitura e à escrita na escola. Conforme Neves (2012), ensinar a ler e a escrever não é tarefa exclusiva do professor de português, mas de todas as áreas do conhecimento. Para isso, a escola deve adotar outro comportamento e um recurso hoje disponível é a plataforma Google for Education.

Google for Education é uma plataforma de aplicativos gratuita para escolas. Segundo Oliveira (2016), possui todas as ferramentas do Google adaptadas para o contexto escolar, tais como Google Sala de Aula, que oferece um painel para que os professores possam acompanhar provas e trabalhos e a produção dos alunos; Gmail, que é integrado ao Drive e possui um vasto espaço de armazenamento; Google Drive, pasta virtual que permite que o professor e o aluno façam upload de seus arquivos, mantendo-os disponíveis na nuvem; Google Agenda, local para os professores disponibilizarem datas e prazos das atividades, permitindo a consulta pelo aluno; e, finalmente, Google Sites, que permite a criação de páginas na web, painéis de informações para os alunos, murais de recados entre professores e o mais que for necessário.

Tecnologia, interatividade e progresso do conhecimento

Interatividade tornou-se palavra-chave quando se trata de situações mediadas pelo computador. Para Primo (2011), interatividade não se resume somente à transmissão de dados. O autor se propõe investigar o que ocorre nesse momento, identificando os diferentes tipos de enfoques utilizados para o estudo de interatividade.

O autor também nos apresenta dois grupos de interação: a mútua e a reativa. Na primeira, os interagentes reúnem-se em torno

de contínuas problematizações. A relação entre os interagentes gera negociações e impactos recursivos. Essa relação é definida durante o processo de interação. Enquanto que a segunda depende da previsibilidade e automatização nas trocas interativas.

A interatividade deve permitir a intervenção do usuário. Assim, tanto na educação presencial quanto na educação à distância a interatividade permite ao educando participar ativamente da construção de seu conhecimento.

Atualmente, a ideia de progresso do conhecimento, na área de Educação, está associada às tecnologias educacionais. A mídia atribui ao contexto digital questões de modernidade, atualidade e facilidades de aprendizagem através de recursos didáticos midiáticos. Porém, ao utilizarmos tais recursos, percebemos algumas vantagens em relação ao acesso de informações, mas, ao mesmo tempo, a não linearidade, que exige uma leitura hipertextual, muitas vezes nos distancia dos principais objetivos através de links que nos remetem a redes sociais e ao entretenimento.

Morin (2010) afirma que devemos conhecer os elementos do progresso, ou seja, trabalhar, discutir, debater porque esse procedimento levanta novas questões e leva à complexidade de noções de progresso e de conhecimento.

No capítulo "A Epistemologia da tecnologia", do livro *Ciência com consciência*, Edgar Morin apresenta a ideia de que a tecnologia está associada à ciência e à indústria, gerando um grande poder de controle.

Resumindo, a tecnologia moderna permite o desenvolvimento de um aparelho de controle capaz de manter sob domínio todos os indivíduos. Temos de considerar agora a associação desses dois desenvolvimentos, ambos no sentido do hiperdesenvolvimento do Estado-nação: por um lado, o de uma tecnologia que fornece meios de informação e de controle inaudito; por outro, o do partido aparelho totalitário detentor da verdade sócio-histórica (MORIN, 2010, p.114-115).

Somente no ano de 2013, começou a se tornar pública uma imensa e poderosa rede de informações, sustentadas pelas tecnologias digitais, que penetra na vida privada de indivíduos influentes, nos sistemas administrativos de grandes empresas,

nos arquivos sigilosos de governantes. Sem essa dimensão global, o controle sobre o indivíduo pode ser percebido por diferentes maneiras de rastrear o trajeto percorrido através de configurações de determinados programas.

Descrição do Projeto Interdisciplinar

Para a elaboração do projeto interdisciplinar, seguimos a organização das disciplinas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias composta das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física, Inglês e Espanhol. Sugerimos que cada professor seja responsável para desenvolver junto com sua turma o projeto de pesquisa. Tal projeto compõe-se de três etapas: Pesquisa, exposição presencial e virtual dos trabalhos.

Com o objetivo de integrar as disciplinas que compõem essa área sugerimos a realização do projeto interdisciplinar "INOVAÇÕES". O mesmo foi inspirado na edição especial nº800 da revista Época cujo título nos remete à modernização: 800 inovações que mudaram o mundo.

Levando-se em consideração as atividades presenciais e virtuais, temos como desafio harmonizar esse circuito que envolve as dimensões temporais, espaciais, tecnológicas e educacionais.

Sugerimos aos docentes reuniões pedagógicas por área, para definir aspectos organizacionais, tais como: o professor orientador de cada turma, o assunto que será pesquisado e definição dos espaços que serão utilizados, para depois orientar os alunos em relação à pesquisa.

Antes do evento, aconselhamos a seleção de objetos interessantes e confecção de cartazes ou banners para a exposição. Assim como a decoração do local escolhido de acordo com o tema pesquisado.

O saguão também deverá ser decorado para dar as boas vindas à comunidade escolar, além de apresentar um painel norteador aos visitantes. O professor responsável pelo saguão deverá contar com o apoio dos alunos representantes de cada turma para auxiliar na decoração e elaboração do painel.

Os assuntos abaixo relacionados para a pesquisa devem

ser investigados, examinados e explorados, construindo alguns questionamentos. Quando surgiu? Por que foi inventado? Apresente a sua evolução. Qual foi a influência das novas tecnologias sobre essa inovação? Apresente um inventor de sucesso na sua área e faça uma minibiografia. Usando a sua criatividade e bom humor... O que tu inventarias na sua área? Ilustre e descreva a sua invenção. Apresente algumas invenções que não deram certo!

Sugerimos também a utilização dos recursos disponíveis na plataforma Google Education, seus aplicativos para a realização de atividades on-line e registros de atividades presenciais.

Propomos que a organização do projeto seja elaborada da seguinte forma:

Professor: A / Turma 111 / Assuntos relacionados à Área de Linguagens

Pesquise sobre:

- A escrita: Nasceu na Mesopotâmia, em 8000 a.C. Seu registro mais antigo é o código de Hamurabi, de 1772 a.C.
- Biblioteca de Alexandria: Entre os séculos III a.C., ela reuniu todo o saber da antiguidade. Eram 700 mil pergaminhos. E foi queimada em 642.
- Livro: Os gregos adotaram os códices, formato precursor do livro: textos em folhas encadernadas em madeira e, depois, papel. Hoje, nós temos o livro digital.
- Fan fiction: A internet encorajou os leitores a escrever suas histórias. A primeira foi a saga Crepúsculo (2003), de Stephenie Meyer.
- Notação: Os antigos criaram sistemas intuitivos para anotar música. Só no século XI o italiano Guido d`Arezzo sistematizou a pauta em cinco linhas e as sete notas.
- As Divas: A Itália criou-as, copiando a ópera. A primeira foi Pina Menicheli, em 1912. Hollywood converteu as divas em força da era dos estúdios, de 1920 a 1950. Pesquise sobre as Divas de Hollywood

Professor: B Turma 222 / Assuntos relacionados à Área de Linguagens

- A prensa: Criada em 1445 pelo alemão Johannes Gutemberg, deu início à era da comunicação em massa.
- A máquina de escrever: Criada em 1713, por Henry Mills, fabricada desde 1856. Ela reinou até o advento do computador pessoal.
- Livro didático digital: Chegou às escolas em 2012, com lições e exercícios interativos.
- Sintetizador de voz: A voz gerada por computador permite que mudos falem e cegos leiam sem recorrer ao braile.
- Música Pop: Ela nasceu da junção do poder de comunicar e da qualidade. Ninguém fez isso tão bem quanto os Beatles, com suas canções ousadas e líricas.
- A calçada da fama: O monumento bidimensional criado em 1953 compreende 2.500 marcas de mãos de astros do cinema ao longo do Hollywood Boulevard. Continua a crescer.

Considerações finais

A instituição escolar, historicamente, foi vista como um local burocrático, onde o aluno cumpria tarefas mecânicas e descontextualizadas. Diante do desafio de um novo público, alunos nativos digitais, é necessário que a escola, de acordo com suas possibilidades, inove, não só os recursos, mas também a forma de ministrar aulas.

Aulas contextualizadas a partir de projetos por áreas do conhecimento, priorizando a leitura e a escrita, a partir de um recurso tecnológico disponível gratuitamente, como a plataforma Google for Education, qualificam o ensino e promovem um maior interesse dos alunos pela escola.

É por isso que a escola precisa se adequar a essa nova realidade, quebrando o paradigma de uma sala de aula presencial para uma virtual, a fim de contemplar esse novo público que é o aluno nativo digital.

Referências

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC; Semtec, 1999.
- ÉPOCA. 800 inovações que mudaram o mundo. São Paulo: Ed. Globo. 06 out. 2013. Edição especial. Disponível em : <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2013/10/b800-inovacoesb-que-mudaram-o-mundo.html> >. Acesso em: 08 jul. 2016
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
- OLIVEIRA, Douglas. 5 ferramentas do Google for Education essenciais para sua escola. Disponível em: < <https://www.qinetwork.com.br/5-ferramentas-do-google-for-education-essenciais-para/> >. Acesso em : 25 set. 2016.
- PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SOUZA, Denúcia Moreira de. Dissertação de Mestrado em Letras – PPG Uniritter. Recursos eletrônicos digitais em livros didáticos de língua e literatura do ensino médio. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2014.

Da leitura à produção textual: reflexões sobre aspectos metodológicos

Neiva M. Tebaldi Gomes¹

Este texto traz, inicialmente, considerações sobre conceitos, orientações e atividades de leitura que encontram suporte básico nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, para dar conta do objetivo da produção – material voltado a práticas escolares –, sugerimos atividades de exploração de leitura de uma crônica. Não definimos um nível de ensino ou ano escolar específico, porque essa é uma tarefa do professor que conhece a realidade de suas turmas. Também não se trata de uma aula de leitura pronta. Trata-se apenas de reflexões sobre aspectos metodológicos.

Para refletir sobre leitura, poderíamos, inicialmente, nos perguntar o que é ler? Entre as possíveis respostas, podemos dizer que ler é compreender os sentidos resultantes das relações estabelecidas em um texto entre palavras, entre expressões e entre enunciados. Em outros termos, é reconstruir os sentidos intencionados por um locutor pela materialidade linguística do texto, não por uma interpretação subjetiva suscitada pela bagagem de conhecimentos do leitor, nem por suas experiências pessoais.

A interpretação embasada na bagagem que cada leitor traz ao ler é um segundo nível de leitura, o da interpretação que difere da compreensão porque resulta não apenas do que o texto explicita linguisticamente, mas de relações que cada leitor constrói a partir de suas vivências e de seu conhecimento linguístico e de mundo. É uma etapa, sem dúvida, importante, mas deve acontecer após a compreensão efetiva dos sentidos concretizados no texto.

Por que digo isso? Porque os principais problemas de leitura que levam, por exemplo, a não compreensão de enunciados de questões de provas (problema que se manifesta, com frequência, inclusive no ensino superior) decorrem da falta de reflexão sobre o material linguístico explícito, levando a leituras superficiais resultante de

¹ Doutora em Letras (UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis.

inferências e interpretações não autorizadas pelo texto e que podem ser sintetizadas no “eu acho que”. A leitura de que nossos alunos estão precisando não é essa.

Uma orientação para um trabalho escolar mais reflexivo pode ser encontrada nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mais especificamente na passagem que descreve a organização dos conteúdos, da qual destaco um fragmento:

[...] os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em **Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos**, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em **Prática de análise linguística**, organizada no eixo REFLEXÃO. (BRASIL, 1998, p.35).

Em relação ao eixo REFLEXÃO, os PCN recomendam a realização de **atividades de análise linguística** que desenvolvam a compreensão sobre o funcionamento da linguagem em situações de escuta de textos, de leitura e de produção textual oral e escrita. Entre os **conteúdos do eixo da reflexão**, os parâmetros sugerem os seguintes:

1. variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.

Observando a sequência de conteúdos expressa nos cinco itens, podemos constatar que o foco é sempre a materialidade do texto, que vai da necessária atenção ao uso da linguagem em termos de variação linguística aos modos de organização do discurso, que correspondem aos tipos textuais que entram na composição dos gêneros: descritivo, narrativo, argumentativo e injuntivo. Em uma atividade de leitura, priorizar um ou outro dos cinco conteúdos depende do texto que é objeto de estudo, do objetivo que o professor define para cada uma das suas aulas e do nível de ensino a que

a atividade se destina. O mais importante é ter presente que o desenvolvimento de habilidades linguísticas decorre de um trabalho sistemático de reflexão sobre a língua, seja em atividades de leitura, seja nas de produção textual. Como se pode ler nos Parâmetros Curriculares de Ensino Médio (BRASIL, 2002, p.16), o eixo da reflexão retira o foco na nomenclatura gramatical e o desloca para o *uso da língua na vida e na sociedade*.

Em relação ao uso da língua, os PCN também chamam atenção para a diversidade de gêneros de texto que circulam no universo letrado. Segundo um grande pensador da linguagem (BAKHTIN, 2000, p. 280), é por meio da diversidade de formas de enunciados (orais e escritos) que a língua se concretiza. Também de acordo com esse pensador, cada esfera da atuação humana elabora formas *relativamente estáveis* de enunciados, que ele denomina *gêneros do discurso*. Assim, há os *gêneros do discurso* cotidiano, ou gêneros de *discurso primário*, que organizam e refletem as relações humanas que acontecem em esferas do uso mais informal da língua, e os gêneros de *discurso secundário* (complexo), que organizam e refletem o uso da língua em circunstâncias mais formais ou artísticas, como nos textos de divulgação científica e nos textos literários. E se há uma infinidade de gêneros é porque há uma infinidade de formas, finalidades e situações de interação *na vida e na sociedade*.

A orientação dos PCN para o ensino da língua é a de que as atividades escolares tenham como ponto de partida e de chegada o texto de diferentes gêneros. O ponto de partida é aqui entendido como a leitura do texto e o ponto de chegada como a produção do texto. Leitura e produção constituem dois aspectos de um mesmo processo em que muda apenas a posição do locutor: na leitura de um texto, como leitor, devo compreender os sentidos intencionados por um locutor; na produção sou eu o locutor.

Como já havia sido anunciado, mas apenas a título de exemplificação, segue uma proposta de atividades de compreensão de leitura² focadas na materialidade linguística. Para isso, sugerimos etapas, sendo a última a de produção textual. É preciso lembrar, no entanto, que a exploração de um texto normalmente vem inserida em um projeto de estudo mais amplo que poderia ser pensado, neste caso, a partir dos diversos tipos de crônicas. Ou mesmo de

² Trata-se da leitura da crônica Estranho, de Luis F. Verissimo, publicada em ZH, em 15 de junho de 2015. A seleção dessa crônica foi aleatória, não tendo o objetivo de reprodução, visto que foi publicada em data não muito recente. Visa apenas à exemplificação de uma atividade de compreensão de leitura.

um projeto interdisciplinar, uma vez que a crônica, por sua função – expressão de um ponto de vista sobre o cotidiano –, perpassa diferentes áreas.

Estranho

A temporada teatral de 2014/2015 na Broadway foi a melhor de todos os tempos, com o público lotando teatros, principalmente para ver musicais, como nunca. A maior parte do público foi de turistas, e entre os turistas estrangeiros, a maior parte foi de ingleses e, em segundo lugar – **sério**, deu no New York Times –, foi de brasileiros. **As duas estatísticas intrigam.** Quase todos os grandes sucessos da Broadway têm versões inglesas, e ninguém precisa sair de Londres para vê-los. Em vez de terem que ir à Broadway, a Broadway vai até eles, geralmente em produções comparáveis, em qualidade, às americanas. **Mas a Inglaterra** é uma das potências econômicas do mundo, não surpreende que tantos ingleses cruzem o Atlântico só para dizer que viram a versão original dos espetáculos. **Mas que estranha potência é esse Brasil**, devem se perguntar os produtores americanos ao contabilizar seus lucros, **que pode mandar tantos dos seus cidadãos a Nova York** para verem musicais, quando as notícias que se tem de lá são de privação econômica e painelaços contra o governo? Há uma discrepância aí, em algum lugar, devem pensar os produtores, mas que continuem vindo os brasileiros e nos trazendo seus dólares, saiam de onde saírem.

O fato é que hoje não são só as estatísticas que representam pouco, há uma crise de representatividade generalizada. Não é por nada que partidos políticos se reestruturam em toda parte, para salvarem algum tipo de coerência **da confusão**. Um exemplo é o PT, com suas várias correntes em luta para definir uma identidade para o partido, ou resgatar uma identidade perdida. Na França o partido do Sarkozy, a UMP, até mudou de nome, agora é *Republicains*, enquanto os socialistas tentam salvar seu PS do desastre François Hollande com outras lideranças e outros rumos. E na Inglaterra, os trabalhistas continuam tentando descobrir o que representam de diferente dos conservadores no poder, que, por sua vez, também não sabem mais exatamente o que são.

Brasileiros enchendo teatros em Nova York significaria que o Brasil vai muito bem. **Mas isto** se qualquer coisa significasse alguma coisa. (Grifos acrescentados para fins de análise).

Etapas de leitura

I – Pré-leitura

Objetivo: explicitar aspectos do contexto linguístico necessários à compreensão da crônica.

- 1- Com que sentido a palavra “estranho” pode ser empregada no dia a dia?
- 2- O que lembra a palavra Broadway?
- 3- O que você sabe sobre o teatro da Broadway³?
- 4- O que é uma crônica⁴?

II – Leitura oral

Objetivo: desenvolver a oralidade pelo exercício da leitura expressiva, marcando bem a pontuação.

Sugestão: 1ª leitura (professor); após, leitura oral de, pelo menos, um aluno.

III – Leitura reflexiva: compreensão da crônica

Objetivo: compreender os sentidos do texto, dando atenção à escolha lexical do locutor e às relações que se estabelecem entre palavras, expressões e enunciados.

1. Qual o sentido de “intrigar” na expressão “As duas estatísticas intrigam.” (L 5)?
2. A que estatísticas o texto se refere? Por que as duas estatísticas intrigam?
3. Qual o motivo do estranhamento da presença de ingleses na Broadway? Como essa presença é depois justificada no texto?
4. Qual é a palavra que introduz essa justificativa?
5. Por que os produtores americanos poderiam se referir ao

³ O **teatro da Broadway** (*Broadway theater*; em inglês) mais conhecido simplesmente como Broadway é a maior referência de teatro musical profissional, sendo considerada a forma de dramaturgia mais lucrativa do mundo – os seus 40 teatros localizados no *Theatre District*, na ilha de Manhattan, geram anualmente mais de um bilhão de dólares com a venda de ingressos para mais de 10 milhões de espectadores. A tradição vem desde o começo do século XIX, diretamente ligada ao projeto urbanístico de Nova York. Junto com teatros do West End em Londres, os teatros da Broadway são amplamente considerados representantes do mais alto nível teatral em língua inglesa.

⁴ Há diferentes tipos de crônicas – esportiva, policial, literária – porque a crônica é um gênero que pode abordar diferentes aspectos da vida cotidiana, mas todas se prestam à expressão **um ponto de vista** sobre o cotidiano.

Brasil como “estranha potência”, em “Mas que estranha potência é esse Brasil” (L.10)?

6. Que sentido assume a palavra “discrepância”, na Linha 14? Como se justifica no texto o emprego dessa palavra, ou seja, qual é a discrepância?

7. Em “partidos políticos se reestruturam em toda parte, para salvarem algum tipo de coerência da **confusão**” (L. 18), a que confusão o locutor se refere?

8. O que as estatísticas de turistas na Broadway e os partidos políticos citados têm em comum?

9. Em “Brasileiros enchendo teatro em Nova York significaria que o Brasil vai bem.” (Linha 26), o emprego do Futuro do Pretérito orienta o leitor/interlocutor a buscar, na sequência do texto, uma condição para essa realização hipotética. Qual?

10. O pronome “isto” (L.27) retoma uma ideia. Qual?

11. Na Linha 4, por meio de travessões, ocorre um encaixe “– sério, deu no New York Times–”. Como podemos interpretar essa inserção?

12. Que sentido a palavra “Estranho”, título da crônica, assume no texto? Pode-se entender essa estranheza como uma crítica? Se a resposta for positiva, qual é a crítica?

13. Que frase poderia resumir o **ponto de vista do locutor da crônica**?

IV – Produção textual

Objetivo: ampliar a compreensão do gênero “crônica”.

Jornalista por um dia

Imagine-se **no papel de um jornalista** que precisa **escrever uma crônica para um jornal**. Mas você, diferentemente do jornalista, pode escolher a seção para a qual vai enviar **sua crônica**: esporte, folha policial, variedades (na seção variedades podem ser encontradas crônicas com temas diversos: literatura, cinema, moda, comportamento). Como você ainda é um(a) jornalista muito jovem, com pouca experiência ainda, antes de selecionar o tema leia outras crônicas e procure prestar atenção à linguagem empregada, à estrutura textual, e ao ponto de vista que cada uma expressa. Depois disso, selecione **um tema do cotidiano** que possa ser instigante para o seu leitor. Imagine a faixa etária desse leitor e mãos à obra.

Considerações finais

Para finalizar este texto, é preciso que fique bem claro que a sugestão de atividades de leitura aqui apresentada tem apenas o objetivo de levar o professor a uma reflexão sobre a leitura escolar e sobre uma das causas dos problemas que parecem se agravar a cada ano. A busca da reconstrução dos sentidos de um texto pela atenção ao material linguístico é o foco. Não ignoramos com isso o contexto extratextual, o entorno do texto, nem os conhecimentos prévios do aluno, que o conduzem a interpretações mais individuais ou subjetivas (que, como dissemos, constituem um nível de leitura importante), mas salientamos que é no primeiro nível, o da compreensão dos sentidos, que as dificuldades de leitura se concentram. Por isso, cabe ao professor, conduzir o processo de leitura de uma forma mais reflexiva, de uma forma que faça o aluno compreender que um texto diz o que diz pela seleção de palavras do locutor e pelo modo como as combinou para expressar os sentidos intencionados.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC 2002. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2002. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 15 de junho de 2015.

Poesia e performance: a leitura como presença do corpo e da voz

*Rejane Pivetta de Oliveira*¹

*Christiane Guerra*²

1. Sobre o conceito de performance

A palavra *performance*, no dicionário, tem o sentido de realizar, executar uma ação, tendo em vista alcançar com êxito um resultado. Não é esse, porém, o sentido mais relevante da palavra, que tem ganhado, cada vez mais, novas e prolíficas teorizações, transformando-se em conceito aderente a diversas áreas do conhecimento científico e artístico – da linguística e da antropologia ao teatro, à dança, às artes plásticas e à literatura.

Paul Zumthor (2014, p. 33) afirma que o termo “performance” possui origem francesa, mas, nos Estados Unidos, entre os anos 1930 e 1940, passou a fazer parte do vocabulário da dramaturgia, vista a relação com a prática da atuação teatral. No início desses estudos, a performance era entendida como manifestação cultural lúdica de qualquer natureza, como dança, contos, ritos e canções.

Em meados dos anos 1950, alguns etnólogos passam a estudar a performance como manifestação da comunicação oral e corporal de determinadas culturas, muitas vezes transmitidas e transformadas através das gerações. Zumthor (1997, p. 156) compreende a performance como um “acontecimento social criador, irredutível a apenas seus componentes, durante o qual se produz a emergência de propriedades particulares.” (ZUMTHOR, 1997, p. 156). Neste sentido, performance também inclui as circunstâncias em que está inserida, considerando o performer, o público, seu tempo e lugar.

A performance como linguagem surge das práticas de experimentação artística que ressignificam a leitura do mundo,

¹ Doutora em Letras, professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras UniRitter.

² Doutoranda em Letras do PPG UniRitter

valendo-se de múltiplos códigos que contam com a participação do público na própria execução da obra. Na perspectiva da performance, a recepção estética jamais é distanciada, e sim uma vivência real, sentida no corpo. Zumthor (2014, p. 33) afirma que, de fato, a performance só existe no plano onde o discurso é experimentado, onde ele é vivido.

Assim, a performance é constituída pela realidade concreta de um acontecimento e excede os limites dos eventos cotidianos, uma vez que ela compreende um espaço dialógico aberto à experiência, entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), o que produz, enfim, um efeito sobre o receptor.

Dessa forma, performance como experiência não diz respeito a coisas que, de qualquer maneira, se passam despercebidamente com o sujeito, mas o que o atravessa, pois a verdadeira experiência está no que nos acontece e verdadeiramente nos inquieta. A experiência acontece quando um ou mais indivíduos estão abertos aos acontecimentos da vida, é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p. 25). É nesses termos que a performance apresenta-se como uma linguagem indissociável da atuação do corpo, daí a teatralidade a ela inerente.

A performance pode ser vista como uma estratégia de expressão comunicativa e artística, capaz de ampliar a recepção, pois transforma a linguagem em presença, corporificando as qualidades poéticas que lhe são próprias. Nessa medida, constitui um desafio estimulante para pensarmos a leitura literária, possibilitando a expansão da relação com os textos e uma reconfiguração da posição do sujeito, que passa a atuar na “cena da leitura” com o seu corpo e a sua voz.

2. Performance e leitura literária

A leitura envolve uma relação entre o oral e o escrito, enquanto formas de expressão que possuem características próprias. A oralidade é mais espontânea e sua recepção tende a se dar de maneira mais coletiva, ao passo que a escrita é um sistema “artificial”, que permite a passagem do conhecimento oral às futuras gerações. Contudo, não se dissociam uma da outra, pois a escrita guarda a memória da oralidade, que lhe é anterior.

Como afirma Zumthor (2014, p. 33), por questões etnológicas, a performance muitas vezes é confundida com comunicação apenas oral e gestual. Ele argumenta que, quando um sujeito narra um texto, seja de forma improvisada ou memorizada, a ação de sua voz por si mesma o reconhece como autoridade. Porém, quando um sujeito lê um livro, "objeto virtualmente percebido no centro do espetáculo performático" (ZUMTHOR, 1993, p. 19), a autoridade do que é narrado passa a pertencer ao livro. Portanto, a diferença entre um enunciado escrito ou oral não se deve a qualidades poéticas presentes mais em um do que em outro, mas vincula-se a uma forma exterior à mensagem, ao meio em que se apresenta.

Tanto a oralidade quanto a escrita envolvem grande participação do corpo, pois "o que na performance oral é pura realidade experimentada é, na leitura, da ordem do desejo." (ZUMTHOR, 1993, p. 38). Assim, na performance, corpo e voz constituem a materialidade do discurso, fazendo com que leitura e oralidade se encontrem na literatura. Esses discursos não são absolutos existentes em si mesmos, mas dependem da forma como se dispõem nos textos, da intencionalidade dos autores e da percepção de quem ouve, assiste ou lê uma obra.

Para Zumthor (2014, p. 55), a performance acontece no momento em que somos "atingidos" pelo texto de forma realmente ativa, ouvindo o que ele emite (não no sentido figurado, mas vivo e concreto), sentindo a presença da voz que nele fala. Dessa maneira, é possível perceber no texto "a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos." (ZUMTHOR, 2014, p. 55). Desse modo,

A leitura "literária" não cessa de trapacear a leitura. Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é inseparável da procura do prazer. Inscrita na atividade da leitura não menos que na audição poética, essa procura se identifica aqui com o pesar de uma separação que não está na natureza das coisas, mas provém de um artifício. (ZUMTHOR, 2014, p. 66).

A leitura de um texto, mesmo que silenciosa, constitui uma experiência performática, pois a teatralidade pode ser recomposta no ato de ler. O texto projeta um “espaço cênico”, permitindo ao leitor perceber o jogo e a intenção da ficção, o que lhe possibilita (re)criar as imagens que participam da cena da leitura. Na leitura, acontece uma “tomada da linguagem falando-se” (ZUMTHOR, 2014, p. 57), o que ultrapassa a simples decifração da grafia impressa no papel.

Se a performance está ligada às percepções sensoriais e, portanto, a um corpo vivo que produz sons e movimentos, como esse conceito pode ser introduzido nos processos de leitura do texto literário, no trabalho em sala de aula? A performance, nesse contexto, é entendida como possibilidade de apreensão sensorial, permitindo estabelecer uma relação carnal com o texto literário, em que a palavra é assumida não somente em uma perspectiva analítica e racional, mas antes sensível, sensorial. O texto, por sua vez, constitui-se como um lugar de inquietação e transformação dos significados comuns e usuais, um lugar, inclusive, de confrontação da própria imagem do sujeito. A literatura, na sua condição performática, cumpre-se na medida em que livra o leitor de uma certa condição automatizada, conduzindo-o para esferas imprevisíveis de atuação e significação.

A perspectiva da performance exige trabalhar o texto no seu potencial de produzir efeitos sobre o leitor, a partir da ênfase nas qualidades sensíveis da linguagem. Trata-se de realçar, no ato de ler, a importância do engajamento do corpo para uma formação transformadora do leitor. A leitura é uma maneira de incorporar a experiência do texto, de oportunizar uma experimentação do próprio corpo, estendendo seus efeitos ao espaço circundante.

3. Hélio Leites e Manuel de Barros: performances poéticas

Com o objetivo de enfatizar as qualidades performáticas da literatura, em especial da poesia, propomos, de um lado, a exploração do documentário *O significador e insignificâncias*, que mostra o trabalho do artista plástico, poeta e *performer* Hélio Leites; de outro, da poesia de Manuel de Barros. O elemento comum a ambos os artistas traduz-se nas ideias de “desobjeto”, “inutensílio” e “desuso”, haja vista que suas criações - seja a poesia, as obras plásticas ou a

encenação teatral – têm como matéria principal as coisas de pouco valor, justamente aquilo que é descartável, em geral desprezado, objetos, enfim, esquecidos e abandonados, mas que ganham nova forma e novo valor na criação artística.

O documentário de Hélio Leites tem duração aproximada de 15 minutos e pode ser assistido no YouTube, através do link <https://vimeo.com/110286020>.

Fig. 1 – Hélio Leites.



Fonte: arte amiga.³

O artista, curitibano por adoção, nascido na Lapa (PR), em 1951, é assim apresentado no *site* da Secretaria da Educação do Governo do Paraná:

Hélio Leites é poeta, performer e bottom-maker. Trabalha com objetos como caixinhas de fósforo, botões, rolhas, latas, madeira e restos de material entalhado que, por suas mãos, transformam-se em personagens que contam histórias, prendendo a atenção de crianças e adultos.

As criações expõem sentimentos, ensinam literatura, discutem valores, educam, emocionam e criam laços entre as pessoas, por meio de objetos feitos a partir de lixo. É possível conhecer a história da humanidade nos botões pendurados, chamados carinhosamente

³ Disponível em: <https://arteamiga.files.wordpress.com/2012/09/dsc01288.jpg> Acesso em 21 de junho de 2017.

por Leites de “parangohélicos” – termo que se refere aos parangolés, criados pelo artista plástico brasileiro Hélio Oiticica, na década de 60. Em um dos espetáculos manipula bonequinhos que ficam na aba do seu boné e contam, por exemplo, a história do descobrimento do Brasil.⁴

Hélio Leites é um artista que produz sua obra a partir da conjugação entre expressão visual e linguagem verbal, valendo-se de materiais reciclados, originalmente destinados ao lixo, para construir com eles um universo repleto de novos significados. A proposta é o professor assistir ao documentário com os alunos, notando os “desobjetos” e “inutensílios” a partir dos quais o artista compõe a sua obra, retirando as coisas de uma existência cotidiana banal para dar a elas relevância poética.

Depois de assistirem ao documentário, o professor conversa com os alunos sobre a proposta do artista de “sonhar a partir de objetos que não têm concorrência”, pois o que para ele reveste-se de mais valor é justamente aquilo que as pessoas descartam e não dão importância. Os alunos poderão recordar a série de objetos com os quais o artista constrói poemas e obras plásticas, tais como caixinhas de fósforo, palitos de sorvete, tampas de garrafa, botões, lata de sardinha, sapato furado, óculos sem lente, casca de noz, etc.

Abaixo, exemplos de obras criadas com alguns desses objetos, facilmente encontradas na Internet, com as quais é possível compor com os alunos um painel ilustrativo, para maior conhecimento sobre as possibilidades criativas apresentadas pelo artista.

Fig. 2 – Sermão aos peixes.



Fonte: nmagazine.⁵

⁵ Disponível em: <http://www.nmagazine.com.br/cultura/o-microcosmo-de-helio-leites/> Acesso em 21 de junho de 2017.

Fig. 3 – (in)utensílio.



Fonte: Experimente ser criativo.⁶

Fig. 4 – Pequenas Grandezas.



Fonte: Artes e texto.⁷

Para cada uma de suas obras, Hélio Leites cria uma história, um poema, uma legenda, uma “utilidade” surpreendente. Da mesma forma, os alunos, individualmente ou em grupo, podem ser convidados a recolherem materiais descartados, seja em casa ou na escola e, com eles, inventarem objetos estranhos, estapafúrdios, sem finalidades práticas, mas destinados a usos inusitados e poéticos. O professor pode organizar um concurso desses “(des)utensílios”, em que cada aluno ou equipe apresenta o seu objeto, associando a ele uma história ou um poema que ilustre o seu funcionamento e finalidade. A invenção mais “maluca” (segundo avaliação de um júri especialmente montado, de acordo com critérios combinados entre

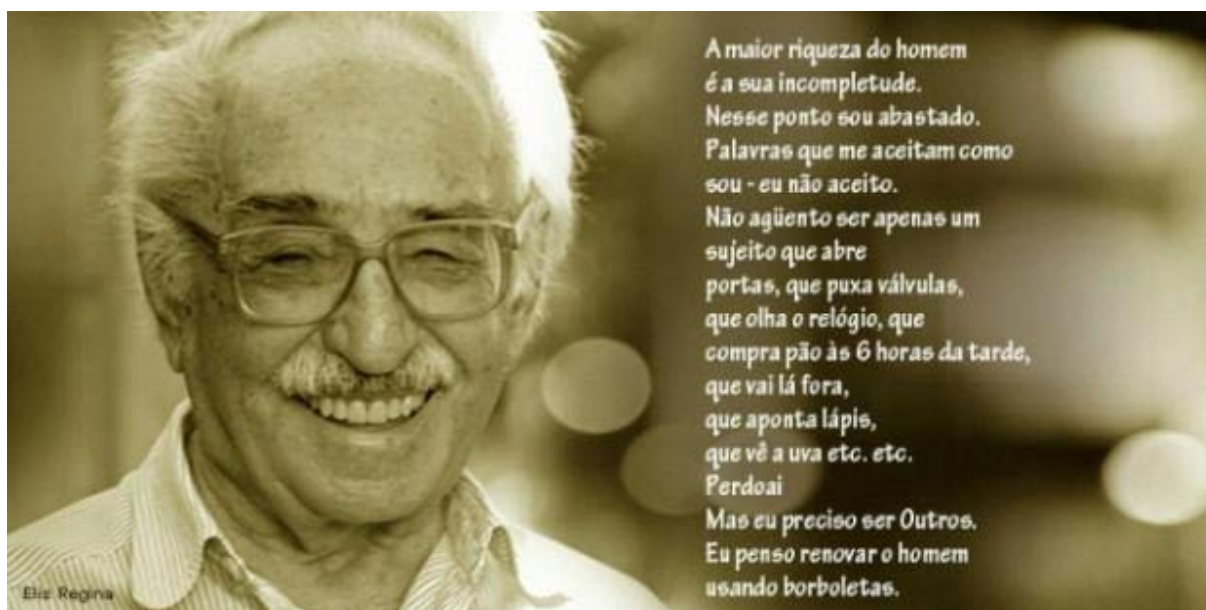
⁶ Disponível em; <http://experimentesercriativo.blogspot.com.br/2011/11/helio-leites-resumo-de-proceso.html> Acesso em 21 de junho de 2017..

⁷ Disponível em: <http://www.artesetextos.com.br/Premio-Schrappe-2009-OK.htm> Acesso em 21 de junho de 2017.

a turma e o professor) e melhor apresentada ganha o concurso e recebe um prêmio, previamente estabelecido.

Depois desse trabalho, o professor introduz a poesia de Manoel de Barros, poeta mato-grossense nascido no dia 19 de dezembro de 1916 e morto em 13 de novembro de 2014. Manoel de Barros extraía seus versos da realidade imediata que o cercava, sobretudo a natureza, caracterizando-se por invenções verbais lúdicas, que remetem à imaginação infantil e ao pensamento primitivo. É autor de mais de 20 livros, entre os quais *Compêndio Para Uso dos Pássaros* (1961), *Gramática Expositiva do Chão* (1969), *Matéria de Poesia* (1974), *O Guardador de Águas* (1989), *Livro Sobre Nada* (1996), *Retrato do Artista Quando Coisa* (1998), *O Fazedor de Amanhecer* (2001), *Memórias inventadas: a infância* (2003), *Portas de Pedro Vieira* (2013), entre outros.

Fig. 5 – Manoel de Barros.



Fonte: Revista Semana Online.⁸

A originalidade da poesia de Manoel de Barros vem exatamente do empenho em restaurar o frescor da linguagem plenamente

⁸ Disponível em: <http://www.semanaon.com.br/edicoes/semanaonline.php?edicao=2#page=8> Acesso em 21 de junho de 2017

integrada às coisas, em seu estado de natureza, não contaminadas pelo uso programado e mecânico. Nesses termos, o poeta dá valor aos elementos ínfimos e insignificantes do cotidiano, conforme lemos no texto intitulado exatamente “Desobjeto”, de *Memórias inventadas: a infância*, que concentra sua atenção em um pente desgastado e esquecido no chão, fundido à natureza:

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo.

O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem pra pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu pra imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente.

Manoel de Barros (2003, p. IX)

Em outro poema, extraído de *Livro sobre o nada*, novamente percebemos a ênfase que Manoel de Barros confere ao que foge de qualquer utilidade:

I.

As coisas tinham para nós uma desutilidade poética.

Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso dessaber.

A gente inventou um truque pra fabricar brinquedos com

palavras.

O truque era só virar bocó.

Como dizer: Eu pendurei um bentevi no sol...

O que disse Bugrinha: Por dentro da nossa casa passava um rio inventado.

O que nosso avô falou: O olho do gafanhoto é sem princípios.

Mano Preto perguntava: Será que fizeram o beija-flor diminuído só pra ele voar parado?

As distâncias somavam a gente para menos.

O pai campeava campeava.

A mãe fazia velas.

Meu irmão cangava sapos.

Bugrinha batia com uma vara no corpo do sapo e ele virava uma pedra.

Fazia de conta?

Ela era acrescentada de garças concluídas.

Manoel de Barros (1998, p. 11)

O poeta sabe ver nos restos a matéria essencial da vida; por isso, seu quintal é maior do que o mundo, nesse universo se faz um “apanhador de desperdícios”, nele refugia-se em meio ao barulho e à pressa, recolhendo a abundância das coisas mais simples e importantes para a vida acontecer.

O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que as dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.

Manoel de Barros (2003, p. IX)

O poema a seguir é mais uma evidência da criação de objetos poéticos que “servem para o desuso pessoal de cada um”, dando margem ao “próprio indizível pessoal”:

Nos fundos da cozinha meu avô tentou cortar o phalo com o
lado grosso da faca.
Não cortou.
Ia pinchar aos urubus.
Não pinchou.
Bem antes, em 1922, na Vila do Livramento, onde nascera,
meu avô
apregoava urinóis enferrujados.
Ele subia no Coreto do Jardim:
Olha o urinol enferrujado.
Serve para o desuso pessoal de cada um.
Já pertenceu a Dona Angida dos Cocais, senhora de nobrementes.
É barato e inútil.
Quem se abastece?
Meu avô sabia o valor das coisas imprestáveis.
Seria um autodidata?
Era o próprio indizível pessoal.

Manoel de Barros (2013, p. 308)

Na poesia de Manoel de Barros, muitos são os objetos inusitados que compõem imagens inesperadas do mundo, provocando espanto e admiração. Sugerimos que o professor apresente aos alunos os poemas acima indicados, entre outros poemas do autor que possa selecionar, oferecendo-os à leitura. É importante exercitar a leitura em voz alta, insistindo com os alunos para que transmitam a ela um certo tom, um determinado ritmo e modulações de voz que explicitem os sentimentos envolvidos na apreensão do texto. Assim, em grupo, por exemplo, os alunos poderão discutir sobre qual a melhor forma de ler em voz alta um dado poema, assinalando as expressões da voz que devem ser empregadas na leitura, ou seja, indicando as palavras ou passagens do texto que exigem maior ênfase, versos ou palavras a serem ditos de maneira pausada ou acelerada, o uso de uma ou mais vozes na leitura do texto, formas de traduzir no tom e nas modulações da voz os sentimentos associados ao texto, seja espanto, surpresa, encantamento, etc. Depois dessa discussão, cada grupo realiza a sua 'performance' de leitura, o que pode ser matéria de comentários entre a turma a respeito dos efeitos despertados por cada vocalização e gestualidade que a acompanha.

Após trabalhar a vocalização e a gestualidade próprias da performance, o professor pode solicitar aos alunos a escolha de imagens poéticas que caracterizem invenções de objetos "imprestáveis", os quais ganham, na poesia, uma funcionalidade e um sentido novos; objetos expressivos que fujam à normalidade e possam ser apreendidos a partir de um deslocamento do olhar. Além de objetos em "desuso", Manoel de Barros povoa sua poesia de despropósitos e ilogismos, que ficam bem demonstrados na série de aforismos a seguir:

Tudo que não invento é falso.

Melhor jeito que achei para me conhecer foi fazendo o contrário.

O meu amanhecer vai ser de noite.

Meu avesso é mais visível do que um poste.

Sábio é o que adivinha.

Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.

Sabedoria pode ser que seja estar uma árvore.

Eu queria ser lido pelas pedras.

Aonde eu não estou as palavras me acham.
Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.
Não gosto da palavra acostumada.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.

Manoel de Barros (1998, p. 67-71)

Os aforismos acima integram a terceira parte do *Livro sobre o nada*, cuja leitura recomendamos na íntegra, para que os próprios alunos selecionem aqueles versos/trechos cujas imagens lhes causam maior encanto, curiosidade, inquietação, estranheza, etc. Os versos escolhidos deverão passar pelo mesmo processo de vocalização, em que os alunos imprimam na voz, e a partir da interação com os colegas, as emoções associadas às imagens poéticas. Outra proposta é interpretar visualmente os poemas, através de desenho ou colagem, ou através de mímica. Em seguida, pode ser criado um jogo, em que os alunos deverão associar as imagens ou a encenação ao texto correspondente.

Para finalizar o trabalho, o professor pode propor aos alunos uma exposição, criando na escola um ambiente propício à performance, à leitura e à recepção da poesia. Os alunos são instigados a escreverem poemas a partir de “insignificâncias”, “desobjetos”, “objetos de desuso pessoal”, os quais recubram-se de valor afetivo ou uma finalidade inusitada. Esses “inutensílios” podem fazer parte de uma exposição, acompanhada dos poemas escritos pelos alunos, que poderão ser apresentados à comunidade escolar na forma de um sarau.

4. Reflexões finais

As sugestões aqui apresentadas são algumas indicações possíveis para um ensino de literatura baseado em práticas de apreensão do texto que instiguem o leitor ao diálogo e à expressão criativa. A dimensão estética do texto literário deverá ser expandida, no trabalho escolar, por meio de uma recepção não limitada a uma leitura “tarefeira”, cujo principal objetivo é apenas responder a questionários, com perguntas e respostas mais ou menos previsíveis.

O caráter dialógico do texto se cumpre na medida em que o leitor dá voz ao texto, literalmente, por meio da vocalização e da gestualidade. Nesses termos, podemos entender o texto como um tecido de vozes em performance, postas à disposição do leitor para que este lhes dê vida e atualidade. Em artigo sobre a performance no ensino de literatura, Eliana Kefalás Oliveira afirma que o didatismo “muitas vezes coloca à margem a possibilidade de o aluno e o professor estabelecerem diálogos (imprevisíveis e arredios ao controle) no contato direto com as obras. O que poderia ser um espaço de descoberta, pesquisa e reinvenção torna-se um lugar de desapropriação dos sentidos” (2010, p. 281).

Na perspectiva da performance, a leitura é transformada em um ato que engaja o corpo do leitor em um acontecimento. O “ato da leitura” não é apenas uma virtualidade do texto, apreendido abstratamente, mas um evento que materializa a teatralidade inerente ao texto literário. Cada texto propõe ao leitor um tipo de jogo, estreitamente vinculado ao tempo, ao espaço, ao público e às condições de interação dos leitores, o que torna sua recepção sempre imprevisível e incontrolável. A literatura tem em comum com a performance o fato de fazer irromper do cotidiano um momento de transgressão e desvio da ordem estabelecida, propondo novos jogos de sentido para, com isso, provocar transformações no leitor.

A proposta de leitura aqui apresentada articula a literatura a outras artes – como não poderia deixar de acontecer, em se tratando de abordá-la a partir da performance. O trabalho de Hélio Leites com a palavra materializa a dimensão teatral constitutiva da linguagem poética, sendo, portanto, um exemplo inspirador de como a literatura e a expressão sensível em geral podem ganhar vida. Manoel de Barros, por sua vez, performatiza na sua escrita o cotidiano mais banal, potencializando a relação com o mundo dos objetos ínfimos, mas densos de significação poética. Ambos os artistas transformam a sua criação num espaço que dá voz àquilo que em geral é descartado pela sociedade produtivista e utilitarista – ambos constroem monumentos poéticos a partir do lixo e dos rejeitos do consumo capitalista.

A leitura literária será tanto mais performática – e assim emancipadora – quanto mais ensejar atitudes que produzam desvios

e deslocamentos do senso comum, dando livre curso à expressão sensível. É este o convite que deixamos aqui, com o desejo de que a leitura seja uma experiência fora da assimilação de conteúdos prévios e inteiramente aberta à liberdade de sentir e significar.

Referências

BARROS, Manoel de. *O livro das Ignorâncias*. In: _____. Poesia completa. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record: 1998.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. In: Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso 10 de junho de 2016.

LEITES, Hélio. O significador de insignificâncias. Disponível em <https://vimeo.com/110286020>.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. *Leitura, voz e performance no ensino de literatura*. Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Ensino de língua e literatura em língua estrangeira/adicional

Valéria Brisolará¹
Anelise Burmeister²

Introdução

Quando se menciona o ensino de língua e literatura em língua estrangeira em escolas, parece haver um consenso de que é fadado ao insucesso. O senso comum parece ser o de que é impossível ensinar/aprender inglês na escola. Talvez seja interessante pensar nas razões que levam a essa suposição da impossibilidade dessa tarefa. O ponto chave parece estar no que se entende por ensinar/aprender uma língua, seja ela qual for, na escola. Talvez o problema esteja relacionado aos objetivos que se coloca nesse ensino e que, por conseguinte, guiam esse ensino. Nesse tocante, é relevante retomar brevemente alguns documentos que regem o ensino de língua estrangeira e verificar o que estabelecem como princípio para o ensino de língua estrangeira.

O *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN de Língua Estrangeira apresenta uma concepção de língua como interação, ou seja, vê a língua como tendo uma natureza sociointeracional. Essa concepção de língua remete a um ensino de língua focado em língua utilizada em contextos socio-historicamente situados, pois as interações, tanto a oral quanto a escrita, são marcadas pelo contexto nas quais ocorrem. Ainda, o *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira* enfatiza aspectos relacionados à cultura e identidade do aprendiz. Segundo o PCN, uma das funções do ensino de Línguas Estrangeiras é o desenvolvimento das capacidades de comunicação e interação, possibilitando o acesso a outras culturas e também o melhor entendimento da própria língua e cultura do aluno:

¹Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UniRitter.

²Mestre em Letras. Professora e Coordenadora do Curso de Letras da UniRitter

Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, [a LE] contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (PCNLE, 1998, p.37)

Já o *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009), ao tratar do ensino de línguas, que eram até então chamadas de estrangeiras, defende o uso do termo Língua Adicional em detrimento do termo Língua estrangeira, por considerá-lo mais adequado à realidade do aprendizado de línguas no mundo contemporâneo, alinhando-se às diretrizes da UNESCO (2001). Isso pressupõe que a língua inglesa tem que ser analisada e ensinada de maneira contextualizada, através de atividades que sejam significativas para o aluno e as práticas sociais nas quais se insere. Lê-se no documento que a aprendizagem de línguas promove um acréscimo “a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (2009, p.127). Dessa forma, ambos os documentos, essenciais para balizar o ensino de línguas estrangeiras/adicionais na escola, compartilham uma visão sobre o que é língua, que língua deve ser ensinada e como.

Com relação a essa escolha, aparentemente terminológica entre os termos estrangeira e adicional, doravante utilizado, ela mostra-se muito mais relevante do que parece. Na sociedade contemporânea, o inglês está cada vez mais presente em muitas das nossas práticas diárias, não podendo mais ser considerado estrangeiro ou estranho à vida dos alunos. Assim, a língua inglesa, apesar de ser ainda chamada de estrangeira, em muitos contextos, não é estranha ao aluno ou a suas práticas. Cada vez mais os alunos têm acesso a produções orais e escritas em outras línguas, principalmente o inglês. Nossos alunos ouvem *rap*, usam a internet, o *Facebook* e o *Snapchat*, circulam pela cidade e veem cartazes e vitrines. Por essa

razão, o *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009) defende o ensino de língua estrangeira em uma perspectiva de língua adicional, ou seja, como uma língua que não é totalmente estranha aos alunos e que, ao mesmo tempo, pode adicionar algo às suas subjetividades.

O aprendizado de língua tem que ser visto como a possibilidade de o aluno fazer parte de outra comunidade discursiva, pois, nas palavras de Hall, "Através do nosso uso de símbolos linguísticos com outras pessoas, estabelecemos objetivos, negociamos meios de alcançá-los e revisamos aqueles que estabelecemos. Ao mesmo tempo, articulamos e gerenciamos nossas identidades pessoais e participação em grupos sociais e atividades" (HALL, 2002, p. 9). Ainda a esse respeito, Rajagopalan afirma que "o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo" (2003, p. 70). Assim, o aprendizado de uma língua não é um mero processo de acumulação de conhecimento e habilidades, medido por uma competência. É um processo que transforma o aprendiz, pois transforma quem o aprendiz é, isto é, tem efeito na sua identidade ao provocar novas identificações. No entanto, na escola, esse aprendizado está relacionado ao professor e a sua tarefa de mediação.

A *Base Nacional Curricular Comum* (2016) enfatiza dois aspectos que consideramos centrais para todos os níveis de ensino: importância da mediação no estudo da língua, que seria, a importância no professor, e importância do contexto de circulação do aluno para elaboração das aulas e atividades. A BNCC ainda afirma que:

Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras. (2016, p. 120)

Nesse contexto, o foco deve ser o seguinte questionamento: que capacidades os alunos precisam desenvolver que correspondam às suas necessidades sociais, intelectuais, profissionais e de interesse?

e, mais adiante, como desenvolver essas capacidades? que práticas linguístico-discursivas e culturais devem ser propostas em sala de aula?

Elaboração de atividades

Não há uma receita de atividades que funcionem para todos os alunos ou em todos os contextos, mas alguns pontos parecem ser importantes de serem levados em conta no planejamento das aulas. Atividades que mostrem os usos da língua adicional no contexto do aluno e chamem a sua atenção para as línguas que conhece podem ser relevantes. Revistas, jornais e sites, e até o teclado do celular ou do computador, podem servir como recursos pedagógicos. Ainda, a BNCC menciona o uso de “textos na(s) língua(s) estrangeira(s) relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas.” (2016, p. 120). Assim, é texto, em seus vários tipos, e pelos diferentes modos possíveis de interação com ele (escuta, leitura, oralidade e escrita), confira-se como central para a construção dos objetivos de aprendizagem.

Conforme os documentos citados, esses objetivos devem estar relacionados aos seguintes eixos temáticos: práticas da vida cotidiana, práticas interculturais, cidadania e práticas políticas, práticas investigativas, comunicação e práticas mediadas pela tecnologia e práticas de trabalho. Esse trabalho de leitura também pode ser focado em gêneros do discurso, conforme diretrizes dos documentos e, se possível, em articulação com o ENEM na medida em que as provas do ENEM avaliam o conhecimento geral do aluno, ou seja, o que acontece no Brasil e no mundo e tem relevância social, política, econômica e cultural e, a partir disso, fazem com que o aluno pense no porque tal estrutura ou item de vocabulário é usado naquele contexto específico.

Nesse sentido, é essencial conhecer o aluno e a sua realidade. Por isso, revela-se essencial a realização de atividades para conhecer o perfil do aluno, seu contexto e seus interesses, para que isso possa ser levado em conta na preparação de atividades e planos de aula.

Questionários e pesquisas, às vezes realizados pelos próprios alunos, ou com sua ajuda, podem apontar caminhos aos professores.

O uso de textos na sala de aula deve incluir tipos diversificados de textos, incluindo textos multimodais tais como charges ou letras de canções acompanhadas de vídeos, se possível. No entanto, é importante que o professor atue como mediador dessa leitura. Não é suficiente disponibilizar ao aluno um texto para leitura ou um vídeo. É essencial criar no aluno o desejo de ler ou ver algo. Por isso, é necessário que haja sempre um incentivo à leitura, ou seja, uma atividade de pré-leitura, que aproxime o aluno do texto, ou seja, crie uma razão para a leitura. A seguir, é sempre necessário ter atividades para durante a leitura, com o foco de manter o interesse e atenção e atividades para o momento posterior a leitura, em que haveria o estabelecimento de relações com o objeto estudado e a realização de práticas relacionadas ao objeto, ou seja, contextualizadas. Todos esses passos levam à percepção de que algo foi alcançado, sendo o texto parte dessa realização maior e não apenas um texto, apresentado de forma descontextualizada.

Para introduzir uma leitura, e criar esse desejo de o aluno ler o texto, perguntas ou comentários para introduzir o tema de um texto ou apontar o propósito da leitura são itens obrigatórios. Da mesma forma, precisa-se fazer uma relação da vida do aluno com o texto, lembrar e apresentar vocabulário, lembrar e apresentar estruturas necessárias ao trabalho com o texto. Dessa maneira, a leitura tem um objetivo e está ligada a outras atividades e não se configura em um ler por ler. Ainda, é importante deixar o aluno reagir e mediar a reação dos alunos ao texto e às contribuições dos colegas. A compreensão do texto, na medida do possível, deve ser uma compreensão crítica. Após a leitura e a compreensão dos principais aspectos do texto, podem-se elaborar perguntas ou atividades para refletir sobre o uso da língua e permitir que os alunos usem o que construíram a partir dos textos e discussões para ação real em seu mundo.

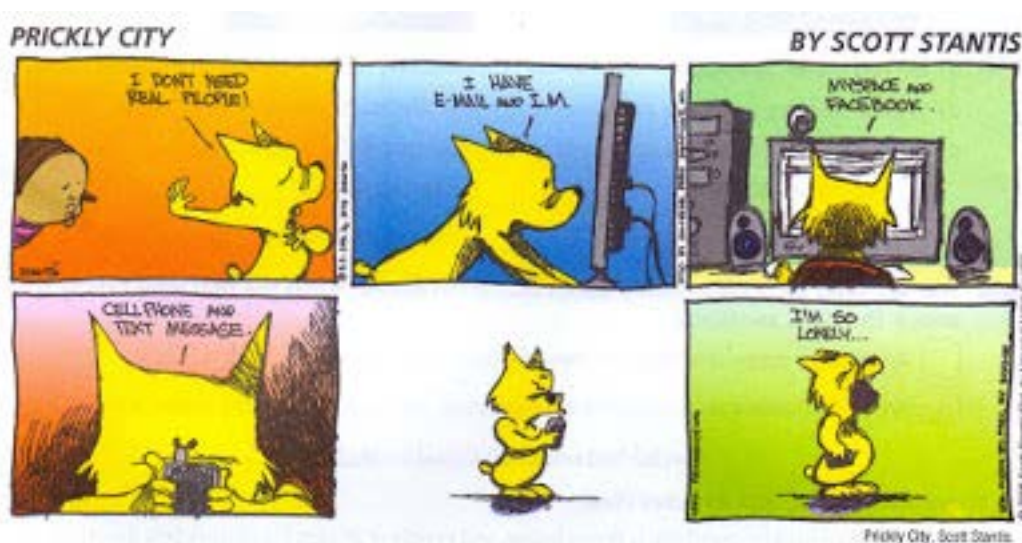
Para que isso seja possível, parece imprescindível que os textos propostos estejam organizados em torno de eixos temáticos e não de tópico gramatical. A esse respeito, parece ser importante considerar, com relação ao ensino de línguas, que:

Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, no uso e para o uso, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras.” (BNCC, 2016, p. 120)

Atividades

A partir dessas considerações, são apresentadas duas sugestões de textos que podem ser utilizados em sala de aula. São textos curtos, mas que possibilitam a introdução do aluno à leitura. No primeiro caso, **Figura 1**, o *cartoon* apresenta uma discussão sobre a tecnologia e seus usos, uma das competências solicitadas no Enem, além de apresentar vocabulário relativo à tecnologia e usos de verbos para falar de atividades diárias. Esse texto pode ser uma primeira etapa que leve os alunos a um texto mais complexo, sobre o mesmo tema, em um segundo momento. Apesar de ser um texto curto, pode provocar o desejo de ler e falar a respeito da sua temática.

Fig. 1



A **Figura 2**, por sua vez, traz um poema do poeta estadunidense Langston Hughes que propõe uma discussão sobre os sonhos e seu papel em nossas vidas. Esse pode ser um outro eixo temático interessante, juntamente com questões relacionadas a gênero, ecologia ou música. Além desses dois tipos de textos mostrados, podem-se utilizar infográficos, gráficos e tabelas, que são tipos de textos que inevitavelmente já fazem ou farão parte da vida do aluno.

Fig. 2

“Harlem” by Langston Hughes

What happens to a dream deferred?

Does it dry up
like a raisin in the sun?
Or fester like a sore—
And then run?
Does it stink like rotten meat?
Or crust and sugar over—
like a syrupy sweet?

Maybe it just sags
like a heavy load.

Or does it explode?

Concluindo, o ensino da língua inglesa não nos parece fadado ao insucesso, conforme mencionado anteriormente. Pelo contrário, pode ser repensado de modo a estar mais próximo dos documentos que regem nosso ensino, considerando, como aponta Cavallari, que o aprendizado de uma língua adicional “leva o sujeito a se relacionar de maneira diferente com a língua materna, pois há uma mobilização da língua materna”. (CAVALLARI, 2011, p. 112). Assim, o aprendizado de uma língua adicional também pode auxiliar no aprendizado da língua materna ao chamar atenção para questões linguísticas da nossa própria língua e a leitura, de textos adequados e com uma mediação, parece ser a chave para o seu sucesso.

Referências

CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs) *Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

HALL, Joan Kelly. *Teaching and Researching Language and Culture*. England Pearson Education Limited, 2002.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)*. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado, 2009.

Projeto de Extensão ProLer UniRitter: O Teatro de Sombras como prática e incentivo à Leitura.

Alessandra da Rosa Trindade Camilo¹
Ana Laura de Montalvão Chaves e Corrêa²
Bianca de Lima Reys³
Marcos Lampert Varnieri⁴

Inúmeras são as narrativas no mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, sendo eles próprios distribuídos entre substâncias diferentes - como se qualquer material estivesse apto a receber histórias do homem. Capaz de ser transportada por linguagem articulada, falada ou escrita, imagens fixas ou movimento, gestos, e a mistura ordenada de todas estas substâncias; a narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, romance, épico, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensamento de Carpaccio Santa Úrsula), vitrais, cinema, quadrinhos, notícias, conversa. (BARTHES, 1971, p. 19).

Não é de hoje que as práticas de leitura vêm sendo vinculadas à interatividade de outros manifestos artísticos-culturais. Como afirmou Barthes (1971), compreender e receber o que o mundo tem a contar, por intermédio das narrativas humanas, não precisa depender única e exclusivamente da linguagem falada ou escrita. Há muito o ato de ler foi enriquecido pela interatividade dos movimentos, gestos e dramaticidade; esses também muito presentes na prática

¹ Doutoranda em Letras – Leitura e Processos Culturais – UniRitter, Mestra em Educação e Estudos Culturais, Coordenadora do Comitê ProLer UniRitter, Professora e Coordenadora de Ensino do Curso de Graduação em Letras – UniRitter.

² Bacharela em Relações Internacionais e graduanda em Letras – Inglês e Literaturas – UniRitter.

³ Mestranda e Bolsista CAPES em Letras – Linguagem, Discurso e Sociedade, Licenciada em Letras – Inglês e Literaturas e Bacharel em Design – UniRitter.

⁴ Mestrando e Bolsista CAPES em Letras – Linguagem, Discurso e Sociedade, Licenciado em Letras – Inglês e Literaturas.

da contação de histórias pelo Teatro de Sombras.

Ao pensar a leitura de clássicos da literatura mesclada à interação que as sombras em movimento podem provocar em seus leitores/espectadores, os acadêmicos, mestrandos, doutorandos e professores do Curso de Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), desenvolveram materiais inspirados pela milenar prática do teatro de sombras. Inspirados também pelos estudos de Bakhtin (2003 [1953-54], p. 348), o qual afirmou que “a vida é dialógica por natureza.” e que “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder e concordar” a ação de contar histórias para comunidades da cidade de Porto Alegre foi iniciada em Setembro de 2016 como trabalho voluntário do Comitê ProLer UniRitter.

Criado em 1992, o **ProLer** é o mais antigo programa de incentivo à leitura do governo federal em parceria com o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). O projeto tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura crítica e escrita criativa. O programa atua em todas as regiões do país por meio de comitês. O UniRitter - *Laureate International Universities* – sedia o Comitê ProLer UniRitter/Porto Alegre, pactuação essa oficializada em Termo de Parceria publicado no DOU em 12 de junho de 2012.

As ações do ProLer Nacional desenvolvem-se por meio de quatro vertentes, sendo elas: a formação continuada de professores e bibliotecários como promotores da leitura e da escrita; a promoção de ações estratégicas de articulação política e institucional, envolvendo diferentes atores sociais; o estímulo à criação de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias; e a produção de publicações impressas e gravações em meio digital como material de apoio ao trabalho pedagógico de profissionais da leitura e da escrita.

Com a intenção de “Semear Leitura”, o projeto do Comitê ProLer UniRitter, na prática do Teatro de Sombras desenvolvida no decorrer de 2017, focaliza a primeira e a segunda vertente desse programa, buscando envolver diferentes atores sociais na promoção de ações de leitura, como por exemplo, professores de escolas públicas e privadas. Também figuram entre os impactados, acadêmicos de licenciaturas em geral que têm a possibilidade de promover a leitura em suas práticas educacionais, como o presente relato apresentará

mais à frente. O mais importante é que cada participante voluntário possa sentir-se responsável pelo desenvolvimento de ações de leitura e que venha a contribuir no sentido de promover a cidadania e o desenvolvimento humano, porque é isso que a leitura faz.

Pensando em como promover práticas de leitura para que esses impactados utilizem-nas em suas salas de aula ou em espaços não formais de educação, o teatro de sombras foi elaborado pelos alunos e professores dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras do UniRitter como possibilidade de ação pedagógica promotora de futuros leitores. Também, a prática do teatro de sombras criada por este grupo tem como objetivo incentivar a construção de conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Esses objetivos vão ao encontro da proposta da **Sexta-Feira do Professor**, projeto extensionista do UniRitter que, em sua 13ª edição (2017) e em conjunto ao Instituto Estadual do Livro do Rio Grande do Sul, visa oportunizar a educação continuada de professores de rede estadual e demais participantes interessados em tornar-se mediadores de processos de leitura e escrita. Para esta edição, o Comitê ProLer UniRitter selecionou a atividade de Teatro de Sombras para fazer parte das oficinas e dinâmicas de leitura da Sexta-Feira do Professor, visto o sucesso da prática em experiências anteriores que serão ilustradas no decorrer desse trabalho.

O grupo do teatro de sombras surgiu inicialmente como uma proposta para a disciplina de Literatura de Língua Inglesa da graduação em Letras UniRitter e evoluiu como proposta de incentivo à leitura e escrita, tendo sido levado para bibliotecas, salas de aula e ambientes não formais de educação. O teatro foi escolhido por ser uma forma de promover a leitura utilizando-se da dramaticidade teatral de maneira diferenciada, aproximando-se assim da fantasia e do imaginário. Segundo Vieira (2015), a linguagem do teatro de sombras serve como instrumento pedagógico pois, se aproxima do faz de conta de uma criança, "Ver uma sombra como imagem sendo desenhada e perceber como ela se cria e conta algo, aguça as sensações e a imaginação de quem está fazendo e vendo" (p. 147).

De acordo com Chen (2007), em levantamento histórico elaborado pelo grupo, o teatro de sombras teve origem em uma

milénar lenda chinesa. Quando Wu Di, um imperador da dinastia Han⁵, sofreu com a morte de sua concubina favorita e ordenou a um sacerdote taoista⁶ que aliviasse o seu sofrimento. O sacerdote, então, criou uma sombra para evocar a silhueta da amada do imperador que ficou maravilhado com a imagem em movimento que fazia com que seu amor voltasse à vida.

Com isso, se estabeleceu a arte do teatro de sombras na China, comumente realizada por uma trupe performática constituída por titereiros⁷, músicos cegos que tocavam instrumentos de cordas e flautas de bambu, cantores e músicos de percussão com uma variedade de baterias, címbalos e gongos. O acompanhamento musical e os efeitos sonoros evidenciavam a ação da peça. Essas trupes que viajavam de aldeia em aldeia eram compostas por famílias que realizavam os mais variados papéis.

Os bonecos chineses mediam cerca de 30 centímetros de altura e consistiam de 8 a 12 peças diferentes. Eles eram finamente cortados em couro e coloridos. As cabeças dos personagens eram removíveis e, portanto, geram a possibilidade de fazer mudanças de roupas para os bonecos.

Além do tradicional teatro chinês, há em diversos países orientais formas próprias do teatro de sombras. Alguns exemplos são: o Wayang na Indonésia, o Karagöz e Hacivat do teatro turco e o Sbek Thom no Camboja. As técnicas de confecção tradicionais, transmitidas de geração para geração utilizam a pele de animais, a seda ou o papel como sua principal matéria. Esses produtos são recortados tomando a forma do personagem pretendido e trabalhados a partir da feitura de minúsculos furinhos e recortes por onde a luz passará, projetando a sombra. Algumas peças, de tão transparentes, permitem a passagem de luz e trabalhadas em cores refletem figuras coloridas. Outras mais "simples" são projetadas apenas sob o aspecto "luz e sombra" (preto e branco) durante as apresentações teatrais conforme a **Figura 1**.

⁵ A segunda Dinastia chinesa datada de 206 AEC (Antes da Era Comum) perdurando até 220 EC (Era Comum).

⁶ Religião chinesa.

⁷ Manipuladores de movimentos dos bonecos no Teatro de Sombras.

Fig. 1 – Bonecos tradicionais do teatro chinês



Fonte: <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-teatro-de-sombras>

Essa arte também foi reproduzida na França, as "*Ombres Chinoises*", (francês: "sombras chinesas") eram a versão europeia da arte chinesa, introduzida em meados do século XVIII por viajantes franceses. Tão logo adquiriu popularidade entre espectadores franceses e ingleses, a forma ganhou destaque com o titereiro francês Dominique Séraphin (1747 – 1800), que apresentou os primeiros "*Ombres Chinoises*", famosos na Paris de 1776. Em 1781, Séraphin mudou seu espetáculo para Versalhes, onde entreteve a corte francesa, e três anos depois, criou um teatro de fantoches bem-sucedido em Paris.

Fig. 2 – “Ombres Chinoises” (sombras chinesas) de Séraphin



Fonte: <http://www.histoiresgalantes.fr/blog/2015/04/19/le-theatre-dombres-de-seraphin-le-lorrain/>

Outra recepção do teatro de sombras no ocidente surgiu por volta do século XIX, quando estudiosos como os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm⁸ coletaram muitos contos populares europeus e, no âmbito da difusão da cultura oriental, Wolfram Eberhard⁹ foi um dos responsáveis pela coleta e análise de milhares de histórias chinesas. Um paralelo curioso são as obras de Cinderela ou Yeh Shen, em mandarim, que aparecem nas versões ocidental e chinesa¹⁰.

Atualmente, mesmo depois de encantar o Ocidente no século XVIII, esta forma de teatro é raramente praticada no Brasil. As sombras estão em todos os lugares, sempre que há luz, há sombras, nada mais natural. Jean Pierre Lescot em livro de Beltrame (2005) ressalta a importância desta arte milenar:

O teatro de sombras tem uma grande importância no nosso mundo atual. Ele deve ter um papel de médium, deve reabilitar o diálogo entre o mundo do consciente e do subconsciente... O teatro de sombras é o revelador do nosso mundo primitivo; ele se opõe ao empobrecimento emocional resultante da tecnologia. (BELTRAME, 2005, p. 13)

⁸ Popularmente conhecidos como os Irmãos Grimm, escritores de histórias fantásticas.

⁹ Sociólogo americano especialista em folclore chinês e literatura popular de países asiáticos.

¹⁰ Fonte: <https://www.britannica.com/art/ombres-chinoises#ref179659>.

Por ter esse lado mágico, nos últimos tempos algumas atividades pedagógicas revitalizaram a relevância do teatro de sombras, trazendo-as para o ambiente escolar e universitário como um meio de sensibilização, reflexão, prática filosófica e leitura. Através de sua estilização, simbologia e inventividade, o teatro de sombras se mantém assim sendo praticado e ensinado, em suas muitas variações, como uma expressão viva e herança cultural (BELTRAME, 2005).

Valendo-se do teatro de sombras como prática pedagógica, no dia 16 de setembro de 2016, o grupo de Literatura de Língua Inglesa do curso de Letras-Inglês da UniRitter realizou uma visita à biblioteca comunitária Ilê Ará (expressão da língua africana iorubá que significa "casa do povo"), no Morro da Cruz, em Porto Alegre. Os alunos envolvidos na atividade prepararam um momento de *storytelling* inspirado em dois clássicos da literatura universal: *The Wizard of Oz* e *Robin Hood*. Os jovens da comunidade também foram homenageados, com seus próprios poemas, pelos acadêmicos que fizeram a leitura dos textos organizados em um livro de autoria coletiva. A visita foi organizada pelo doutorando em Letras da UniRitter, professor Luis Paulo Arena juntamente com a professora do curso de Letras, Alessandra Camilo, também doutoranda da instituição, de acordo com a Figura 3 que evidencia a prática.

Fig. 3 - Comunidade Ilê Ará do Morro da Cruz



Fonte: Registro do grupo.

No dia 27 de Abril de 2017, uma parte do grupo que participava da ação levou o teatro de sombras à escola privada *Pan American*, a fim de expor uma adaptação do clássico da literatura *Robin Hood* para algumas turmas. Contextualizando o clássico, a narrativa se passa no período das Cruzadas, por volta do século XII, quando o rei Ricardo ausenta-se do seu trono por um período, deixando seu reino à mercê dos abusos de seus representantes. Assim, a história vai contando as aventuras de um jovem herói inglês que, com seu arco e flecha e um bando de amigos, surge. Revoltando com o abuso de poder e as altíssimas taxas de impostos que eram cobradas do povo, a trupe, então, começa a roubar da nobreza para dar aos pobres, dando início à saga do herói.

Antes de partir para a contação da história, no entanto, além da apresentação dos componentes do grupo para as turmas, foi realizada uma pré-leitura com algumas pinceladas de informações sobre a história do teatro de sombras, apresentadas aos alunos com slides e vídeos preparados pelo grupo. Em seguida, para dar melhor efeito, as luzes foram apagadas para o momento das sombras em ação, conforme Figura 4.

Fig. 4 - Pan American - Escola Privada



Fonte: Registro do grupo.

Dessa forma, a apresentação se deu em quatro ou cinco

sessões, divididas entre as turmas, e ocorreram em um espaço da biblioteca da escola. Cercados por livros (importante para a ambientação e o clima do momento literário), as cadeiras em que os alunos se sentaram para assistir estavam organizadas de modo que todos ficassem de frente para a caixa onde a magia das sombras aconteceria. Assim, o público foi composto por crianças entre seis a dez anos, que acompanhavam os movimentos das sombras que deslizavam por trás de uma tela de papel (**Figura 5**).

Fig. 5 - Pan American Escola Privada



Fonte: Registro do grupo.

Após a contação, também foi realizada uma pequena interação com os alunos, fazendo-lhes questionamentos sobre o que viram e contextualizando com a realidade em que eles viviam. Alguns alunos se mostraram bastantes propensos a debates, e mesmo aqueles que não participavam do debate, de alguma forma, mostraram-se atentos às discussões geradas pelos colegas. No final, os alunos também se mostraram muito curiosos e interessados em saber como eram os “bastidores” da tela, e o grupo mostrou a parte interna da caixa de papelão, revelando aos alunos os “segredos” da mágica. Também foi apresentado, de maneira breve, como a produção do teatro de sombras se deu: entre pesquisa sobre os personagens, desenhos e recortes de silhuetas, e muitas colagens. Por fim, todos pareciam interessados em produzir seus próprios teatros de sombras.

Depois dessas experiências, o Comitê Proler UniRitter e o grupo do Teatro de Sombras agora se propõem a criar uma oficina para 13ª edição da Sexta-Feira do Professor. Essa atividade partirá da contação de uma adaptação de um clássico da literatura para a técnica do teatro de sombras, seguida de uma prática de confecção de ambiente e personagens, adaptação de histórias para roteiros, e exemplos de como trabalhá-los como exercício com os diferentes tipos de público e limitações.

A adaptação é um processo tão antigo quanto o próprio ato de contar histórias. Para narrar algo a partir de um ponto de vista, modificações se fazem necessárias, tanto por questões linguísticas, sociais e culturais, quanto por questões de ressignificações e interpretações intrínsecas ao indivíduo. Além disso, as leituras de uma obra são situadas no contexto em que o leitor se insere. A esse respeito, Eco afirma que:

[...] cada ser humano vive dentro de um certo modelo cultural e interpreta a experiência com base no mundo de formas assuntivas que adquiriu: a estabilidade desse mundo é essencial para que possa mover-se razoavelmente em meio às provocações contínuas do ambiente e organizar as propostas constituídas pelos eventos externos em um conjunto de experiências orgânicas. (1962, p. 142)

Com isso, é possível refletir sobre as diferentes interpretações que uma única obra proporciona, e no quanto o contexto histórico em que ela se insere influencia sua leitura. Também, pela própria noção de obra aberta dada por Eco (1962), se verifica que o limite do texto está contido na própria narrativa, e na maneira como o leitor a percebe.

No contexto do trabalho apresentado, a adaptação se mostra como uma forma de tradução intersemiótica, em que uma história passa por diversos meios. Entretanto, é importante notar que esse novo meio, o teatro de sombras, abrange diversas formas de comunicar. As formas físicas dadas aos personagens e cenários, por exemplo, atingem a percepção do espectador de maneira menos arbitrária e subjetiva ao impor imagens e movimentos a quem o vê. No teatro entram outros elementos, como os movimentos, as luzes,

cores e efeitos sonoros, que contribuem para uma outra forma de contar, ler e interpretar, agregando valores e experiências à obra.

Em relação às adaptações, Hutcheon (2013) afirma que elas são sempre uma forma de recriação e, que, ao adaptar, sempre se estabelece uma conexão com a obra anterior. Considerando o que a autora afirma, o desenvolvimento do trabalho em questão compreende e engloba as limitações de tempo e espaço disponíveis para a apresentação de um teatro de sombras. Sendo assim, primeiramente foi pensado e desenvolvido um pequeno roteiro que serve de guia à produção técnica.

Existem diferentes maneiras de realizar o teatro das sombras. Dentre elas, as mais comuns são a maneira tradicional, em que marionetes são postas contra uma tela, e a forma moderna, na qual as sombras são lançadas utilizando o espaço entre a luz e a tela. A principal diferença entre esses métodos é o tipo de fonte de luz utilizada e o tamanho das sombras produzidas. Há também diferentes formas de confeccionar os personagens, sendo que nessa oficina se opta pela confecção em papel visto a versatilidade e facilidade de manuseio, mas podem ser utilizados couro, cera, borracha e inclusive o próprio corpo como produtor de sombras em uma tela branca.

Os materiais necessários para a confecção do cenário e personagens são artigos simples e de uso nas aulas de artes:

- lápis, canetas hidrocor, tintas ou papéis coloridos para decoração;
- cola, tesoura e palitinhos compridos (de churrasco);
- folhas de uma gramatura maior para uma melhor preservação dos personagens, mas, se forem utilizados para apenas uma exibição, podem ser feitos de papel sulfite;
- papel vegetal para a tela e uma caixa para fazer o “palco”, no entanto, também pode ser utilizado um pano branco como tela que cubra uma sala inteira, dependendo da intenção do professor e de sua forma de contação;
- uma lanterna de luz forte ou refletor que deve ser uma fonte única de luz para iluminar os personagens e cenário.

Ao pensar na confecção dos personagens, é importante considerar poses e estilos únicos que os representem, pois, as sombras não possuem coloração nem expressões faciais para diferenciá-las. Já, pensando na exibição, o ambiente ideal é um local escuro, ou ao menos livre de luzes artificiais, o que incentiva a entrada em uma outra realidade, a realidade mágica das sombras. No entanto, se a luz da lanterna for forte, é possível enxergar o movimento de sombra dos bonecos mesmo em ambientes iluminados.

Conclusão

Semear a leitura não demanda grandes investimentos financeiros, o que facilita o desenvolvimento da atividade em qualquer espaço, formal e não-formal de educação. É uma prática relativamente simples, que exige um nível acessível de preparação. Além disso, a prática é aberta e flexível às mais diversas modalidades e formas de leitura, facilitando, também, o seu planejamento e desenvolvimento. Nesse contexto, é importante ressaltar que

A linguagem é considerada aqui como uma capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (Ministério da Educação, PCNs, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, p. 5)

Assim, o desenvolvimento da prática se torna mais uma questão de consciência sobre a importância da leitura e competência para levar o projeto adiante, considerando possíveis limitações que cada espaço impõe. Além do preparo e desenvolvimento da atividade, para que o ouvinte/espectador possa desenvolver de maneira mais aprofundada sua compreensão, a pós leitura estimula a fixação de conteúdos e permite que a criança desenvolva novos sentidos à ela. Conforme atestado com a prática do teatro de sombras na escola Pan American, por exemplo, a pós leitura permitiu que os alunos continuassem elaborando imagens e conceitos sobre a narrativa contada. E embora muitos dos alunos já conhecessem a história,

não os impediu de aproveitarem o momento e desenvolverem o gosto pela leitura. De acordo com o PCN:

O gostar ou não gostar de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais. (Ministério da Educação, PCNs, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, p. 9)

Além da leitura, para que o aluno possa usufruir de forma satisfatória algumas das possibilidades que a literatura tem a oferecer, é preciso ter consciência sobre a importância do desenvolvimento de atividades que auxiliem a criança a compreender e desenvolver capacidades críticas sobre a obra lida. Para uma experiência mais ampla,

[...] o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reprodutor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência. (Ministério da Educação, PCNs, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, p. 9)

Dessa forma, a prática de leitura se torna mais significativa, não apenas para o leitor, mas, principalmente, para o espectador/ouvinte que poderá dar um novo sentido à obra, trazendo para si novos valores linguísticos, sociais, culturais e éticos.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 261-306 Manuscrito de 1953-1954.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- BELTRAME, Valmor (Org.). *Teatro de sombras: técnica e linguagem*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2005.

CHEN, Fan Pen Li. *Chinese Shadow Theatre: History, Popular Religion, and Women Warriors*. McGill-Queen's Press - MQUP, 2007

ECO, Humberto. *Obra Aberta*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1962.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. 2. ed. Florianópolis: ed. da UFSC, 2013.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2000.

Ministério da Educação, PCNs Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000.

VIEIRA, Ana Lucia Kroeff. Teatro de Sombras na Educação Infantil, na contemporaneidade: vivências no uso de telas móveis. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, vol, 11, nº 1, 2015, p. 145-162.

O fazer pedagógico através da poesia e do jornal no ambiente escolar

Andréa Lauermann Tassinari¹

Introdução

O fazer pedagógico através da poesia e do jornal no ambiente escolar, constitui-se em um relato de experiência com alunos de diferentes idades e de diversas turmas, a fim de mostrar aos professores participantes do Projeto Extensionista e aos leitores deste artigo, algumas ideias de como despertar no aluno o gosto pela leitura e pela escrita.

A proposta surgiu do desejo dos professores em ampliar seus conhecimentos, tendo por objetivo fazer das aulas algo significativo e atraente para os alunos, com propostas interdisciplinares, utilizando de metodologia variada, partindo do interesse dos alunos.

Utilizei alguns diálogos com: Rubem Alves, Antunes, Reiter, Coelho, Chalita e outros escritores para a elaboração desse artigo.

Desenvolvimento

A proposta, desenvolvida na escola, procurou levar o aluno a refletir sobre o que significa poema e poesia. Despertando nele uma sensibilidade em tudo que vê e enxerga e fazendo com que sintasse capaz de acreditar em suas potencialidades e crie seus próprios poemas. Não é nenhuma tarefa fácil, mas é possível e gratificante para o professor que se dispõe a mostrar para a turma a beleza da poesia.

Desse modo, faz-se a seguinte pergunta à turma: “O que é poesia e o que é poema?”, levantam-se as hipóteses dos alunos e, o professor, posteriormente, lê o livro “Poesia na varanda” da escritora Sandra Junqueira e, a partir dele, os alunos devem concluir que a poesia está em tudo que é belo, tudo que engrandece o olhar e felicita o coração. Já o poema, é a poesia em forma de palavras.

¹ Professora de séries iniciais e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Centro Municipal de Educação para Trabalhadores de Porto Alegre.

Segundo Coelho:

Poema aparentemente simples e objetivo cujo significado oculto (se é que tem...) nunca foi definitivamente desvendado, porque cada leitor lhe atribui um sentido. É essa a magia da palavra poética – multiplica-se em diferentes sentidos, dependendo do olhar e do espírito de quem a lê (2000, p.221-222).

Após o debate, sugere-se que façam um “Tour” pela escola, a fim de captar poesias e desenhar o que de belo viram e, a partir disso, criar um poema, com quantos versos desejarem.

Reiter nos diz:

Primeiramente, poesia e poema são duas coisas diferentes. O emprego dessas palavras como sinônimas é muito frequente, porém nem toda composição versificada contém poesia. Além disso, a poesia não precisa de versos para se manifestar. Podemos encontra-la na prosa, e até mesmo em outras manifestações artísticas, como a pintura, a música, a dança, etc. (2006, p.52).

Como forma de expor esse e outros trabalhos realizados pelos alunos, pode-se fazer um “varal de poesia”, coloca-se um cordão pendurado de um lado ao outro e prendem-se as poesias com prendedores de roupas. (APÊNDICE-A).

Outro texto que se pode trabalhar em sala de aula é “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz” de Otávio Roth; após a leitura, distribui-se folhas aos alunos para que escrevam ou desenhem algo que lhes traga felicidade e, por fim, unem-se as folhas e cria-se um livro em metro com as coisinhas à toa que deixam os alunos da turma felizes.

Reiter nos esclarece bem a diferença entre poema e poesia (2006, p.53): “Os empregos correntes da palavra poesia causam geralmente uma certa confusão entre uma técnica (arte de fazer versos), um objeto ou texto (o poema) e um estado emotivo (o estado de poesia), já que se usa a palavra indistintamente em uma dessas três significações”.

Importante salientar ao aluno que, a partir do século XIX, os poetas conseguiram sua independência em relação às normas de escrita; eles podem deixar fluir livremente seus pensamentos, sem

ter o cuidado técnico com as métricas da escrita.

Ao trabalhar com a poesia em sala de aula, deve-se trazer temas que sejam significativos para os alunos, ler com entusiasmo, criar poemas, acrósticos, fazer atividades que desenvolvam a criatividade, o interesse pela leitura e o prazer em brincar com as palavras. Usar do recurso das rimas, das dobraduras e, a partir delas, criar poemas (APÊNDICE- B), deixar fluir o pensamento partindo de uma palavra que seja significativa para ele (APÊNDICE- C).

Coelho (2000, p.223) diz que "a poesia destinada às crianças (ou aos imaturos em geral) deve ser breve, versos curtos, ritmos e rimas que toquem de imediato a sensibilidade, a curiosidade ou as sensações do fruidor. E, de preferência, de conteúdo narrativo, isto é, que expresse uma situação interessante".

Antigamente, o papel da poesia/poema era outro, servia de memorização, o aluno tinha que decorar e reproduzir algum verso diante dos adultos, geralmente, em festividades escolares; isso, muitas vezes, gerava constrangimento, vergonha e ojeriza pela leitura.

Para que não se erre novamente, deve-se conhecer o interesse da turma e fazer da poesia mais um recurso no ambiente escolar.

De acordo com Coelho:

Entende-se, hoje, que o dizer poesia é algo muito subjetivo e pessoal que não deve ser imposto à criança... pois só será gratificante se resultar de um gesto espontâneo, feito com entusiasmo e alegria. No passado, porém, os objetivos eram outros a criança era entendida como um "adulto em miniatura" que precisava assimilar, o mais rápido e o mais perfeitamente possível, o modo de ser, pensar e agir do adulto. Compreende-se, pois, que o método básico do ensino tradicional fosse o da memorização. Aos novos, só cabia repetir sem alterações o que os mais velhos sabiam ou faziam (2000, p.224).

Este evento tão significativo que foi a Sexta-Feira do Professor me fez lembrar Freire (1997, p.25): "quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender", pois uma professora fez o relato de sua pesquisa sobre a escritora Lila Ripoll, aproveitei a aprendizagem que tive nesse dia e transportei aos alunos. Trabalhou-

se com o poema Quaraí da Lila Ripoll, interligando a disciplina com história e geografia, localizando-se no espaço e no tempo e ressignificando o texto da cidade de Quaraí para a cidade de Porto Alegre onde se localiza a escola. Os alunos, em grupo, também criaram poema sobre a sua cidade (APÊNDICE- D).

Além do trabalho com poesia e poemas, também se realizou atividades com o uso do jornal. Alunos manusearam diversos jornais, escolheram manchete e criaram um texto,. (APÊNDICE- E) utilizando-se do mesmo jornal, exemplares iguais para cada grupo realizaram-se caça-palavras, onde o professor dizia charadas como: "o antônimo de morrer " e os alunos tinham que encontrar a resposta no jornal, fez-se várias perguntas de sinônimo e antônimo e os alunos compreenderam o conteúdo de forma lúdica e prazerosa (APÊNDICE- F).

Ao término do trabalho com jornais utilizaram-se as sobras para realizar uma atividade de educação artística, onde se produziu um prato com jornais, pegou-se um prato de vidro, colocou-se um papel filme e passou-se a fazer camadas de jornal em tiras pequenas cobertas por cola branca, após umas seis camadas, colocou-se para secar, retira do prato de vidro descolando o papel filme e decora-se com tinta guache, glitter e/ou purpurina (APÊNDICE- G).

Desse modo, relatou-se parte do trabalho realizado com a poesia e o jornal em sala de aula a partir de trocas de experiências. O professor deve estar em constante aperfeiçoamento, aproveitando as formações que são ofertadas pela gestão escolar, pesquisar muito e planejar suas aulas pensando e estruturando sua prática de acordo com o diagnóstico feito com a turma.

Fazer do aluno protagonista de suas ações, estimulá-lo a escrever, a produzir, a olhar para o objeto e ver nele a possibilidade de criar, recriar, escrever, reescrever e ter desejo de ler cada vez mais e, a partir disso, também, criar suas próprias produções.

De acordo com Silva e Albuquerque:

Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento à forma como irá iniciar o trabalho com o universo escrito, mais precisamente com a literatura infantil que pode ser agradável, prazerosa e envolvente. O aluno precisa sentir-se instigado a procurar, nesse contexto, diversão,

refúgio e aprendizado das formas de ser e estar no mundo, cabendo ao professor estimulá-lo a produzir suas próprias histórias (SILVA & ALBUQUERQUE, 2007, p.61 in BOLZAN).

Com uma das turmas trabalhadas, criou-se um livro de receitas, a partir da leitura das gostosuras criadas pela personagem Tia Anastácia, quando lemos Monteiro Lobato. Criou-se também marca-textos com personagens do Sítio do Pica-pau amarelo (APÊNDICE-H).

Professores devem estar atentos aos acontecimentos dentro e fora da escola e utilizar o espaço escolar para promover aos alunos uma aprendizagem de descobertas e de autoestima, onde o aluno seja capaz de aprender e ensinar e que a escola seja ambiente de troca, indo além do ensino dos conteúdos do currículo, que considere os saberes dos alunos, promova atividades que estimule o gosto pela leitura e pela escrita, pois, isso sim serão ações significativas para sua vida dentro e fora da escola.

Conforme Rubem Alves: "O projeto educativo das escolas é também uma forma de mostrar aos alunos como a escola se posiciona diante da vida. Para isso tem que haver vida nas escolas" (2001, p.84).

Sendo assim, aproveita-se cada momento, cada objeto e, principalmente, cada espaço de convivência e faça dele uma nova aprendizagem como nos diz Rubem Alves:

Bom seria que os educadores lessem ruminativamente (também não se encontra no Aurélio) o Roland Barthes. Ele descreveu o seu ideal de aula como sendo a criação de um espaço – isso mesmo! Um espaço! – parecido com aquele que existe quando uma criança brinca ao redor da mãe. Explico. A criança pega um botão, leva para a mãe. A mãe ri, e faz um corrupio (você sabe o que é um corrupio?). Pega um pedaço de barbante. Leva para a mãe. A mãe ri e lhe ensina a fazer nós. Ele conclui que o importante não é nem o botão nem o barbante, mas esse espaço lúdico que ensina sem que se fale sobre ele (2001, p. 66-67).

O professor deve sentir-se capaz como sujeito formador do aluno, ser estímulo, motivação, exemplo, promover espaço de contato com o livro, com a arte, com a poesia. E fazer tudo isso com dedicação e afeto. Chalita (2001, p.260) fala da importância do afeto: "A escola dos sonhos dos sonhadores, da poesia dos poetas, da maternidade, da luta dos lutadores começa com a crença de que, em se falando de vida – e como educação é vida –, a solução está no afeto".

Uma sala de aula dinâmica, capaz de aproveitar os saberes dos alunos e despertar neles o desejo de, cada vez mais, explorar novos livros e ser capaz de fazer suas próprias produções literárias, considerando a arte da poesia, a criatividade, a sensibilidade e o prazer que isso lhe dá ao sentir-se capaz de criar seus textos.

Conforme nos afirma Chalita:

O aluno tem de ser amado, respeitado, valorizado. O aluno não é uma tábua rasa, sem nada, em que todas as informações são jogadas. Não é um carrinho vazio de supermercado em que alguém coloca o que bem entende, e o carrinho vai aguentando tudo o que nele vai sendo jogado. Ao contrário, o aluno é um gigante que precisa ser despertado. Todo e qualquer aluno tem vocação para brilhar, em áreas distintas, de formas distintas; mas é um ser humano e, como tal, possui inteligência, potencial; se for orientado, acompanhado por educadores conscientes do seu papel, poderá produzir, crescer e construir caminhos de equilíbrio e felicidade (2001, p. 257-258).

Considerações finais

As reflexões desse artigo fazem pensar no papel do professor em tornar os alunos bons leitores e escritores. Para isso, atividades de ler e escrever deverão estar constantemente presentes no ambiente escolar, pois é nessa prática que se desenvolve o hábito, a criatividade, a representação das ideias.

O professor passa a ser o mediador entre o aluno e a literatura, ao motivar, incentivar, promover o acesso a diversos materiais literários, e propiciar momentos de produção escrita. Fazendo com que o aluno empodere-se enquanto escritor, e se sinta capaz de

expressar-se através da poesia, da linguagem verbal ou não verbal, de diferentes gêneros textuais, ou até mesmo, ressignificando o que lê nos livros, nos jornais e no mundo.

Referências

ALBUQUERQUE, M^a Aparecida Domingues de & SILVA, Ariana Nobre de. A literatura infantil em sala de aula e fora dela in BOLZAN, Pires Vargas. *Leitura e escrita: ensaio sobre alfabetização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 11^aed. São Paulo: Papirus editora, 2008.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. 1^a ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. 1^a ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

JUNQUEIRA, Sonia. *Poesia na varanda*. Minas Gerais: Autêntica editora, 2011.

REITER, Aírton Júnior. *Teoria da Literatura*. Indaial: Ed. ASSELVI, 2006.

RIPOLL, Lila. *Lila Ripoll: obra completa*. Organização Alice Campos Moreira. Porto Alegre: IEL: Movimento, 1998.

ROTH, Otávio. *Dois dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*. São Paulo: Ática, 1994.

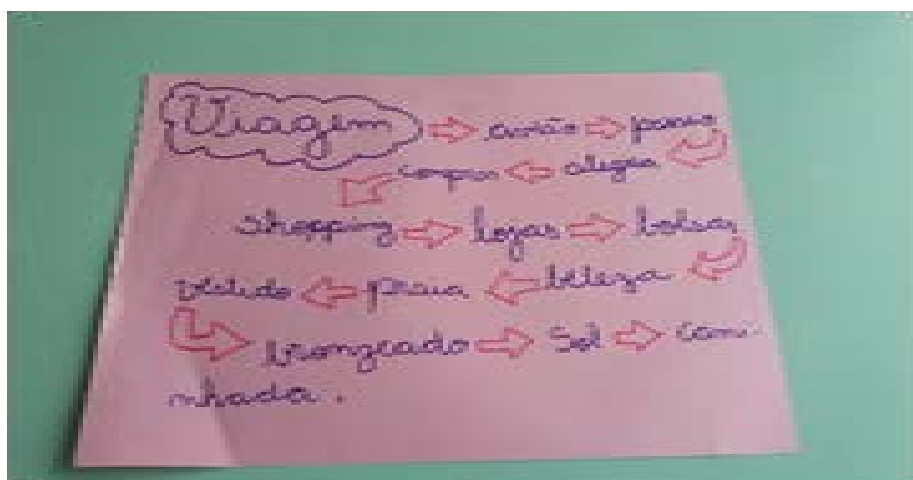
APÊNDICE A- Varal de poesias



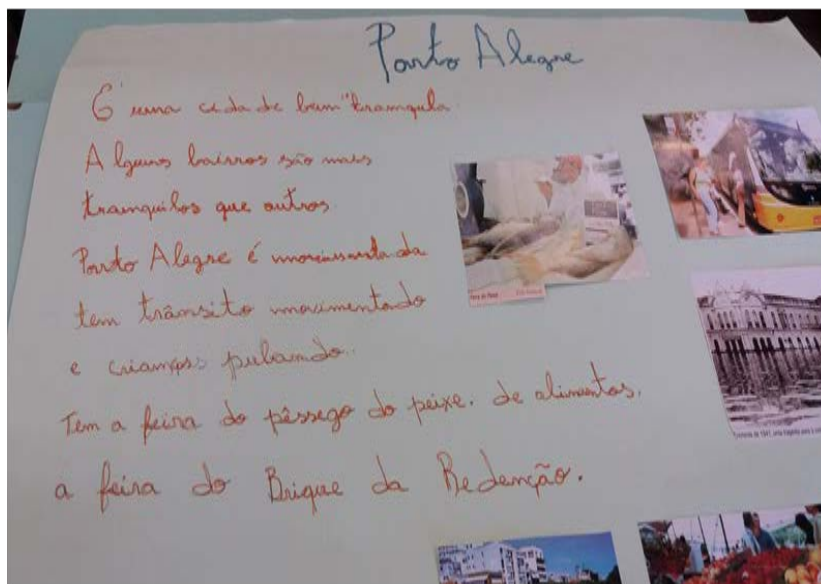
APÊNDICE B - Dobradura com guardanapo de papel



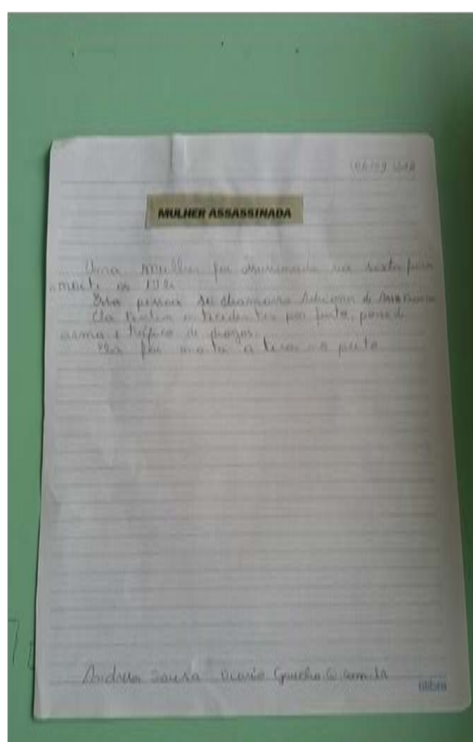
APÊNDICE C- palavras significativas



APÊNDICE D- Poema de Porto Alegre criado pelos alunos



APÊNDICE E- Produção textual a partir da manchete do jornal



APÊNDICE F- Caça-palavras



APÊNDICE G- Prato feito com jornal



APÊNDICE H- Livro de receitas e marca-páginas



Bondas Lentas Búscia (4 personas)

10/04/16

Ingredientes

1kg de camarão grande (sem limpa)
1 pacote de creme de leite
1 pacote de malha branca
1 vidro de leite de coco
1 cebola média
pimenta de reino
4 colheres de marinha caseira
Sal a gosto, azeite de oliva, limão, farinha de rosta.

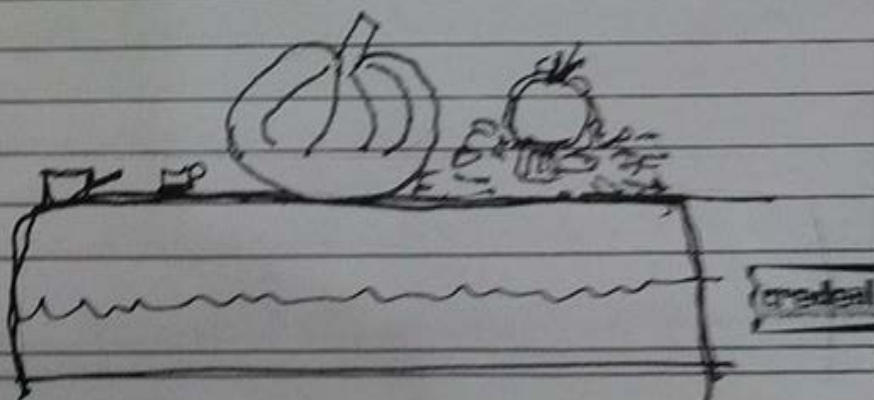
Modo de fazer

Tempere o camarão com sal e pimenta de reino limão - reserve.

Em uma frigideira refogue a cebola com azeite.

Em uma panela cozinhe a marinha em água al dente.

Coloque em uma travessa quando pronto. Refogue o camarão na cebola e fogue em cima da marinha misture o creme de leite, o leite de coco e malha branca, fogue por cima do camarão, fogue farinha de rosta por cima, use de limão por 20 minutos, sirva com arroz branco e salada alface.



A importância do ato de ler em diferentes suportes

Cláudia Campos¹

Mônica Aigner²

A importância da formação de hábitos de leitura conscientes desde cedo em crianças, partindo do princípio de que a leitura prepara os educandos para a vida, contribuindo para a cultura geral e principalmente capacitando-os para escrever bem, assim como a importância do estímulo ao amor literário e a democratização de ferramentas pedagógicas que possam apoiar os professores na sua caminhada de ajudar a construir um presente e um futuro melhor e a criação de estratégias para incentivá-los a tomarem o gosto pela leitura fazem parte do ofício docente. Sendo assim, este projeto, voltado para todos os públicos infantis dos anos iniciais do ensino fundamental, utiliza a tecnologia e o lúdico como uma ferramenta facilitadora e estimuladora para incentivar o gosto pela leitura. A instituição desenvolve desde 2016 diversos projetos de incentivo a leitura, os quais têm como principais aliadas as novas tecnologias para estender o grau de interatividade entre o livro e o leitor; dentre estes projetos destacamos:

TICs

E-books

CHIVA

Dos Livros para os Muros

Vivendo um Sonho: Personagens

Autor na escola.

Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e,

¹ Professora de História, Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Matias de Albuquerque.

² Professora de séries iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Matias de Albuquerque.

criminosamente, produzindo a exclusão social ou a exclusão da Cibercultura.

Os avanços tecnológicos dos últimos anos vêm gerando grandes transformações na sociedade; ressignificar práticas de leitura é fundamental.

Utilizar como ferramenta pedagógica softwares, e-books, vídeos interativos pode contribuir no auxílio ao desenvolvimento do gosto pela leitura, à importância de formação de leitores; sendo assim, é importante que o processo de construção do hábito de ler se intensifique mais na base, partindo do princípio de que a leitura já no 1º ano do Ensino Fundamental venha a contribuir cognitivamente ampliando o vocabulário e o convívio social. Assim como a importância do estímulo ao Amor Literário.

A contação de histórias interativa virtual animada está utilizando novas tecnologias para atender o grau de interatividade entre o personagem e o leitor, proporcionando a percepção do leitor frente à temática apresentada, por meio da utilização de vídeos onde a interlocutora (o) conta do livro as histórias conforme o público alvo, apresentado por um personagem animado.

O personagem interage não só contando a história proposta no livro, mas também indagando sobre os comportamentos das crianças, fazendo com que reflitam e percebam no seu dia a dia a importância da conscientização ambiental que a história apresentou e como eles foram também instigados a serem multiplicadores, não só para sua família, mas para a comunidade a qual estão inseridos.

Conforme Beatriz Vichessi (novaescola@fuc.org.br) ficou comprovado que nessa ação com um personagem animado ocorre a interação com o educando, tornando mais pessoal a apresentação e proporcionando a participação na história através das interações e trilhas de aprendizado construídas pelos vídeos.

A instituição tem como intuito ao desenvolver estes projetos o incentivo à leitura nos mais diversos suportes.