III Seminário
do Profletras

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Elzimar de Marins-Costa
Jairo Venicio Carvalhais
Luiza Santana Chaves
(Orgs.)

Pedro & João editores

III SEMINÁRIO DO PROFLETRAS

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Pedro & João editores
20 anos

Elzimar de Marins-Costa
Jairo Venicio Carvalhais
Luiza Santana Chaves
(Organizadores)

III Seminário do Profletras

Educação Linguística em Língua Portuguesa

Fale/UFMG

Pedro & João editores
20 anos

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Elzimar de Marins-Costa; Jairo Venicio Carvalhais; Luiza Santana Chaves [Orgs.]

III Seminário do Profletras. Educação Linguística em Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 102p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2673-6 [Digital]

1. Educação Básica. 2. Educação Linguística. 3. Profletras. 4. Língua Portuguesa I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Sumário

Apresentação 7
Elzimar de Marins-Costa
Jairo Venicio Carvalhais
Luiza Santana Chaves

Análise e valorização dos dialetos da língua portuguesa: formas de adequação à situação comunicativa 9
Amanda Cristina da Silva
Orientadora: Mayara Nicolau

Reorientando o olhar: a literatura autoral indígena em sala de aula para um letramento literário antirracista..... 13
Ana Maria Martins de Oliveira
Orientador: Evaldo Balbino

A compreensão leitora na distinção entre fato e opinião..... 17
Claudia Aparecida da Silva
Orientador: Luiz Prazeres

Literatura como leitura de mundo: o terror da violência contra a mulher..... 21
Juliana Neiva Alves dos Santos Fervença
Orientador: Evaldo Balbino

Armandinho e Mafalda: a leitura de tirinhas na formação de cidadãos críticos..... 25
Juliana Moreira Borges e Freire
Orientadora: Adriane Sartori

O letramento literário no resgate da subjetividade: um estudo com alunos adolescentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte..... 29
Marcela Caroline Albuquerque Horta
Orientadora: Luiza Santana Chaves

Pelas estantes da biblioteca: o letramento literário como estratégia de enfrentamento em tempos distópicos 33
Maria Vitória Galvão
Orientador: Henrique Rodriguez Leroy

Discurso polêmico e violência verbal nos comentários online: o desenvolvimento de capacidades argumentativas em leitura e produção de gêneros midiáticos 39
Sânede Geraldo Teixeira
Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal

Quem debate, argumenta: o desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes do 6º ano do ensino fundamental 43
Angelina Dayanne Santos Bittencourt
Orientador: Jairo Venício Carvalhais de Oliveira

O incentivo à leitura: uma viagem pela biblioteca Dom Quixote 55
Elaine de Freitas Santos
Orientadora: Luíza Santana Chaves

São José dos Salgados: suas memórias, suas histórias, sua gente, suas línguas 69
Lucele Maria Quadros
Orientador: Henrique Rodrigues Leroy

A terceira margem da Pampulha: explorando a interdisciplinaridade da leitura e escrita no seu Complexo Cultural com alunos do 6º ano 79
Marilu Ribeiro Pimenta
Orientadora: Luiza Santana Chaves

A teatralidade na poesia de Adélia Prado: uma proposta de trabalho em sala de aula 91
Nilson Antônio da Silva
Orientador: Evaldo Balbino

Apresentação

> *E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.*
>
> Paulo Freire[1]

Nos dias 28 e 29 de novembro de 2024, realizou-se o III Seminário do Profletras (Fale – UFMG). Esse é um evento que vem sendo realizado anualmente com o propósito de apresentar à comunidade acadêmica as pesquisas em andamento do programa. Para as mestrandas e os mestrandos, é uma oportunidade de expor seus projetos, de falar sobre metodologias, fundamentos teóricos e resultados esperados, e de compartilhar práticas pedagógicas planejadas com o propósito de compreender melhor questões relacionadas à educação linguística e de encontrar caminhos para resolvê-las.

A edição de 2024 foi realizada sob a gestão da coordenadora Adriane Sartori e do subcoordenador Jairo Carvalhais, que também fez parte da comissão organizadora do evento.

O III Seminário teve como tema "Educação Linguística em Língua Portuguesa e Temas Contemporâneos". Foram realizadas cinco sessões de comunicações com apresentações de trabalhos das turmas que ingressaram no programa em 2023 e 2024. Também foram realizadas duas mesas redondas – uma de Literatura e outra de Linguística – e uma conferência.

O objetivo desta publicação é reunir alguns resumos expandidos e alguns artigos referentes aos trabalhos apresentados pelas duas turmas. Dessa forma, ao deixar registradas as pesquisas em desenvolvimento de futuros mestres e mestras, vamos construindo a memória do programa.

---

[1] FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 18.

Este pequeno livro divide-se em duas partes: na primeira, encontram-se oito resumos correspondentes a pesquisas em estágio inicial; na segunda, apresentam-se cinco artigos curtos, nos quais os autores discorrem sobre suas pesquisas já na fase final.

Esperamos que os leitores possam beneficiar-se dos textos como uma pequena amostra de temas relevantes que merecem atenção e discussão em prol de uma educação crítica e equitativa.

Elzimar de Marins-Costa
Jairo Venicio Carvalhais
Luiza Santana Chaves

Análise e valorização dos dialetos da língua portuguesa: formas de adequação à situação comunicativa

Amanda Cristina da Silva
Orientadora: Mayara Nicolau

A gramática é usada como um instrumento de poder desde que foi criada. Extremamente valorizada em diversos meios, as pessoas partem do pressuposto de que só escreve e fala bem quem sabe gramática. Porém, há algum tempo, no ambiente acadêmico das ciências da linguagem, surgiram discussões acerca da variedade linguística; pois a língua não é imutável, uma vez que pode ser alterada de acordo com fatores sociais, regionais, históricos, grau de escolaridade, entre outros. Assim, não podemos invalidar essas particularidades da língua, especificamente da língua portuguesa, visto que o Brasil é um país amplo e culturalmente rico. Essas variedades que existem, além da língua padrão, podem ser estudadas no ensino de gramática, nas escolas. Este projeto tem como objetivo elaborar e desenvolver um projeto que capacite o aluno do Ensino Médio a valorizar a gramática de uso de suas interações, entender as razões das variedades e conhecer a gramática necessária ao uso da língua em situações formais e menos formais. Nesse sentido, é importante que ele domine também a norma padrão, para não ser dominado. Ao mesmo tempo, o estudante deve perceber que seu dialeto tem valor, e não é menos importante, mas que a sociedade cobra dele o uso da língua formal. Reconheço que sem ela, esse sujeito terá dificuldade de modificar sua situação social, econômica e profissional. O objetivo é fazer com que os estudantes compreendam a necessidade de dominar mais de uma língua: a que ele fala em seu contexto social, a que é falada em meios científicos, acadêmicos e formais e até mesmo aquela que só sujeitos pertencentes a determinado grupo entendem (discurso

político, discurso religioso etc.). A metodologia empregada se desenvolve a partir de um viés qualitativo e interventivo, que visa mapear e cotejar expressões presentes nos textos orais, que serão construídos pelos alunos. Posteriormente, eles produzirão uma gramática dessas expressões, por meio da qual, pretende-se que os estudantes entendam que o dialeto deles possui regras e desconstruam a premissa de que não sabem português. Assim, identificarão as regras de uso dessas expressões; com foco na concordância verbal e nominal. E o uso dessas regras, como posição no sintagma, por exemplo, é o que permitem a compreensão e a interação entre os sujeitos. O objetivo é que eles analisem elementos e aspectos de estruturação sintática do seu dialeto. As regras de estruturação serão analisadas e comparadas com a norma padrão, para que eles percebam que haverá diferenças, mas também semelhanças, de modo a possibilitar a compreensão de elementos e aspectos da estruturação sintática e morfológica desses dialetos, colocando os estudantes em situações reais de uso e funcionamento da língua. Depois, eles serão estimulados a transpor essas expressões para contextos sociais diferentes. O importante é que consigam potencializar os processos de compreensão e de produção de gêneros discursivos, de uma forma que possibilite escolhas adequadas à situação comunicativa. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de Costa Val (2002), Geraldi (2005), Antunes (2014), Duarte e Serra (2015) e Vieira (2019). Aspira-se que os estudantes conheçam as variedades existentes e saibam interagir em diversos contextos sociais, se assim desejarem.

Palavras-chave: Dialetos. Gramática. Interações. Língua. Variedade linguística.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o "pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. **Rev. de Estudos da Linguagem**, v.10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. 2002.

DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de português e adequação linguística. **Matraga - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ**, [S. l.], v. 22, n. 36, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17046. Acesso em: 13 out. 2025.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. **In**: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-42.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. **In**: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Edição revista e ampliada. São Paulo: Blucher Open Access, 2018. p. 47-60.

Reorientando o olhar:
a literatura autoral indígena em sala de aula para um letramento literário antirracista

Ana Maria Martins de Oliveira
Orientador: Evaldo Balbino

Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade, que se constituiu a partir de muitas heranças e vozes. No entanto, por muitos anos, muitas dessas vozes foram deixadas à margem. Hoje, em razão da mobilização dessas vozes invisibilizadas, sua presença no diálogo, na forma de contar o que foi, é e pode vir a ser, foi legalmente estabelecida. Contudo, apesar desses marcos, que se dão a partir das leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda há muita resistência no cenário coletivo para a sua aceitação. A escola é um desses espaços, na medida em que romper como uma estrutura secular, que durante anos reproduziu (e ainda reproduz), por meio dos seus currículos, imaginários herdados do colonialismo, não é algo fácil ou simples. Em razão disso, um dos caminhos possíveis para transformar o olhar colonizado da comunidade escolar e, mais especificamente, dos estudantes é por meio da inserção, no cotidiano da escola, de outros modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, este projeto tem como foco a descolonização de um imaginário herdado do colonialismo e o enfrentamento do racismo por meio da literatura. A sua proposta se relaciona tanto com a obrigatoriedade legal de inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica quanto com a necessidade de desenvolvimento de práticas que promovam a superação de um modelo de sociedade que gera desigualdades e exclusões. Para isso, serão utilizados textos literários contemporâneos escritos por mulheres indígenas, com a finalidade de trazer vozes autorais para a sala de aula – ressaltando a importância da representatividade e do direito de

memória – e de construir espaços de autorreflexão e de responsabilização na transformação de uma estrutura que marginaliza corpos e subjetividades. A fim de subsidiar teoricamente a investigação, além dos instrumentos legais citados anteriormente, que também se instituem como parte do dever de reparação a esses grupos excluídos socialmente, o projeto também se ampara no Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que estabelece as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, e nos estudos de Lajolo (1982; 1993), Brito (2006); Candido (2011); Cosson (2014); Paulino (2014); Dorrico; Danner; Correia (2018); Ballestrin (2024); Castro (2024); Pinheiro (2023). Como procedimento metodológico, será aplicada a sequência básica de Rildo Cosson (2014), com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal localizada na região norte de Belo Horizonte. Essa estratégia de ensino da literatura é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante a aplicação dessa sequência, em cada uma das aulas dedicadas ao projeto, pretende-se proporcionar aos estudantes textos de autoria indígena, que apresentam outras cosmovisões, e, assim, buscar promover uma compreensão sobre os arranjos que foram sendo construídos ao longo da nossa história para que chegássemos a esse modelo de sociedade e, ao mesmo tempo, despertar uma consciência sobre a nossa responsabilidade na manutenção ou na transformação dos lugares que ocupamos. A intenção é trilhar um caminho que permita olhar para as singularidades de cada um, entendendo que elas são apenas uma das muitas possibilidades de enxergar o mundo, e, desse modo, refletir sobre como essas percepções impactam na maneira como nos relacionamos com os outros e com o nosso entorno. Nesse sentido, a proposta é que os estudantes, após a leitura dos textos, produzam um e-zine coletivo com os relatos do grupo sobre esses novos olhares sobre a realidade. O e-zine é uma revista produzida exclusivamente para circular no ambiente virtual. Esse formato de revista está entre as práticas de linguagem indicadas pelo Currículo Referência de

Minas Gerais, no campo de atuação artístico-literário. Em razão de suas características, é um gênero que possibilita aos estudantes trabalharem, no formato digital, as condições de produção do texto, além do planejamento, reunião e síntese das informações sobre o que será produzido, e a organização e a escolha dos elementos visuais que vão compor o material desenvolvido.

Palavras-chave: Descolonização do olhar. Letramento literário antirracista. Literatura autoral feminina indígena. Memória. Representatividade.

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRITO, V. Um convite à pesquisa: epistemologia qualitativa e psicodrama. **In**: MONTEIRO, A. M.; MERENGUE, D.; BRITO, V. **Pesquisa qualitativa e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 30 out. 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. **In**: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASTRO, L. **Estratégias para uma educação antirracista**. Nova escola. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LAJOLO, M. **O que é literatura?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

PAULINO, G. Leitura literária. **In**: FRADE, I. *et al*. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/gra-a-paulino. Acesso em: 20 jul. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

A compreensão leitora na distinção entre fato e opinião

Claudia Aparecida da Silva
Orientador: Luiz Prazeres

Desenvolver as habilidades que envolvem o processo de leitura é fundamental na formação de todo indivíduo. Vivemos em uma sociedade em que a leitura é exigida em diferentes situações, das mais formais até as menos formais, e a escola tem papel fundamental na evolução das capacidades leitoras dos alunos. Contudo, no meio escolar ainda há muitos estudantes que não alcançaram o nível de leitura esperado para o ano escolar cursado, ou seja, compreendem as informações de forma superficial, geralmente as que estão explícitas. A análise dos últimos resultados das principais avaliações externas no Estado de Minas Gerais mostra que há a necessidade de trabalhar as habilidades que levem o discente a uma leitura mais proficiente. Assim sendo, criar condições para que o aluno a alcance é função da escola, garantindo que no final da educação básica ele seja capaz de compreender o que lê. É nesse sentido que o projeto busca contribuir para o desenvolvimento das habilidades responsáveis pela compreensão leitora, dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, mais especificamente na distinção entre fato e opinião no gênero discursivo crônica, possibilitando que o estudante entenda os textos além das palavras, produzindo sentido, indo além das ideias prontas, construindo o seu conhecimento. Busca-se possibilitar dignidade e inclusão social, pois uma pessoa que não desenvolve as habilidades de compreender o que lê, vive uma realidade excludente, à margem de uma sociedade que exige cada vez mais uma leitura de mundo que vai além de uma leitura restrita ao que está escrito; e preparar os jovens para os variados contextos de leitura, contribuindo na sua formação. Pretende-se desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa da qual fará parte uma

intervenção pedagógica com atividades que busquem diminuir as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem na distinção entre fato e opinião. A escolha do gênero discursivo crônica se dá uma vez que grande parte dos adolescentes apresentam resistência para realizarem leitura de textos mais longos, como romances, novelas e artigo de opinião, que podem ter construções mais complexas. Já a crônica é um texto, geralmente curto, com linguagem e estrutura mais simples, o que a torna mais atrativa para o leitor que ainda precisa desenvolver as suas habilidades leitoras, como é o caso de muitos dos estudantes da educação básica. Portanto, o projeto visa desenvolver as competências leitoras para distinguir fato e opinião a partir do gênero crônica, procurando contribuir para a formação integral desses sujeitos a partir de atividades que trabalhem o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, tomando como referência Dell'Sola (2001), Silva (2009), Souza (2010), Kleiman (2024), Martinho e Marques (2020).

Palavras-chave: Compreensão-leitora. Fato. Leitura. Opinião.

Referências

DELL'SOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferência e contexto sociocultural. 1. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Compreensão leitora. Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossariocealeverbetes/compreensaoleitora. Acesso em: 7 set. 2024.

MARTINHO, Maria Iraneide dos Santos; MARQUES, Moama Lorena de Lacerda. A Crônica Literária na Sala de Aula: Entre a Leitura e a Produção. **Revista Unitins**, Palmas, p. 10, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br>index.php>article>view. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, Maria Tiezmann. **Leitura Literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
SOUZA, Luciana Sedano de. **Compreensão Leitora nas Aulas de Ciências.** São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Literatura como leitura de mundo:
o terror da violência contra a mulher

Juliana Neiva Alves dos Santos Fervença
Orientador: Evaldo Balbino

A escola tem um papel que vai além de ensinar, e é necessário e urgente desempenhar a sua função social. As duas obras do estudo têm como base a violência contra a mulher. A ideia proposta é um projeto de leitura literária dos contos de terror "Berenice" e "O Gato Preto", de Edgar Allan Poe, que têm como tema, além do sobrenatural, a violência contra a mulher, objetivando despertar nos alunos do Ensino Fundamental um olhar mais apurado sobre sua realidade e sobre si mesmo, pela transformação social e pelo respeito humano, com vistas a provocar reflexões e comparações entre a ficção de terror e o terror da realidade, de modo a formar leitores capazes de entender melhor o mundo e transformá-lo com base em valores humanos, de maneira que os alunos enxerguem além do gênero apresentado, e consigam compreender que a literatura é o retrato da sociedade. A ideia é contribuir para que percebam o ciclo de violência contra a mulher, analisando o comportamento das personagens, situando-as como pessoas reais e em contextos como possíveis, para que possam comparar os contos com as narrativas vivenciadas na nossa sociedade, e com isso debater as soluções possíveis para que o ciclo de violência seja superado e que possam atuar como disseminadores de práticas antiviolência.Além disso, estimular a leitura literária, agora como uma opção a mais de diversão, de conhecimento e de cultura, e ainda, facilitar a formação de professores em relação ao desenvolvimento e a formação do leitor literário. A violência doméstica, impacta o ambiente escolar – nossos alunos e alunas crescem vendo a violência pela qual as mães estão submetidas e acreditam que o comportamento do homem é esse mesmo e a sociedade por vezes a normaliza. Não acredito que a

educação deva pertencer a poucos, além da violência retratada nos contos, os alunos são violentados com a falta de cultura que lhes é muitas vezes imposta pelos seus pares na sociedade. As áreas periféricas vivem uma realidade de exclusão relacionada à cultura literária, e é necessário que determinados temas sejam levados à sala de aula, por importância contextual, para que enxerguem que mais do que apenas contar histórias, ditas comuns, na visão deles – enxerguem suas realidades, seus medos, suas revoltas, e desse modo possam agir como sujeitos modificadores de suas próprias existências. O trabalho proposto busca associar a prática pedagógica com a social, pois não há como separá-las. A proposta didática será desenvolvida desde os conceitos a respeito de como ler um texto literário até definir o que é um conto – quanto à construção textual e à temática abordada, entre outros detalhes, tomando como fundamentos Barthes (2013) e Cosson (2014). O que se pretende aqui é ensinar a ler um texto literário, com suas entrelinhas, linguagens, pretensões. Será feita a escuta/leitura compartilhada do conto "Berenice" e, na sequência, será exibido o episódio Berê, que foi produzido pelo canal Fox e exibido na minissérie Contos do Edgar. Haverá uma discussão sobre a intertextualidade existente no conto e no episódio assistido. Após trabalhar todos os detalhes da primeira obra, os alunos lerão o conto "O Gato Preto", e ocorrerá um debate para que relacionem as questões polêmicas sobre violência de gênero que englobam as duas histórias. A ideia é que enxerguem as violências reais pelas quais as mulheres passam na sociedade. Ao final, serão produzidos textos que deem voz às vítimas dos contos, os alunos farão a leitura desses textos e a partir do que eles preferirem, realizarão a gravação de um curta metragem, baseado no texto escolhido.

Palavras-chave: Edgar Allan Poe. Intertextualidade. Letramento Literário. Literatura de terror. Violência contra a mulher.

Referências

BARTHES, Roland Gérard. **Análise estrutural da narrativa**. 8. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSSON, Rildo. Os modos de ler da leitura literária. **In**: COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Os pressupostos: A literatura e o mundo. **In**: Cosson, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: O desenvolvimento de um conceito crítico. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 53, p. 166-182, maio 2002.

GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de *et al*. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo: (ou A polêmica em torno da ilusão)**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O horror sobrenatural na literatura**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1973.

Armandinho e Mafalda:
a leitura de tirinhas na formação de cidadãos críticos

Juliana Moreira Borges e Freire
Orientadora: Adriane Sartori

Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa científica em sala de aula, que será realizada em uma escola pública no primeiro semestre de 2025 e tem como foco a questão da leitura. A minha experiência profissional no magistério do Ensino Fundamental II me mostra a dificuldade de nossos estudantes em ler textos de variados gêneros, e tal afirmação está evidenciada nos testes que são realizados a todo momento na educação básica, cujo objetivo é "medir" a sua capacidade leitora. Além disso, nem sempre os docentes das escolas e, mais especificamente os professores de língua portuguesa, conseguem dinamizar a leitura de maneira a discutir pressupostos, fazer uma análise linguística, identificar informações explícitas e construir frases-síntese do que está sendo lido. Também é importante constatar que, em alguns materiais didáticos, ainda encontramos atividades que exigem somente a identificação de informações explícitas do texto, o que contribui pouco para o aprendizado de leitura. Esses dados justificam a necessidade do desenvolvimento de projetos de ensino que auxiliem o estudante a ler/compreender/interpretar, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma leitura crítica e cidadã, e formar sujeitos aptos à vida além dos muros da escola. A pesquisa tem como pressupostos teóricos os estudos sobre leitura de Coscarelli e Cafiero (2013), Koch (2018) e de estratégias de leitura para a sala de aula (Solé, 1998), além de estudos sobre gêneros discursivos (Bakhtin, 1997), multiletramento e multimodalidade (Rojo, 2015) e, mais especificamente, o gênero "tirinha" (Ramos; Vergueiro, 2009). Assim sendo, essa pesquisa será desenvolvida com cerca de 25 estudantes do sétimo ano de uma escola pública estadual da região norte da cidade de Belo Horizonte. As

atividades serão realizadas ao longo de um bimestre, em aulas de língua portuguesa, com duas horas semanais de duração. Para o desenvolvimento do projeto de leitura, focaremos no gênero "tirinha", mais especificamente exemplares de textos desse gênero, cujos personagens centrais sejam Armandinho e Mafalda, criados por cartunistas, o brasileiro Alexandre Beck e o argentino Quino. Conhecidos como crianças de uma mesma faixa etária que trazem opiniões que não são "infantis", por tal característica Armandinho e Mafalda se tornam, portanto, bastante interessantes para este trabalho. Como a obra que abarca esses dois personagens é extensa, vamos selecionar textos que pertençam a dois temas significativos para o grupo de pré-adolescentes. Ramos Vergueiro (2009) defendem o uso dos quadrinhos, no qual estão incluídas as tirinhas, como uma ferramenta pedagógica eficaz na educação. Embora haja resistência por parte de alguns pedagogos quanto à utilização desse gênero em sala de aula, por acreditarem que apenas os textos clássicos estejam aptos a serem trabalhados nas escolas, é importante salientar que as tirinhas, ainda que aparentemente divertidas com suas imagens, poucas palavras e algumas com tom humorístico, necessitam do exercício de muitas habilidades para serem interpretadas. Portanto, os quadrinhos são um recurso válido para estimular a leitura/interpretação crítica. O projeto começará com um levantamento da situação atual dos estudantes em relação à leitura e ao gênero, para entender seus conhecimentos prévios. Na sequência, os estudantes irão analisar tirinhas, começando por um exemplar para definir o gênero e suas características. Em seguida, farão uma pesquisa a fim de obter maior compreensão acerca do gênero trabalhado, além de diferentes autores de quadrinhos, culminando na análise das obras de Quino e de Alexandre Beck. Nessa etapa, é importante que os estudantes compreendam os personagens, os temas abordados e as semelhanças entre eles. Por fim, os discentes analisarão os elementos constitutivos de cada texto, buscando promover uma compreensão mais apurada do texto. Espera-se que, a partir das leituras propostas, os educandos sejam capazes de relacionar ditos

e não ditos das tirinhas analisadas e concluir que Armandinho e Mafalda são personagens que revelam uma visão crítica que extrapola o universo infantil.

Palavras-chave: Ensino Fundamental II. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura crítica. Tirinha.

Referências

COSCARELLI, Carla; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. **In**: COSCARELLI, Carla. **Leituras sobre a leitura**. Belo Horizonte: Editora Veredas, 2013.

ROJO, Roxane Helena. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

O letramento literário no resgate da subjetividade: um estudo com alunos adolescentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte

Marcela Caroline Albuquerque Horta
Orientadora: Luiza Santana Chaves

A adolescência é mais do que uma simples fase da vida ou um período de turbulências como os discursos que ecoam na sociedade tendem a nos fazer crer. A adolescência é um período de formação da identidade e da subjetividade do ser. Envolve conhecer a si mesmo, qualidades e defeitos, perceber seus princípios e ideais que contribuirão para a formação do sujeito adulto. Serão os adolescentes, alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, o público alvo desta pesquisa. A escola em questão faz parte da regional Pampulha e está localizada próxima de uma área de revitalização urbana, em que a antiga vila (sem saneamento básico, sem serviços de saúde próprios) foi substituída por moradias populares, especificamente conjuntos de prédios. A revitalização da região trouxe um novo centro de saúde, de assistência social, assim como espaços de lazer para o público da região. Contudo, alguns problemas sociais ainda se fazem presentes. Foi durante a atuação como professora de Língua Portuguesa, na referida escola, que foi possível perceber, observando o comportamento, as falas e as atividades produzidas, que os alunos adolescentes não possuem perspectivas de futuro e estão com a autoestima baixa: não se percebem enquanto sujeitos da sociedade à qual pertencem. Essa baixa autoestima acarreta desinteresse pelos estudos, ações de automutilação (cortes nos braços e impulsos de arrancar compulsivamente os cabelos) e comportamentos de alto risco (envolvimento em práticas ligada ao tráfico de drogas e início precoce de relações sexuais). A partir desse contexto, pretende-se

realizar um projeto de ensino em que a literatura possa promover encantamento, trazer temáticas que perpassam o viver dos adolescentes para discussões em sala de aula, e possibilite o resgate da subjetividade dos alunos participantes desta pesquisa. Para trabalhar com essa temática e com esse público específico, contribuirão para as discussões desta pesquisa sobre o interesse pela leitura por parte dos jovens, as ideias de Petit (2008), para quem a literatura tem que fazer sentido para os jovens, aproximando-se de sua realidade. Visando, então, estabelecer uma relação com alunos, será proposta a leitura da obra "As crônicas de Fiorella", de Vanessa Martinelli, que traz na leveza de suas linhas temas do mundo adolescente, tais como primeiro amor, relacionamento entre irmãos, divórcio na família, casamento, entre outros. Será a partir das situações vivenciadas pela protagonista da história, que serão realizadas pausas protocoladas e atividades didáticas, para que os jovens alunos percebam e reflitam sobre as questões apresentadas no enredo da história. Esta pesquisa trabalhará, também, amparada nos preceitos do letramento literário e do círculo de leitura de Cosson (2022), assim como de sua sequência básica para o trabalho com a leitura literária na escola (2023), que colaborarão para a metodologia do projeto que será aplicado na escola. Pretende-se que a cada pausa protocolada, seja possível ir além de instigar o interesse pela leitura da obra. Espera-se realizar reflexões, produções de textos orais e escritos, e produções artísticas imagéticas que trabalhem a subjetividade dos sujeitos. Como resultado final, espera-se que o aluno tenha sido capaz de se perceber no mundo, de se reconhecer enquanto sujeito dotado de habilidades e qualidades, assim como ser capaz de refletir sobre seus sentimentos e emoções. Deseja-se, também, que as subjetividades tenham iniciado um processo de transformação e que esse processo possa refletir positivamente nas ações em sala de aula e nas interações humanas, assim como se manifeste na produção escrita de uma crônica com temática pertencente ao mundo adolescente, com vistas a compor uma coletânea de textos que venham a ser publicados no formato de e-book. As etapas do

projeto de ensino, registradas por meio de fotografias e de imagens serão postadas no ambiente virtual Padlet, para auxiliarem na análise dos resultados juntamente com anotações pessoais.

Palavras-chave: Adolescência. Crônica. Círculo de leitura. Letramento literário. Subjetividade.

Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e de letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Clina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

Pelas estantes da biblioteca:
o letramento literário como estratégia de
enfrentamento em tempos distópicos

Maria Vitória Galvão
Orientador: Henrique Rodriguez Leroy

O presente estudo visa a analisar a importância do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, como estratégia para o enfrentamento a uma configuração de sociedade distópica que se constrói e se consolida no tempo presente, tanto no Brasil quanto no cenário internacional, e que se caracteriza, sobretudo, pela ascensão de conjunturas sócio-políticas nas quais os valores fundamentais mínimos para a garantia da dignidade da pessoa humana, assim como os regimes democráticos que os sustentam, tem sido fortemente atacados. Sendo a escola uma representação microcósmica dos movimentos sociais e de suas contradições, as consequências deste cenário adverso, ao mesmo tempo novo e velho, como um *déjà vu* aterrador, são bastante perceptíveis nas interações entre os estudantes e entre estes e os demais atores da comunidade escolar, bem como nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. As contradições da sociedade, como preconceitos de gênero, raça e classe, discriminação sexual, intolerância religiosa e falta de consciência histórica são perceptíveis em falas e atitudes dos educandos, em diferentes situações de interação, e nos levam a indagações inquietantes. Diante deste contexto, faz-se mister refletir sobre o papel da educação na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de interpretar e questionar a realidade ao seu redor, problematizando-a, em uma perspectiva freiriana (2021). A literatura, enquanto instrumento de construção do imaginário e de ampliação da percepção do mundo, pode desempenhar um papel central na desconstrução de discursos opressores e na valorização da diversidade. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, analisará

as relações existentes entre as configurações políticas e sociais atuais e os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, particularmente, as implicações entre as escolhas religiosas das famílias dos alunos e sua estreita relação com a resistência destes educandos em lerem, discutirem e se colocarem em atitude crítica e proativa diante de textos e contextos que apresentem diferentes olhares sobre as relações humanas. Percebe-se neles o estreitamento de suas visões de mundo e a concomitante rigidez cognitiva, que os faz rejeitar tudo o que não for conformado à religião que professam, bem como a dificuldade de muitos deles de extrapolar e fantasiar a realidade, quando diante da leitura de textos literários ou a dificuldade de perceberem o humor em gêneros discursivos como a tirinha, por exemplo. Será analisado, particularmente, o preconceito, ainda mais visível e pronunciado, perante temáticas relacionadas às representações de mundo das matrizes da religiosidade afro-brasileira e de que maneira este preconceito tece relações com a colonialidade do Saber e a colonialidade do Ser (Quijano, 2022), aqui pormenorizadas na colonialidade do Sagrado (Nogueira, 2020). Objetiva-se, a partir do poder da fabulação que a literatura nos proporciona (Todorov), criar possibilidades de estes alunos estarem no mundo, dele conseguirem usufruir e com ele se comprometerem, como sujeitos plenos de suas trajetórias. A metodologia empregada valer-se-á dos recursos da biblioteca escolar e de outros recursos de leitura, tanto físicos como digitais, a fim de implementar uma proposta didática sistematizada que partirá da leitura e análise de um clássico da literatura mundial. A obra escolhida será *O cão dos Baskerville*, de Sir Arthur Conan Doyle, e a proposta didática utilizará de atividades de pausa protocolada, retextualização, reescrita da perigrafia do livro e do diálogo com outros textos de gêneros diversos, além de debates e rodas de conversa. A escolha desta obra não é aleatória: ao apresentar um enredo que mescla mistério, investigação criminal e elementos do sobrenatural, o livro traz os ingredientes ideais para conquistar alunos desta faixa etária (11-12 anos), auxiliando na sua formação leitora. O cão dos Baskerville

possibilita a exploração de temas como medo do desconhecido, crenças e (ir)racionalidade, além de questões polêmicas e sensíveis, como eugenia e superioridade racial, presentes no contexto histórico da enunciação da obra e ainda persistentes na sociedade contemporânea, o que permite que os alunos desenvolvam habilidades interpretativas e analíticas. Este projeto de ensino vai ao encontro dos documentos normativos da educação brasileira, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a Base Nacional Comum Curricular, nos quais está presente a valorização do respeito à dignidade da pessoa humana e a valorização da diversidade. O embasamento teórico será feito através dos estudos de Cadermatori (2010), Cândido (2011), Cosson (2006), Graça Paulino e cols. (2003) e Todorov (2008) sobre literatura e letramento literário; de Leal (2023), sobre argumentação; de Quijano (2022), Leroy (2022), Adichie (2009), Nogueira (2020) e Freire (2021), sobre colonialidade, decolonialidade, opressão social e opressão religiosa; e com Manguel (2023) acerca de suas contribuições sobre a importância da biblioteca. O resultado esperado, ao final da pesquisa, é o aprimoramento das capacidades dos estudantes: a sua capacidade argumentativa, a sua capacidade de bem conviver com o que lhe é diferente, a capacidade de perceber a estreita relação entre o mundo ficcional e o mundo real e, por fim, a capacidade de compreenderem como a literatura nos auxilia a lidar com as complexas estruturas que nos constituem enquanto indivíduos e enquanto sociedade.

Palavras-chave: Literatura. Biblioteca. Distopia. Colonialidade. Religião.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story. **TED**, 2009. Disponível em: https://youtu.be/D9Ihs241zeg?si=sCJShz5Q_P5o-STB. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Planilha Excel. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos, v. 163.

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

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

DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes**: O Cão dos Baskervilles. [S. l.]: Editora Prime, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LEAL, Leiva. Pela desconstrução das opressões e pela liberdade humana: uma reflexão sobre o ensino da argumentação na escola. **In**: COSTA, Elzimar; SARTORI, Adriane (Org.). **Diálogos entre a Universidade e a Escola**: contribuições do Profletras. Campinas: Mercado das Letras, 2023.

LEROY, Henrique Rodrigues. Corazonar. **In**: MATOS, Doris Cristina Vicente da Sila; SOUSA, Cristiane Maria Capelo Lopes Landulfo de (Org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MANGUEL, Alberto. **Encaixotando minha biblioteca**: Uma elegia e dez digressões. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.) **Literatura e letramento**: espaços, suporte e interfaces – o jogo do livro. 8. ed. Belo Horizonte:

Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. 137 p. Coleção Linguagem e Educação. Arquivo digitalizado. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/index.php/produto/literatura-e-letramento-espacos-suporte-e-interfaces/. Acesso em: 21 jan. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **In**: MATOS, Doris Cristina Vicente da Sila; SOUSA, Cristiane Maria Capelo Lopes Landulfo de (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

TODOROV, Tzevatan. **A literatura em perigo**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

Discurso polêmico e violência verbal nos comentários online: o desenvolvimento de capacidades argumentativas em leitura e produção de gêneros midiáticos

Sânede Geraldo Teixeira
Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal

A sociedade está mergulhada no mundo tecnológico e no mundo das mídias digitais, o que faz emergir novos saberes e novas necessidades. É inegável, por um lado, a contribuição que o avanço tecnológico trouxe para a atual geração, como, por exemplo, a possibilidade de acessar e divulgar informação, fazer comércio online e obter entretenimento. Por outro lado, vislumbra-se a prevalência da violência verbal em comentários online pelo uso reiterado dos mesmos ambientes digitais. Cabe destacar que comentário online ocorre como forma de resposta a um texto anterior veiculado no ambiente online, assumindo o comentarista uma atitude reativa. As exposições veiculadas nas mídias sociais (Youtube, Instagram, X [Twitter], Facebook, WhatsApp), promovem, também, a desumanização do ser humano, à medida que propagam discursos de ódio, a partir de argumentos preconceituosos e baseados muitas vezes em dados e informações falsas. Ao que tudo indica, as interações nos ambientes digitais fazem emergir a violência, a partir de comentários online de temas polêmicos. Com o intuito de desenvolver um trabalho na perspectiva da argumentação como interação, este projeto aborda as dinâmicas contemporâneas de comunicação e os desafios associados, como discurso de ódio, desinformação, polarização e agressão verbal nas plataformas sociais, destacando os comentários agressivos online, a partir de polêmicas públicas que circulam no Instagram e no Facebook. Focando nessas questões, o projeto se insere no contexto atual das práticas educativas e sociais. Nesse viés, o objetivo geral desse trabalho é: desenvolver um projeto de

ensino sistemático de estratégias argumentativas em leitura e escrita nas mídias digitais, com o intuito de capacitar os alunos do Ensino Médio de Escola Pública a respeitar posições divergentes e combater a violência verbal, promovendo uma formação cidadã que contribua para a transformação social. Essa proposta alinha-se com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que promovem o respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade. A metodologia empregada nesse trabalho se desenvolve a partir de uma pesquisa qualitativa, visto que o conhecimento prévio dos alunos sobre textos polêmicos e polarizados servirá de fundamentação para o planejamento das atividades a serem aplicadas em sala de aula. Além disso, esse trabalho se insere na perspectiva da pesquisa de intervenção que, segundo Damiani (2012), é definida como uma prática pedagógica planejada por professores e pesquisadores, cujo propósito é uma atitude transformadora na realidade social da qual os participantes interagem. Ainda importa salientar: a pesquisa intervenção tem o objetivo de resolver problemas práticos, no caso do projeto de pesquisa, visa a contribuir na formação de sujeitos que saibam argumentar e que respeitem os direitos humanos, evitando, principalmente, o discurso de ódio. Dessa forma, este projeto é alicerçado em uma proposta de ensino composta por três módulos, cujo propósito é o de conhecer as realidades sociais dos alunos e, assim, promover avanços nos processos de aprendizagem. Nesses módulos, entre outras ações, os alunos irão analisar criticamente as plataformas sociais e o papel da monetização da violência verbal em comentários online nessas mídias sociais; compreender os mecanismos de busca, curadoria e checagem de informação de cunho polêmico, respeitando as regras de propriedade intelectual. O embasamento teórico se fundamenta no conceito de interação verbal da obra de Bakhtin (2018); no conceito de discurso polêmico e retórica da interação verbal, de Ruth Amossy (2017; 2020) e Saldanha (2013); de comentários online, em Nunes (2020). Já o conceito de argumentação se baseia em Amossy (2018), Abreu (2001), Leal (2023) e de violência verbal em comentários online, em

Cabral (2017). Como resultado esperado, pretende-se proporcionar a realização de eventos de letramentos argumentativos, para provocar o debate, o posicionamento de pontos de vista, a busca e checagem de argumentos por parte dos alunos.
Palavras-chave: Argumentação. Polarização. Redes. Violência.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2001.
AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
AMOSSY, Ruth. **Argumentação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
AMOSSY, Ruth. **A Argumentação no discurso**. Tradução de Angela M. S. Corrêa. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.
BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos He. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de. Argumentação e polêmica nas redes sociais: o papel de violência verbal. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, jan. 2017. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/8004. Acesso: 20 out. 2025.
DAMIANI, Magda F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **In**: XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), 15, 2012, Campinas, Unicamp. Campinas: Unicamp, 2012.
LEAL, Leiva. Pela desconstrução das opressões e pela liberdade humana: uma reflexão sobre o ensino da argumentação na escola. **In**: COSTA, Elzimar; SARTORI, Adriane (Org.). **Diálogos entre a**

Universidade e a Escola: contribuições do Profletras. Campinas: Mercado de Letras, 2023.
NUNES, Ernani Costa. **A importância da argumentação no desenvolvimento de competências discursivas como protagonismo social**: uma proposta alternativa para o Ensino Fundamental. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.
SALDANHA, Luís Cláudio Dallier; TSCHERNE, Milca. Linguagem, nova retórica e violência nas redes sociais. **Travessias Interativas**, Ribeirão Preto, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/download/10950/8475/31037. Acesso em: 20 out. 2025.

Quem debate, argumenta:
o desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Angelina Dayanne Santos Bittencourt
Orientador: Jairo Venício Carvalhais de Oliveira

Resumo: As constantes e variadas transformações que caracterizam a sociedade do século XXI têm exigido de seus membros uma participação ativa, marcada pela tomada de posicionamentos e pela emissão de juízos de valor diante de temas polêmicos e controversos que dividem opiniões. Objetiva-se com o presente estudo apresentar uma proposta de pesquisa-intervenção, desenvolvida no âmbito do Profletras/UFMG, com vistas ao desenvolvimento da competência argumentativa de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio de um trabalho sistematizado com o gênero "debate regrado", a partir do desenvolvimento de um projeto de ensino. Metodologicamente, a pesquisa configura-se como um trabalho de intervenção em sala de aula, cujos dados gerados no decorrer da investigação serão analisados sob um prisma qualitativo e interpretativista. A pesquisa se respalda em contribuições da *Base Nacional Comum Curricular* e em trabalhos advindos de diferentes correntes das ciências da linguagem, com ênfase nos estudos sobre o interacionismo social, na concepção de língua e de linguagem como interação, na conceituação teórica e prática sobre os gêneros textuais/discursivos, na caracterização do debate regrado como gênero discursivo e em estudos modernos sobre a argumentação e ensino. Busca-se, portanto, oportunizar a ampliação das práticas argumentativas em aulas de Língua Portuguesa, possibilitando uma educação linguística pautada no ensino/aprendizagem de diferentes dimensões que caracterizam a constituição e o funcionamento de debates orais no ensino fundamental.

Palavras-chave: Competência argumentativa. Debate regrado. Linguagem oral. Projeto de ensino.

Introdução

As diversas transformações que a sociedade vem sofrendo ao longo dos anos, no que tange às formas de comunicação, principalmente, devido aos avanços tecnológicos, têm permitido que seus partícipes atuem de maneira mais ativa em diversas discussões que são difundidas nos múltiplos espaços, inclusive no escolar. Diferentes questões que antes ficavam fora dos muros da escola, atualmente, estão se fazendo presentes devido à necessidade de se debater assuntos que não dizem respeito somente ao conteúdo escolar, mas também a temas que perpassam outros contextos.

Diante dessa alta demanda de assuntos que circundam no nosso dia a dia, a escola se tornou um espaço de grandes discussões, exigindo dos estudantes posicionamentos e emissão de juízos de valor diante de temáticas polêmicas e controversas que dividem opiniões. Essa ampla propagação de informações estimula os estudantes a questionarem, a reivindicarem seus direitos, fomentando a argumentação por meio do discurso oral.

Por estarmos imersos em uma sociedade democrática, as altercações devem ser pautadas pelos princípios do direito à liberdade de se expressar, pela fraternidade de uns para com os outros e pelo que regem as leis. A escola, desse modo, possui esse caráter humanizador e democrático na construção de conhecimentos. No entanto, criar esse lugar exige muito do ser docente, pois paradigmas precisam ser quebrados, propiciando, assim, aulas reflexivas e que vão para além da escrita, fator que se reflete de forma substancial nas práticas de ensino. Nesse aspecto, é de fato importante promover o desenvolvimento das habilidades de expressão oral, de argumentação e de polidez no âmbito escolar.

Inserir práticas de linguagem oral, que corroborem o ensino da argumentação nos primeiros anos do 3º ciclo do Ensino Fundamental é, de fato, uma tarefa árdua que demanda o engajamento dos professores para garantir a proteção do que está previsto na *Base Nacional Curricular Comum* (Brasil, 2017) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998). É nesse entrelaço que nós, professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, estamos inseridos.

Esta pesquisa, portanto, surgiu a partir da percepção da carência de argumentos críticos e reflexivos com relação às propostas de campanha que foram produzidas de forma oral pelos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ao participarem do projeto "Câmara Mirim"[2], realizado em uma escola pública, na cidade de Belo Horizonte, Regional Barreiro, no ano de 2022.

Diante disso, este trabalho prevê um estudo aplicado em sala de aula, a partir dos estudos interacionistas vygotskyanos sobre um assunto que permeia tanto os alunos quanto os professores de todos os níveis: a questão da argumentação crítica dos nossos estudantes. Optamos por trabalhar a argumentação por meio do desenvolvimento do gênero oral debate regrado público devido à natureza pública, política e social que esse gênero oral possui em sua própria constituição, pois propicia a pressuposição de diálogo maior entre os membros da comunidade escolar como um todo, o

[2] O projeto Câmara Mirim é uma simulação das atividades do parlamento, realizada em encontros mensais, durante todo o ano. Desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Smed), a Escola Judiciária do TRE-MG e o Centro Pedagógico da UFMG, o Câmara Mirim tem o objetivo de estimular a participação dos estudantes do ensino fundamental na vida política e nas decisões sobre temas de interesse coletivo, qualificando os futuros eleitores. A cada edição do Câmara Mirim, participam até 45 alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), com idades entre 11 e 15 anos, eleitos a cada ano por voto direto, em até 15 instituições de ensino da rede pública municipal, da rede pública estadual e da rede privada, além do Centro Pedagógico da UFMG. Disponível em: https://www.cmbh.mg.gov.br/perguntas-frequentes/escola-do-legislativo-eventos-e-educa%C3%A7%C3%A3o-para-cidadania/o-que-%C3%A9-o-projeto. Acesso em 14 de out. 2024.

que permite a ampliação da "consciência mais aprofundada sobre a importância da tomada de palavra em público e de seu poder arrebatador, desconcertante, sedutor, envolvente (Bentes, 2018, p. 50-51)." Tendo em vista o exposto acima, o objetivo geral desse trabalho é elaborar e aplicar um projeto de ensino, por meio de uma sequência didática com o gênero "debate regrado", a fim de contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

1. Referencial teórico

Do ponto de vista teórico, a pesquisa se respalda em contribuições da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017) e em de diferentes correntes das ciências da linguagem. A princípio, apresentamos o percurso histórico da argumentação alicerçado nos pressupostos de Perelman e Tyteca (1996), Plantin (2008), Ribeiro (2009), Abreu (2009), Azevedo (2013), Grácio (2013), Azevedo e Santos (2018), Fiorin (2018), dentre outros autores que, de algum modo, dialogam com a temática desta pesquisa. Sob a perspectiva desses autores, vamos traçar a evolução da argumentação desde a antiguidade até os estudos mais recentes da área.

No que tange aos estudos interacionistas, à argumentação e ao ensino, levamos em consideração que o estudante é um ser social, histórico, "[...] pensante, comunicante, transformador, criador [...]" (Freire, 2002 [1996], p. 23). Apoiamo-nos em Freire (2002 [1996]), Vygotsky (2007, 2008), Azevedo e Tinoco (2019), para fundamentar a construção da argumentação por meio da interação social no espaço escolar.

Em consonância com a visão sociointeracionista, constata-se que "cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua" (Fuza *et al*., 2011, p. 479). Como fundamentos sobre a concepção de língua e de linguagem como interação, embasamo-nos em Koch (1993), Bakhtin, (1995

[1929]; 2003 [1979], 2004), Travaglia (1996), Possenti (1997) e Fuza *et al*. (2011).

Diante do exposto, concebemos os gêneros discursivos como uma forma de apropriação da linguagem, deixando de tratá-los de forma superficial para, realmente, vê-los como enunciados que são produzidos socialmente. Ideia que vai ao encontro dos preceitos de Bakhtin (2003 [1979]) e de Dolz e Schneuwly (2004). Estes últimos autores citados também vão dar o suporte na definição e caracterização do gênero debate regrado, além de e Plantin (2008) e Sartori e Silva (2016).

Tendo em vista o trabalho com o desenvolvimento da argumentatividade, apresentamos os processos e as estratégias da argumentação a partir da perspectiva de Cabral (2010), Koch (2016) e Cunha e Oliveira (2024), além dos cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa (2021). Metodologicamente, essa pesquisa está ancorada nos estudos de Damiani (2012), Damiani *et al*. (2013) e Gomes (2023), no que se refere à pesquisa de intervenção, e Thiollent (2009), no que tange à pesquisa-ação. Para auxiliar as análises, apoiamo-nos em Leitão (2007) e Leitão e Daminiovic (2011), que nos guiarão quanto aos movimentos argumentativos realizados pelos estudantes do 6º ano.

2. Metodologia

Nesta seção, serão apresentadas as etapas que norteiam esta pesquisa, além do registro das escolhas metodológicas utilizadas para a coleta e o cotejo dos dados. A forma de "ação planejada de natureza social, educacional, técnica e contextual" (Gomes, 2023, p. 178), e a participação ativa dos participantes da pesquisa pressupõem que este trabalho tenha um caráter interventivo. A intervenção pedagógica foi a metodologia empregada para a elaboração e a aplicação do projeto de ensino para o gênero oral debate regrado, com o objetivo de comparar os debates inicial e final realizados pela professora-pesquisadora, e pelos alunos do 6º

ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a ampliação da capacidade argumentativa oral desses estudantes.

Diante disso, esta pesquisa se propõe a promover melhorias no processo de aprendizagem dos sujeitos participantes e configura-se como um trabalho de intervenção em sala de aula. A proposta, portanto, é traçar um percurso metodológico com uma abordagem descritiva, interpretativa e qualitativa dos dados, levando em conta as etapas de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2009). O procedimento utilizado, a partir das nossas lentes, irá favorecer o aprendizado dos estudantes, ampliará o campo de experiência da professora-pesquisadora, além de facilitar a compreensão dos dados para a checagem dos resultados. Este trabalho também contribuirá para que outros professores de Língua Portuguesa possam consultar e melhorar a sua prática pedagógica no que tange à argumentação oral.

Nesse viés, elaboramos e aplicamos um projeto de ensino com quatro módulos. Cada módulo é composto por oficinas planejadas para o 6º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, definimos as etapas de aplicação do projeto da seguinte forma:

Tabela I – Etapas da pesquisa

1	Questionário inicial e contextualização do gênero oral debate regrado
2	Debate inicial
3	Atividades de intervenção
4	Preparação para o debate final
5	Debate final

Fonte: elaboração própria.

O início da pesquisa ocorreu com a apresentação do projeto e com a realização de um questionário inicial, elaborado pela professora-pesquisadora. Pretendeu-se, com esse questionário, verificar se os alunos conheciam o gênero oral debate regrado público e aspectos sobre argumentatividade. Além disso, consideramos importante posteriormente fazer uma breve

contextualização sobre o gênero a ser trabalhado, pois facilitaria a compreensão para a realização das próximas fases da pesquisa.

A etapa seguinte foi a realização do debate regrado inicial, que serviu como primeiro dado para a verificação e o mapeamento das e dificuldades sinalizadas pelos alunos em relação às práticas argumentativas envolvidas na produção desse gênero oral. A partir disso, começaram as práticas de intervenção pedagógica, que compreenderam o desenvolvimento e a aplicação de um conjunto de atividades, organizadas em módulos/oficinas, com a finalidade de tentar sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao argumentarem.

Chegando ao fim dessa trajetória, os alunos tiveram uma aula de preparação para a realização do último debate. Por fim, realizou-se o debate final, com a mesma temática do debate inicial, o qual aconteceu após a aplicação de todos os módulos didáticos, com a finalidade de mensurar, comparativamente, as possíveis aprendizagens dos alunos. Estima-se que a análise deste momento promova uma avaliação das possíveis mudanças no ato de argumentar, além da produção de conhecimento e da tentativa de resolução do problema apresentado ao longo deste trabalho (Damiani *et al*., 2013, p. 59). No quadro abaixo, estão descritos os módulos desenvolvidos com os estudantes:

Tabela II – Apresentação dos módulos e das oficinas do projeto de ensino

Apresentação dos módulos e das oficinas	
Sondagem inicial	Apresentação do projeto aos alunos e aplicação de questionário inicial.
Módulo I – Exposição do tema e realização do primeiro debate	OFICINA I – Qual o seu ponto de vista? OFICINA II – Apresentação de um debate (Youtube) sobre o uso do celular em sala de aula. OFICINA III – Realização do primeiro debate.

Módulo II – Argumentação, sequência textual e tipos de argumentos	OFICINA I – A diferença entre opinar e argumentar OFICINA II – A sequência argumentativa e suas etapas OFICINA III – O trabalho com diferentes tipos de argumentos OFICINA IV – A análise de contra-argumentos OFICINA V – Os valores na argumentação e a importância do auditório
Módulo III – Argumentação e recursos linguísticos	OFICINA I – A conexão de ideias na argumentação OFICINA II – Os elementos articuladores na construção de sentidos OFICINA III – Os marcadores conversacionais na argumentação oral
Módulo IV – Realização do debate final	OFICINA I – Preparação para o debate final OFICINA II – Realização do último debate

Fonte: Elaboração própria

3. Resultados Esperados

O objetivo do ensino de argumentação oral na escola é, pois, unir o que o aluno conhece, a partir das suas relações cotidianas, e permitir que eles avancem para níveis de argumentação mais complexos, com maior articulação, isto é, promover interações argumentativas orientadas linguística e discursivamente, com planejamento de estratégias argumentativas específicas a serem utilizadas, levando em consideração do contexto comunicativo e dos interlocutores.

Espera-se, desse modo, após a aplicação do projeto de ensino, a ampliação da competência argumentativa dos estudantes,

> o que permite revelar variadas capacidades, as referências decorrentes de conhecimentos acumulados, a seleção de objetos culturais construídos social e historicamente, bem como as posições e os papéis assumidos no jogo interacional" (Santos; Azevedo, 2018, p. 66-67).

Para obtermos esses resultados, serão avaliados os movimentos argumentativos (Leitão, 2011) realizados pelos alunos nas interações orais produzidas nos debates inicial e final para compararmos o desenvolvimento da capacidade argumentativa deles. Destaca-se, ainda, que a pesquisa ainda está em fase de análise dos dados.

Considerações Finais

Consideramos fundamental a proposta desta pesquisa, principalmente por avaliarmos não haver um trabalho sistematizado no que tange à argumentação oral para os primeiros anos do Ensino Fundamental II. Sabemos, portanto, o quanto é importante desenvolver as habilidades argumentativas desses estudantes, principalmente, por haver, nos tempos atuais, uma sociedade marcada pela tomada de posicionamentos e pela emissão de pontos de vista face a temas polêmicos e controversos. Essa nova postura tem exigido uma participação ativa de seus membros em diversos contextos sociais. Levando-se em consideração o exposto, acreditamos que se

> o aluno que, desde seus primeiros anos escolares, estiver envolvido no trabalho com a argumentação, poderá ser mais capaz de ouvir e respeitar a visão do outro, de argumentar e contra-argumentar. O desenvolvimento dessas habilidades pode levá-lo a viver de forma harmoniosa em sociedade, com tolerância e de forma crítica, para não aceitar injustiças e incoerências que acontecem diariamente em seu meio. (Kersch e Oliveira, 2014, p.122-123).

Este trabalho busca, portanto, viabilizar a ampliação das práticas argumentativas em aulas de Língua Portuguesa, possibilitando uma educação linguística pautada no ensino/ aprendizagem de diversos contextos para solidificar os princípios da cidadania por meio da argumentação.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: Gerenciando razão e emoção. 9. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

AZEVEDO, I. C. M; SANTOS, E. S. Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de Língua Portuguesa. **In**. AZEVEDO, I. C. M; PIRIS, E. L. (Org.). **Discurso e argumentação**: fotografias interdisciplinares – Vol. 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 63-80.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENTES, A.C. Oralidade, política e direitos humanos. **In**: ELIAS. V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo. Contexto, 2010.

CUNHA. X. G; OLIVEIRA, J. V. C. É argumentando que se aprende a argumentar: subsídios para a pesquisa e o ensino da competência argumentativa em (inter)ação. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 63,

n. 1, p. 164-181, jan./abr. 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0103 1813v63120248673030. Acesso em: 10 nov.
FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.
FUZA *et al*. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Acesso em: 9 fev. 2025.
GOMES, S. A. **Contribuições da semiótica discursiva para as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa**. 2023. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
GRÁCIO, R. A. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.
KERSCH, D. F.; OLIVEIRA, A. M. "Argumentar é bem a fase deles...": crenças de professores sobre a argumentação em sala de aula. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, 2014.
KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
KOCH, I. V.; ELIAS, W. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
LEITÃO, S. O. Lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. **In**: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 11-46.
MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Cadernos virtuais**: escrevendo o futuro. Disponível em: https://www.escrevendoo futuro.org.br/caderno_virtual/etapa/tipos-de-argumento/index. html. Acesso em: 20 nov. 2021.

PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
PLANTIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
SARTORI, A.T.; SILVA, D. W. O gênero "debate regrado" no espaço escolar. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 153-178, jul./dez. 2016.
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. **In**: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. São Paulo: Cortez, 1996.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O incentivo à leitura: uma viagem pela biblioteca Dom Quixote

Elaine de Freitas Santos
Orientadora: Luíza Santana Chaves

Resumo: Este trabalho apresenta uma sequência didática que busca incentivar a leitura de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Ângela Maria de Oliveira de Pará de Minas, partindo de uma viagem literária pela biblioteca escolar, frequentemente ociosa e mal aproveitada; utilizando como direcionador o livro "Era uma vez Dom Quixote" (2005), com adaptação de Agustín Sánchez Aguilar da obra original de Miguel de Cervantes e tradução de Marina Colasanti, ilustrações de Lópes Vigil. A metodologia traz uma sequência didática que propõe a utilização de outros espaços escolares e se apoia nos princípios de Rildo Cosson em *Círculos de Leitura e Letramento Literários* (2014) em que destaca aspectos intertextuais e interdiscursivos do universo quixotesco e explora aspectos multimodais e multissemióticos evidenciados por músicas, charges, tirinhas e filmes claramente influenciados por Dom Quixote, a fim de incentivar a leitura de textos literários. Ao analisar os dados de forma qualitativa e exposição descritiva dos resultados esta pesquisa visa contribuir para a docência de professores na formação de leitores proficientes e críticos.
Palavras-chave: Círculos de leitura. Leitura. Quixotesco.

Introdução

O material desenvolvido neste artigo é voltado para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Pará de Minas e pretendeu, conforme a *Base Nacional Curricular Comum*

(BNCC), despertar o interesse dos alunos pela leitura, fazê-los apropriarem-se dos espaços a fim de promoverem círculos de leitura e compartilhamento das obras ou dos textos lidos, por meio de proposta didática elaborada, explorando e ampliando a leitura para outros campos da literatura e das artes, com a realização de releituras para que, após diálogos e interações entre si, pudessem fazer suas interpretações, transportassem as leituras para seus mundos e expressassem as suas sensações.

> Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2018, p. 159).

Importante destacar que a leitura literária tratada neste artigo envolveu os aspectos semióticos[3] que a multimodalidade[4] oferece, com foco na formação de leitores literários e com o intuito de incentivar essa prática.

A leitura faz parte das nossas vidas, quem tem uma leitura fluente é visto com bons olhos pela sociedade; em contrapartida aquele que não lê é renegado. Aqui, faz-se necessária uma reflexão acerca da importância da leitura para o ser social: "De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa". (Souza; Cosson, 2011, p.101.)

---

[3] *Estudos Semióticos* - Estudo dos signos, que consistem em todos os elementos que representam algum significado e sentido para o ser humano, abrangendo as linguagens verbais e não-verbais. Disponível em: www.significados.com.br/semiotica. Acesso em: 22 jul. 2024.

[4] *Multimodalidade* - O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg\glossarioceale\verbete\multimodalidade. Autor: Brian V. Street. Acesso em: 22 jul. 2024.

Propus uma viagem pela biblioteca, espaço pouco e mal utilizado. A obra escolhida foi "Era uma vez Dom Quixote", de Miguel de Cervantes, adaptação de Agustín Sánchez Aguilar, Ilustrações de Lópes Vigil, pois além de atender a grandiosidade necessária para contemplar os objetivos pretendidos dispunha de exemplares suficientes, reforçada pela excelente tradução de Marina Colassanti.

O projeto de ensino "O incentivo à leitura: uma viagem pela biblioteca com Dom Quixote" se justifica na ociosidade da biblioteca escolar para fins de leitura. O espaço é pouco ou mal utilizado, tornando-o desfavorável para uma boa leitura. A biblioteca de uma escola não é um espaço exclusivo para aulas de português ou literatura e deve ser utilizada como recurso pedagógico por todas as disciplinas.

Pois, conforme orientação do Conselho Federal de Biblioteconomia e Conselhos Regionais de Biblioteconomia,

> A biblioteca escolar é um espaço físico de aprendizagem voltado para a leitura, a pesquisa, a criatividade, a convivência e a cultura dos membros da comunidade escolar, que promove a socialização de experiências e trocas de conhecimento visando formar cidadãos críticos e autônomos. (Tannure *et al.*; 2023, p. 5)

A biblioteca possui um auxiliar de biblioteca que passa a maior parte do tempo exercendo funções de eventualidade. O acesso autônomo dos alunos à biblioteca torna-se raro, observa-se que a inoperância da biblioteca afeta o estímulo à leitura.

Este projeto de ensino desenvolveu-se por meio de aulas que promovem o incentivo à prática da leitura, aqui compreendida em um campo semiótico e multimodal, que propicie a exploração do tema quixotesco.

O foco desta proposta didática está na importância da literatura na formação do leitor, no desenvolvimento da leitura proficiente, que é papel do professor e função da escola, espaço estinado ao partilhamento, compartilhamento e processamento da leitura. Assim, o objetivo era promover aulas de leitura, análises de

personagens, ilustrações, releituras, adaptações, recortes, diálogos com outros gêneros textuais e comentários utilizando o livro *Era uma vez Dom Quixote*, a fim de despertar o interesse dos alunos pelos textos literários.

Os objetivos específicos foram: promover o acesso dos alunos à biblioteca escolar e torná-la mais eficiente; incentivar a leitura literária através do livro "Era uma vez Dom Quixote"; promover letramento literário[5] através de círculos de leitura[6] e de aulas baseadas no livro "Era uma vez Dom Quixote"; apresentar aos alunos a obra Dom Quixote, seu autor e sua relevância; analisar as principais personagens e compará-los com situações reais; fazer a leitura de obras multimodais que dialogam com a obra original e estimular os alunos a tecerem comentários.

1. Referencial teórico

1.1. A biblioteca escolar

O papel fundamental da biblioteca escolar na formação do leitor e sua participação no processo educativo estão relacionados à interação do leitor no mundo e com o mundo. A biblioteca deve estar organizada, ser atraente, capaz de cumprir suas funções como disseminadora do conhecimento e da fruição. Assim:

> Aprende-se *com* a biblioteca e não apenas *na* biblioteca. [...] Enquanto espaço de acolhimento, a biblioteca escolar assume-se como ambiente formativo e

[5] *Letramento literário* é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Apropriamo-no literariamente de um romance quando aprendemos com um personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg\glossarioceale\verbete\letramento-literário. Autor: Célia Abicalil Belmiro. Acesso em: 23 jul. 2024.

[6] *Círculo de leitura* é uma prática de leitura coletiva e compartilhamento de textos. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg\glossarioceale\verbete\circulo-de-leitura. Autor: Rildo Cosson. Acesso em: 23 jul. 2024.

> promotor da leitura, visando a construção da cidadania numa perspectiva consistente ao longo da vida, incluindo aqui a sua dimensão de lugar/tempo de práticas de literacia (de leitura, dos media, da informação). (Pimenta *et al*., 2022, p. 24-25).

Desta forma, a biblioteca é um espaço dinâmico, produtor de aprendizagem e de lazer, uma vez que abre as suas portas para a promoção da cidadania e para uma grande diversidade de textos que se permitem explorar.

1.2. Leitura e texto literário

Esta proposta incentiva a leitura[7], mas não a simples descodificação mecânica de palavras, e sim através de uma visão moderna e atualizada do termo, de uma perspectiva social do ser humano, porque entende que a leitura é fundamental como fator social em que o indivíduo se torna capaz de compreender o mundo a sua volta, abstrair significados, produzir inferências e tirar suas próprias conclusões diante de situações que exijam seu discernimento.

Este artigo se atém sobretudo a incentivar a leitura literária[8], porque embora muito tenha sido dito sobre leitura, a história da humanidade nos revelou o quão perigoso é um homem que lê. Assim, segundo o PCN de Língua Portuguesa, deve-se "valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo

[7] *Leitura* - Atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social e como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg\glossarioceale\verbete\leitura. Autor: Delaine Cafieiro Bicalho. Acesso em: 24 jul. 2024.

[8] *Leitura Literária* - A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg\glossarioceale\verbete\leitura-literaria. Autor: Graça Paulino. Acesso em: 24 jul. 2024.

capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos" (Brasil, 1997, p. 33).

Roxanne Rojo (2004) sugere uma abordagem mais atual em que o leitor entenda o texto como uma obra aberta que recebe aportes de outras obras, com uma visão intertextual e interdiscursiva. Já Angela Kleiman (1995) sugere a mediação do professor para levar ao aluno iniciante textos variados, contextos diversos e objetivos distintos a fim de que por meio de perguntas ajudem os alunos a produzirem inferências. Assim, o aluno tende a se tornar um leitor autônomo, desenvolvendo a sua forma de ler e aprender.

Para expandir o ambiente da sala de aula e da biblioteca para outros espaços escolares utilizei o pressuposto da intertextualidade[9] e da interdiscursividade[10] através das possiblidades de leituras literárias multimodais, a fim de trabalhar com a formação de hipótese de leitura. Para tanto é necessário relacionar os variados sistemas de significação, pertencentes aos textos multimodais na atualidade. Conforme, definido por Kleiman (2014):

> A formação de hipóteses de leitura é uma estratégia cognitiva baseada em diversos elementos textuais, explorados antes de começar a ler o conteúdo propriamente dito: a capa do livro, o título, as imagens – fotos, gráficos, tabelas, figuras – que fazem parte do texto, as informações tipográficas e de diagramação, na página ou na tela, como fontes, tamanho das letras, cores. Tudo isso são aspectos em que o leitor se apoia para, junto com os

9 *Intertextualidade* - a relação "entre textos", o diálogo entre textos. Na literatura em geral e na literatura infantil e juvenil, por exemplo, os textos dialogam entre si, ou na forma de citação direta de um filme, de trecho de uma música, de um personagem, ou de forma indireta, deixando ao leitor pistas para relembrar de outros textos que conhece. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg\glossarioceale\verbete\leitura. Autor: Maria Zilda Ferreira Cury. Acesso em 24/07/2024.

10 *Interdiscursividade* - O conceito de *interdiscursividade* alinha-se à concepção de que os discursos se relacionam a outros discursos. Um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos *já ditos*, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg\glossarioceale\verbete\leitura. Autor: Jane Quintiliano G. Silva. Acesso em 24/07/2024.

> conhecimentos que ele já tem e ativa mentalmente para realizar a atividade de leitura, elaborar hipóteses. (Kleiman, 2014, s. p.)

1.3. Letramento literário

O poder da literatura é imenso, é importante e é abrangente. Por isso, quando o termo letramento literário é mencionado, há que se destacar as variadas formas de letramento que coexistem. Uma vez que não é eficaz promover letramento literário de forma coercitiva, há que se motivar e tornar o momento prazeroso, para que os alunos sintam vontade de ler e queiram participar de eventos de literatura.

Ao contrário de se distanciar do seu poder social, a literatura vem ampliando seus domínios para um âmbito cultural que permite um alargamento da função literária e atinge um público muito mais amplo e diverso.

> Dessa forma, longe de ter diminuído o seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística. (Cosson, 2013, p. 15).

Para Cosson (2013), "letramento literário é um processo de apropriação da literatura", assim trata-se de tomar algo como seu, internalizando-o com todas as emoções e sentimentos que a literatura se abre para expressar, para revelar um mundo de novos sentidos. Ainda segundo o autor, "esse processo de letramento literário passa pela formação de uma comunidade de leitores, e no caso da prática pedagógica passa pelo espaço escolar", pois, "é papel da escola formar o leitor literário".

Para Kleiman (1995), há diferentes práticas de letramento fora da escola com objetivos sociais relevantes e na escola que visa ao desenvolvimento de habilidades e competências que podem ser ou não relevantes para o estudante. Entretanto, isso muda quando o trabalho didático se vale da diversidade de textos que circulam pelos grupos sociais no dia-a-dia. Assim, segundo a autora, o

professor pode adequar os métodos às características da situação de ensino e dos aprendizes.

Enfim, chegamos aos letramentos, segundo por Kleiman (1995), habilidades que vão além de ler e escrever, abarcando um conjunto de práticas sociais com implicações nos sujeitos, constituindo práticas de construção de identidade e poder, concepção que obriga a considerar os diferentes valores e contextos com processos sociais amplos.

Já para Souza (2011), existem muitos tipos de letramentos, com visão crítica, chamados de letramentos de reexistência, pois suas práticas cotidianas de uso da linguagem envolvem a complexidade histórica e social dos sujeitos, cujos discursos são difundidos pela população negra brasileira há séculos. As práticas de reexistência englobam o ativismo da população jovem para muito além da escola.

Esta reexistência é dividida em microrresistências do dia-a-dia dos jovens e estão representadas em sua linguagem, mas também em suas roupas e gestos que refletem as identidades culturais dos sujeitos em constante metamorfose. Pois, segundo Souza (2011), "a singularidade está nas micorresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer [...] que revelam que as identidades sociais [...]" (Souza, 2011, p. 36-37).

1.4. Círculos de Leitura

Círculo de leitura, também chamado de clube de leitura, clube do livro, círculo de literatura ou oficina de literatura, é uma estratégia de ensino que utiliza a prática de leitura e que estimula o compartilhamento de textos diversos. O círculo pode ser formato por um grupo de pessoas de acordo com os seus interesses, estilos, gostos, faixa etária e objetivos, pode enfocar várias obras, textos, autores ou um determinado autor específico, pode envolver variadas linguagens e semioses para, em seguida, os membros do círculo deliberam sobre a leitura de uma obra literária ou não, conforme o exposto por Cosson no glossário do Ceale.

Assim, o círculo de leitura sugerido por Cosson (2021) foi adaptado nesta proposta didática, cujas aulas se debruçaram na leitura do livro *Era uma vez Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, adaptação de Agustín Sánchez Aguilar e tradução de Marina Colasanti, com Ilustrações de Lópes Vigil.

1.5. Miguel de Cervantes – Era uma vez Dom Quixote

Miguel de Cervantes Saavedra, escritor, dramaturgo e poeta, nasceu provavelmente no dia 29 de setembro de 1547, em Alcalá de Henares, localidade próximo à Madri, onde iniciou seus primeiros estudos, falecendo em 23 de abril de 1616.

No ano de 1563, sua família foi morar em Sevilha, onde se dedicou aos estudos de gramática e latim com padres jesuítas. Nesse período, através do teatro, recebeu influência de Lope de la Rueda[11]. Cervantes é considerado um dos maiores expoentes da literatura ocidental.

A obra *Dom Quixote de La Mancha*, publicada em 1605, foi escrita do século XVI para o XVII, período que marcou a passagem do Renascimento[12] para o Barroco[13] e representou um marco para a

[11] *Lope de Rueda* - (c.1505<1510–1565) foi um dramaturgo e autor espanhol , considerado por alguns como o melhor de sua época. Um escritor versátil, ele também escreveu comédias, farsas e pasos. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Lope_de_Rueda. Acesso em: 26 jul. 2024.

[12] *Renascimento ou Renascença* é o nome dado ao movimento de **reforma artística, literária e científica** que teve origem no século XIV na Itália e se espalhou para o resto da Europa, estando em vigor até o século XVI. Foi um movimento de ruptura, que surgiu em oposição à "escuridão cultural e intelectual" verificada na Idade Média. Durante o Renascimento surgiu o Humanismo, que substituiu o teocentrismo pelo antropocentrismo, que colocou o Homem no centro do universo. Disponível em: https://www.significados.com.br/renascimento/. Acesso em: 26 jul. 2024.

[13] *Barroco* é um **estilo artístico** surgido no século XVI e que teve seu auge no século XVII. Começou nas artes plásticas e depois se estendeu à literatura e demais expressões artísticas, como a música e o teatro. O movimento sucedeu o Renascimento e surgiu como uma reação à Reforma Protestante. Disponível em:

literatura mundial, cujo protagonista que dá nome à obra viajou errante pelo mundo, em suas páginas, desde a sua publicação. O idealismo do personagem Dom Quixote é puro e faz com que o leitor se identifique com ele em sua busca por honra e justiça, seus princípios ganham nuances de loucura, segundo o próprio Cervantes, causada pelas inúmeras leituras de livros de novela de cavalaria. Emerge, assim, uma discussão dos limites impostos por Quixote a si mesmo.

> Em 1605, Miguel de Cervantes publicou o que é hoje considerado um dos mais conceituados romances espanhóis da história da literatura: O Engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha. A obra retrata os feitos de um homem de meia idade, que, apaixonado pelas novelas de cavalaria, vivencia aventuras ao lado de seu escudeiro Sancho Pança e seu cavalo Rocinante. (Mastroberti; Freitas; Oliveira, 2005, p. 39)

Essa obra marcou o gênero romance como o conhecemos hoje, embrenhado de uma complexidade de nuances que fazem parte do ser humano e da sociedade, e influenciou inúmeros escritores e romancistas que sucederam a Cervantes.

Assim como nesse romance é possível transportar da imaginação de Quixote para a realidade, também é possível remexer no baú do imaginário dos alunos.

2. Metodologia

Apresento a sequência didática adotada para este projeto de ensino.

- Aula 1 – Entrega dos termos de assentimento e consentimento livre esclarecido. Questionário inicial. Duração: 1 aula de 50 minutos.
- Aula 2 e aula 3 – Aula motivacional sobre Dom Quixote, seu autor e o caráter universal da obra. Duração: 2 aulas de 50 minutos.

---

https://www.significados.com.br/barroco/. Revisto por: Carolina Marcello. Acesso em: 26 jul. 2024.

➢ Aula 4 à aula 9 – Prática do Círculo de leitura proposto para leitura do livro "Era uma vez Dom Quixote", de Marina Colasanti. Duração: 6 aulas de 50 minutos.

➢ Aula 10 – Leitura de recortes dos filmes "Coração de Cavaleiro" e "Shrek", identificação das figuras do cavaleiro, da donzela e da luta esportiva justa. Duração: 1 aula de 50 minutos.

➢ Aula 11 – Leitura interpretativa e análise intertextual das músicas "Dom Quixote" de Engenheiros do Havaí e "O poeta está vivo" de Barão Vermelho. Duração: 1 aula de 50 minutos.

➢ Aula 12 e aula 13 – Análise do caráter interdiscursivo de charges e tirinhas que dialogam com a obra "Dom Quixote". Duração: 2 aulas de 50 minutos.

✓ Aula 14 à aula 16 – Seção de cinema com o filme Donkey Xote[14], de 2007. Discussão de como seriam os duelos pelas donzelas nos dias de hoje. Duração prevista: 3 aulas de 50 minutos.

✓ Aula 17 – Análise conceitual do verbete "louco", músicas "Balada do Louco" dos Mutantes e "Maluco Beleza" de Raul Seixas. Estigmas e preconceitos que envolvem as palavras "louco" e "loucura". Duração: 1 aula de 50 minutos.

✓ Aulas 18 e 19 – Aprofundamento do gênero cordel através da leitura coletiva do livro "Dom Quixote em Cordel[15]". Duração: 2 aulas de 50 minutos.

✓ Aulas 20 a 22 – Confecção do mural sobre "Dom Quixote em Cordel". Duração: 3 aulas de 50 minutos.

✓ Aula 23 – Roda de conversa para avaliação da proposta didática. Questionário Final. Definição do trabalho final. Duração: 1 aula de 50 minutos.

---

[14] Donkey Xote, classificado como infantil/comédia, com direção de Jose Poso e roteiro de Miguel de Cervantes. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-136449/. Acesso em 10 ago. 2024.

[15] Dom Quixote em Cordel/ Olegário Alfredo; adaptado da obra de Miguel de Cervantes; ilustrações Milton Fernandes. 2. ed. Belo Horizonte: Rolimã, 2015.

✓ Aulas 24 a 26 – Ensaios coletivos e ajustes para a apresentação do trabalho final. Duração 3 aulas, utilizando-se 15 minutos em cada aula.

✓ Aula 27 e Aula 28 – Apresentação do trabalho final: jogral "Dom Quixote em Cordel". Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Para a implementação da proposta didática, fez-se necessária a anunência da direção da escola. Os estudantes e seus responsáveis foram devidamente esclarecidos quanto aos propósitos e quanto às medidas para evitar e amenizar quaisquer desconfortos que pudessem ocorrer.

Durante a pesquisa, adotaram-se procedimentos para tratar a identidade dos participantes com os devidos padrões profissionais de sigilo, conforme determina a legislação (Resoluções Nº 510 de 07/04/16, do Conselho Nacional de Saúde, e à Lei Federal nº 13.709 de 14 /08/18).

3. Resultados esperados/encontrados

Chegando ao final da aplicação do projeto de ensino, é possível perceber que a maioria dos alunos se interessa por leitura literária e em visitar a biblioteca e que o impacto causado pelo círculo de leitura, ferramenta eficaz para o letramento literário, assim diz Cosson (2013).

Percebo também que os alunos compreenderam a intertextualidade e a interdiscursividade em releituras de Dom Quixote; bem como o caráter atemporal da obra e o aspecto dinâmico da literatura. Assim, conforme Roxane Rojo (2004), a leitura se configura como um ato discursivo que possibilita ao leitor dialogar com outros textos, como uma obra aberta propícia a outras novas contribuições.

Assim, os alunos saíram do imaginário para o pessoal, para o real, para a vida adulta, passaram a apreciar a leitura. Sentiam-se pertencentes ao texto e o texto pertencente a eles. Assim, como nos diz Cosson (2006):

> isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da leitura podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2006, p. 17).

Considerações finais

Foram muitos os obstáculos enfrentados ao desenvolver uma proposta didática embasada em círculo de leitura, o conceito de leitura precisou ser descontruído para construir a ideia de leitura proficiente e o quanto é possível extrair de um texto literário.

O proposto pelo círculo de leitura ganhou relevância ao se apoiar na atemporalidade da releitura de Cervantes.

Somente uma obra com tamanha grandiosidade é capaz de permitir um alcance intertextual e interdiscursivo tão fundamentais e necessários para atender a metodologia do projeto desenvolvido. Assim, através de uma visão multimodal e uma análise multissemiótica, foi possível explorar o legado de Cervantes, herança de séculos, para promover o letramento literário.

Referências

ALFREDO, O. **Dom Quixote em cordel**. Belo Horizonte: Rolimã, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CERVANTES, M. **Era uma vez Dom Quixote**. São Paulo: Global Editora, 2020.

COSSON, R. CÍRCULO DE LEITURA. **In**: COSSON, R. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de Educação (UFMG), 2014. Disponível em:

https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/circulo-de-leitura.
COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2013.
COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **In**: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/IEL/ Unicamp, 2005.
MASTROBERTI, Paula, FREITAS, Fernanda Aparecida de, OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **O Heroísmo de Quixote**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2023.
PIMENTA, Jussara Santos; BALÇA, Ângela; SILVA, Márcio Ferreira da. **Biblioteca escolar, livros, leitura: interações e diálogos**. Porto Velho: Edufro, 2022.
ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: 2004.
SOUZA, A. L. S. **Letramentos da reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: Uma proposta para a sala de aula. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011.
TANURE, L. A; OHIRA, M. L. B.; CHAVES, A; NETO, O. T. **A biblioteca escolar**. Brasília: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2023.

São José dos Salgados:
suas memórias, suas histórias, sua gente, suas línguas

Lucele Maria Quadros
Orientador: Henrique Rodrigues Leroy

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o resgate das memórias locais como estratégia para a promoção do letramento racial crítico no ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa parte da compreensão de que a história e as experiências de grupos racializados são fundamentais para a construção de uma educação antirracista e socialmente comprometida. Fundamentada em autores como Aparecida de Jesus Ferreira (2022), Catherine Walsh (2013) e Eclea Bosi (2003), a investigação propõe uma abordagem decolonial da educação, ressaltando a importância da memória coletiva e da oralidade como ferramentas de resistência e fortalecimento identitário. A metodologia adotada segue os pressupostos da pesquisa-ação, com a aplicação de um projeto pedagógico em sala de aula, no qual os alunos coletarão e analisarão relatos de moradores da comunidade. Os resultados esperados incluem a ampliação da consciência crítica dos estudantes sobre as relações raciais e linguísticas, bem como a valorização das variedades linguísticas locais, contribuindo para um ensino de língua mais inclusivo e contextualizado.
Palavras-chave: Letramento racial crítico. Memórias locais. Ensino de Língua Portuguesa. Decolonialidade.

Introdução

Todas as comunidades, seja um município, povoado, vilarejo ou uma grande cidade, possuem um vasto patrimônio rico em diversidades socioculturais que, com o tempo vem se perdendo,

permanecendo guardado apenas nas memórias dos mais velhos. Essa perda tem impedido as novas gerações de conhecerem suas origens e, consequentemente, valorizarem suas raízes.

Em seu livro *Metamemória – Memórias – Travessia de uma Educadora*, Soares (2001) aborda a concepção de que a integridade histórica de cada ser humano se dá a partir de seu próprio contexto. Esse argumento é retomado nas competências gerais da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2018), que consideram o autoconhecimento do aluno e a valorização cultural original para a construção do conhecimento. Tais fatores reforçam a necessidade de pesquisar e de desvendar questões que são, de fato, tão importantes para ajudar os alunos a conhecerem sua identidade, saber quem são, para projetarem o futuro baseados em suas raízes.

O presente projeto apresenta a possibilidade de investigação e esclarecimento de questões que, por não terem um acervo documental muito vasto e preciso, podem se perder com o tempo. Ademais, a existência de uma padronização cultural e, consequentemente linguística, instaladas no período colonial e preservadas até os dias atuais, condenam a valorização de culturas provenientes dos grupos minoritarizados tais como os indígenas, quilombolas, sertanejos, nordestinos, caipiras, dentre outros grupos que formam a diversidade do Brasil.

O desenvolvimento desse projeto se faz importante, pois, com a chegada das redes sociais, as pessoas têm se interessado cada vez menos pela convivência e interação social, física, seja com familiares, amigos, colegas de classe e professores, e não se preocupam muito em ouvir uma boa história, ou participar de debates e rodas de conversa. É preciso resgatar as memórias através de relatos, de contação de histórias e de causos das pessoas que viveram em tempos mais remotos para que elas não se percam com o decorrer do tempo.

Maher (2007), em seu artigo "A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo", manifesta seu desejo e preocupação em promover o empoderamento linguístico de um determinado grupo de professores indígenas do estado do Acre

para que se conscientizem de seus direitos linguísticos. Essa é uma preocupação a qual eu, na qualidade de moradora e professora de língua portuguesa de um lugar pequeno possuidor de uma comunidade quilombola denominada Catumba, também compartilho, haja vista que a incidência se estende por diversas regiões e culturas do Brasil.

A pesquisa deverá ser desenvolvida de maneira a instigar aqueles que se preocupam em manter vivas as lembranças de um passado para construir uma identidade no futuro, por meio da tradição.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a tradição oral é uma das habilidades a serem desenvolvidas na formação do leitor-fruidor. Sendo assim, por meio desse projeto, será possível relembrar ou conhecer obras da tradição popular, tais como versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos, costumes antigos e cultura de pequenos grupos ou famílias, incluindo as tradições e culturas advindas das terras africanas presentes na comunidade de Catumba.

Apesar da prática de letramento principal ser a oralidade, para a criação de um acervo, serão abordadas várias possibilidades materiais e imateriais a fim de resgatar as histórias e tradições do passado, tais como: pesquisa na biblioteca da escola e Biblioteca Pública Municipal Engenheiro Osmário Soares Nogueira de Itaúna, Minas Gerais, entrevista com moradores mais antigos da localidade, pesquisa no acervo histórico (livros, fotografias, pinturas, decretos, leis, vídeos das festas tradicionais) de moradores e do cartório de registros, da Mitra Diocesana etc. A captação dessas informações poderá ser feita por meio de filmagens, fotografias, gravação de voz, anotações escritas, havendo consentimento dos pais e assentimento dos alunos. Logo, outras práticas discursivas poderão ser desenvolvidas por meio da multimodalidade.

Após o levantamento de todo o acervo, será possível registrar todo o material levantado por meio das seguintes ações: entrevista gravada e publicada nas mídias sociais, para acesso por toda a

comunidade, criação de um álbum de fotografias para ser arquivado na biblioteca da escola, da cidade e de órgãos governamentais, registros dos resultados da pesquisa para a possível publicação de um livro contendo as memórias locais.

Considerando a desvalorização das culturas-linguagens dos grupos minoritarizados e na tentativa de conscientizar os moradores da comunidade Catumba de seus direitos e construir empoderamento linguístico e cultural desse povo, tentaremos responder a seguinte pergunta: É possível fomentar os letramentos raciais críticos a partir da ressignificação das práticas linguístico-culturais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, através das comunidades pesquisadas, para que se conscientizem das contribuições de sua cultura para a construção do que hoje se tornou o nosso país?

1. Referencial Teórico

Esta pesquisa se fundamenta em estudos sobre letramento racial crítico, decolonialidade e memória coletiva, dialogando com autores como Aparecida de Jesus Ferreira (2022), Magda Soares, Catherine Walsh (2013), Rogério Haesbert e Eclea Bosi. O conceito de letramento racial crítico, desenvolvido por Ferreira (2022), é central para a discussão, pois busca analisar a interseção entre língua e identidade racial, destacando como a educação pode ser um espaço de resistência e empoderamento para populações negras e indígenas.

Catherine Walsh (2013) contribui ao discutir a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial como estratégias para desestabilizar a colonialidade do saber, ressaltando a necessidade de valorizar epistemologias marginalizadas. A memória também é um elemento essencial nesse debate, conforme destacado por Bosi (2003), que enfatiza seu papel na construção das identidades sociais.

2. Metodologia

Esta pesquisa, centrada no resgate de memórias locais para a formação do letramento racial crítico, insere-se no campo da Linguística Aplicada Crítica. Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada Crítica é um campo interdisciplinar que vai além da aplicação técnica de teorias linguísticas, assumindo um compromisso ético e político com a transformação social. Essa abordagem problematiza os discursos e as práticas linguísticas, compreendendo-os como elementos estruturantes das relações de poder e exclusão social.

No contexto do letramento crítico, Angela Kleiman (1995) contribuiu para definir o letramento como uma prática social atravessada por valores culturais e históricos. Essa concepção reforçou a relevância de abordar o ensino de língua como um espaço de disputa ideológica, no qual memórias e narrativas de grupos historicamente marginalizados, como populações racializadas, emergem como ferramentas de resistência e transformação.

A metodologia adotada nesta pesquisa reflete os pressupostos desse ramo da linguística ao propor uma abordagem etnográfica qualitativa, ancorada no diálogo entre saberes acadêmicos e saberes locais. O resgate de memórias foi compreendido não apenas como uma prática documental, mas como um processo crítico que visou dar voz às narrativas subalternizadas e construir um espaço de valorização identitária e epistêmica.

Ao investigar as intersecções entre território, memória e linguagem, a pesquisa não se limita a descrever práticas linguísticas e culturais, mas busca intervir criticamente para a formação de sujeitos capazes de questionar e transformar os contextos sociais em que estão inseridos. Assim, o resgate de memórias locais é operacionalizado como uma estratégia metodológica que combina entrevistas narrativas, análise documental e rodas de conversa, em um processo que privilegia a escuta ativa e a co-construção do conhecimento.

Com base na visão de Moita Lopes (2006) e Kleiman (1995), esta pesquisa articula teoria e prática na Linguística Aplicada para promover um letramento racial crítico que valorize as memórias e os saberes locais como elementos fundamentais na desconstrução de narrativas hegemônicas e na promoção da equidade racial.

A pesquisa conta com minha participação, com a participação dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II e dos membros do Distrito de São José dos Salgados e da comunidade de Catumba, pertencentes ao município de Carmo do Cajuru, Minas Gerais.

Os alunos, moradores da comunidade de São José dos Salgados e comunidades rurais próximas, têm em média de 13 a 14 anos de idade, totalizando 15 alunos, sendo 8 meninos e 7 meninas. Dos 15 estudantes, 5 se consideram brancos, 7 pardos e 3 não se declararam. Os entrevistados não declararam cor ou raça, todos eles têm acima de 60 anos de idade. De todos os entrevistados, apenas uma pessoa concluiu a educação básica. Os demais não completaram o Ensino Fundamental I, chamado por eles de 4º ano de grupo. Conforme depoimento de uma das entrevistadas, moradora mais velha da Catumba, hoje falecida, ela foi à escola um único dia, mas o cansaço a fez desistir, pois, naquela época, ela j á tinha que trabalhar na roça e o caminho para a escola feito a pé era muito longo.

Depois de ter apresentado a carta de anuência à diretora da escola, fiz a explanação dos objetivos da pesquisa juntamente aos alunos, em sala de aula. Em seguida, fiz uma reunião com os pais com o intuito de informá-los sobre a realização da pesquisa juntamente com os alunos. Na primeira aula, após conversa c om os pais, abordei o assunto sobre a importância do resgate das memórias locais para a preservação da identidade de um povo, falei também das variedades linguísticas presentes no Brasil e da importância do respeito às pessoas que usam outras variedades diferentes da variedade padrão para se comunicarem. Iniciei a pesquisa investigando a história de vida dos alunos, bem como a quantidade de tempo que eles vivem no distrito de São José dos Salgados.

3. Resultados encontrados

A primeira atividade desenvolvida foi a provocação inicial aos alunos para identificar o que eles conheciam sobre a comunidade e quais eram suas opiniões sobre o local onde vivem. Para isso, apresentei algumas perguntas que orientaram a discussão. Usei para a primeira atividade, as seguintes perguntas:

Há quanto tempo você vive aqui?

Qual é o seu sentimento com relação a este território?

Você gosta de viver aqui ou gostaria de se mudar?

Fale um pouco de seus antepassados.

Seus pais e avós te contavam histórias?

Sua família tem algum hábito, cultura ou costume que preserva desde o passado (artesanato, rezas, culinária)?

Você se considera: branco, negro, indígena?

Perguntei também aos alunos sobre a sua classificação racial a partir das categorizações utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (preto, pardo, branco, indígena e amarelo) para fazermos um levantamento estatístico da predominância de cor dos alunos.

Depois de realizadas as entrevistas com os alunos, reproduzi para eles alguns áudios de entrevistas que fiz com alguns membros da comunidade de São José dos Salgados e da comunidade da Catumba com mais de sessenta anos. Em seguida, debatemos sobre a variedade linguística usada pelos entrevistados. Realizamos, então, a análise dos resultados para descobrirmos a genealogia e origem dos membros da comunidade, bem como averiguarmos se as opiniões e respostas dadas anteriormente pelos alunos se relacionavam de alguma forma, às respostas dos entrevistados. Fizemos uma pesquisa na biblioteca da escola e analisamos algumas fotografias disponibilizadas pela própria escola, contendo imagens do patrimônio material e imaterial local para descobrirmos, na literatura e fotografias referentes ao patrimônio de São José dos Salgados, os dados que, por uma série de fatores, não constaram nas informações colhidas dos moradores, sejam por

não saberem ou por terem se esquecido ou, até mesmo, por não terem sido mencionados por eles devido a possíveis falhas da entrevista. Cabe considerar que a comunidade existe há mais de duzentos anos. Portanto, há vários registros que já fugiram à memória dos moradores ou nem mesmo lhes foram transmitidos.

Com intuito de conhecermos nosso patrimônio, estilo de arquitetura e curiosidades referentes à comunidade de São José dos Salgados, fizemos visitas a locais de construções mais antigas que possuem fatos curiosos, mesmo que para constatar o que descobrimos através das entrevistas e pesquisas.

Com o intuito de promover o respeito à diversidade étnico-racial dos/nos alunos, e abordar a existência de uma comunidade quilombola no Distrito de São José dos Salgados (fato, ainda hoje, ignorado pela maioria dos moradores do distrito), abordei o conceito de comunidades quilombolas juntamente com seus costumes, cultura e modos de vida, para que, a partir dessas informações, pudéssemos visitar a comunidade de Catumba.

Para a realização das visitas técnicas ao Distrito, foram encaminhadas aos pais autorização por escrito, constando local a ser visitado e data e horário de saída e de chegada. Essas autorizações foram entregues aos pais para serem lidas, assinadas e devolvidas à escola para serem arquivadas.

Todas as visitas foram registradas em caderno e por imagens fotográficas para enriquecer o arquivo e divulgação dos dados que serão exp ostos posteriormente na escola.

Após ampliarmos nosso repertório sociocultural em decorrência dos registros por nós encontrados, iniciamos uma discussão acerca da incidência das variedades linguísticas existentes no Brasil e dessa incidência presente em no ssa comunidade, para entendermos sobre a influência dos africanos e dos indígenas na construção da língua que hoje falamos.

Refletimos acerca da importância do respeito às variedades linguísticas para a construção da cidadania e para a libertação das amarras do padrão colonialista que não representa a cultura brasileira de um modo geral.

Os dados coletados revelaram que os alunos passaram a compreender melhor a importância da memória coletiva na construção da identidade e da história local. As narrativas obtidas permitiram a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados às variedades linguísticas faladas na comunidade.

Os estudantes também demonstraram maior engajamento no processo de ensino- aprendizagem ao perceberem a relevância do resgate das histórias locais. A discussão sobre o racismo estrutural foi essencial para que refletissem sobre a história da marginalização dos povos negros e indígenas, incentivando-os a desenvolver um olhar crítico sobre a sociedade.

Considerações Finais

A pesquisa demonstrou que o resgate das memórias locais pode ser uma ferramenta eficaz para a promoção do letramento racial crítico. Ao incorporar experiências e narrativas historicamente marginalizadas no ensino de Língua Portuguesa, cria-se um ambiente mais inclusivo e representativo.

Sugere-se que formações continuadas para professores sejam implementadas, a fim de capacitá-los para trabalhar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula. Além disso, é necessário desenvolver materiais didáticos que contemplem essas questões, promovendo uma educação mais crítica e alinhada com as realidades dos estudantes.

Referências

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao final_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

FERREIRA, A. de J. Letramento racial crítico. **In**: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens**: Decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Editora Pontes, 2022. p. 207-214.

MAHER, T. M. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. **In**: Kleiman, A.; Cavalcanti, M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255 –270.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretegiendo caminhos. **In**: WALSH, C. (Ed.). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-67.

A terceira margem da Pampulha:
explorando a interdisciplinaridade da leitura e escrita no seu Complexo Cultural com alunos do 6º ano

Marilu Ribeiro Pimenta
Orientadora: Luiza Santana Chaves

Resumo: O projeto de pesquisa desenvolvido com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II visa promover uma abordagem interdisciplinar no ensino de Língua Portuguesa, integrando leitura e escrita a outras disciplinas, com foco na conscientização ambiental e patrimonial do Complexo da Pampulha. Em uma análise qualitativa, busca-se observar como um projeto de ensino interdisciplinar pode engajar os alunos a partir de atividades significativas que incorporam práticas sociais relevantes, concebendo a educação como processo integrado à vida de acordo com Kleiman e Moraes (2003). A leitura do livro *Um dia, um rio*, de Léo Cunha, com ilustrações de André Neves, favorece o trabalho interdisciplinar com um ou mais componentes curriculares, e estabelece a conexão com o Complexo da Pampulha por meio da reflexão a respeito da importância de se preservar a água e o conjunto arquitetônico. A articulação entre as disciplinas se dará por meio da linguagem através dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2016), dos letramentos sociais de BrianStreet (2014), dos multiletramentos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023), Roxane Rojo (2009), Magda Soares (2018), e da leitura de imagem conforme Lúcia Santaella (2012). Assim, o aluno fará a sua leitura de mundo e para o mundo, de acordo com Paulo Freire (1989).
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Letramentos. Multiletramentos. Letramento visual. Letramento Social.

Introdução

A leitura e a contação de histórias estimulam o pensamento crítico e fortalecem o senso de comunidade, tornando o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem, atuando como mecanismos que conectam diferentes áreas do conhecimento para a construção de novos saberes. Nesse contexto, a escola e os professores devem repensar seu papel na formação dos alunos, promovendo uma abordagem interdisciplinar alinhada à Base Nacional Curricular (BNCC), que enfatiza projetos integrados para tornar o ensino mais significativo.

A escolha do tema surgiu da percepção de que as práticas de leitura e escrita pertencem apenas ao estudo de Língua Portuguesa. No entanto, a linguagem está presente nas relações de comunicação cotidianas e carrega histórias e saberes de diversas disciplinas. Dessa forma, trabalhar textos com significado para os alunos amplia sua visão de mundo e favorece um aprendizado cooperativo integrado a outros componentes curriculares.

O projeto utilizou a obra *Um dia, um rio*, de Léo Cunha, como ponto de partida para reflexões sobre questões socioambientais; o trecho do poema O Tejo é mais belo, de Fernando Pessoa, estabeleceu a conexão com a Lagoa da Pampulha. O trabalho foi estruturado em três eixos: o livro literário, o poema e a indagação "Qual é o rio da nossa aldeia?". Essa abordagem reforça o conceito de letramento como prática social e transcultural, articulando múltiplos saberes conforme Street (2014).

O principal objetivo do projeto é analisar como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar para engajar os alunos na construção de conhecimentos interligados, especialmente sobre o ambiente onde vivem.

1. Referencial Teórico

1.1 Leitura e escrita na escola

A proposta de ensino tem a leitura e a escrita como forma de integrar diversas disciplinas por meio da linguagem, partindo do princípio de que todo professor também é um formador de leitores. A partir daí, é essencial um planejamento conjunto entre os docentes, considerando os componentes curriculares envolvidos. Para isso, o trabalho interdisciplinar exige a interpenetração teórica e metodológica das disciplinas, com a linguagem atuando como elo integrador.

Segundo Kleiman e Moraes (2003), centralizar as práticas de escrita em projetos coletivos na escola garante objetivos educacionais significativos, incorporando práticas sociais relevantes. A proposta pedagógica de estudo surge a partir da relação de proximidade geográfica que os alunos têm com a Lagoa da Pampulha e seu Complexo Arquitetônico, mas, que apesar da proximidade, muitos alunos não conhecem a história e a importância do local. Assim, este trabalho pretende pensar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares para analisar como as relações entre as disciplinas são interligadas pela linguagem. Para Fiorin (2008), a interdisciplinaridade amplia a compreensão dos temas e promove conexões mais significativas entre os conteúdos, tornando o aprendizado mais dinâmico e contextualizado. Dessa forma, o processo pedagógico de leitura e de escrita direcionado ao aluno, intensifica uma experiência comunicacional, ao intervir em processos de interlocução e interação que restabelece os laços sociais e a sociabilidade entre os indivíduos que partilham e se identificam como pertences ao espaço social e geográfico que forma o Complexo da Pampulha.

Bakhtin (2016), destaca que a relação entre o eu e o outro é fundamental na construção do conhecimento. Assim, valorizar a conexão do aluno com sua localidade integra saberes escolares à

sua vivência, ampliando sua interação com o mundo por meio da leitura e da escrita.

> O texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A interpretação de um texto sempre é o correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido. (BAKHTIN, 2016, p. 86)

Por isso, foi considerado o desenvolvimento de um projeto relevante socialmente e que faça parte da vivência dos alunos e da comunidade na qual estão inseridos. Além de desenvolver uma temática que permite o trabalho interdisciplinar e contempla os Temas Transversais previstos na BNCC, o projeto também reforça a ideia de uma educação libertadora, contribuindo para a formação crítica do aluno e estimulando sua participação responsável nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.

1.2 Letramento: Conceito e Importância

O letramento vai além da simples habilidade de ler e escrever, envolvendo a interação com práticas sociais diversas por meio da linguagem que, segundo Soares (2018), ele possui impactos sociais, culturais e políticos. Na mesma linha, Street (2014,p.42), enfatiza que sua influência depende do contexto social ao observar que as diferentes habilidades cognitivas decorrem mais da diversidade de experiências sociais e culturais do que da presença ou da ausência do letramento. “O próprio letramento, além disso, varia com o contexto social”, como afirma o autor. Freire (1989) complementa, asseverando que a "leitura do mundo" precede a leitura da palavra, destacando o letramento como um instrumento para a formação de indivíduos críticos capazes de interpretar e transformar a realidade.

Embora a alfabetização (aquisição das habilidades de ler e escrever) e o letramento (uso social da leitura e da escrita) sejam conceitos distintos, é fundamental que sejam trabalhados de forma integrada, contextualizando as práticas escolares às vivências dos

alunos. Segundo Soares (2018), o ensino da leitura e escrita deve ocorrer no contexto das práticas sociais da linguagem, permitindo que o indivíduo se torne simultaneamente alfabetizado e letrado. Para alcançar esse objetivo, é essencial transformar o ensino da leitura e escrita, garantindo que os alunos adquiram habilidades para participar ativamente da sociedade.

1.3 Multiletramentos e multimodalidade

O letramento, conforme definido por Soares (2018, p. 65), "não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita", sempre dentro do contexto social dos indivíduos. Esse conceito serve de base para a ampliação necessária quando tratamos dos multiletramentos.

O letramento tradicional proporciona a base para a autonomia crítica, enquanto os multiletramentos ampliam a capacidade dos alunos de interpretar textos que integram diversas linguagens além da verbal. Trabant (2020, p. 28) destaca que o domínio da linguagem tem duas finalidades: "primeiro para organizar o conhecimento humano no mundo – a cognição – e, segundo, para comunicar esse conhecimento aos outros". Dessa forma, ler e escrever vão além da simples codificação e decodificação da experiência humana.

Conforme a teoria dos multiletramentos, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2023, p. 181) identificam "sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral". Essa perspectiva amplia o conceito de letramento para além do texto verbal, ao utilizar múltiplos modos de expressão para a construção de significado, caracterizando a multimodalidade.

> A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação. (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2023, p. 181)

Por essa perspectiva, trabalhar a leitura e a escrita na escola, atualmente, é trabalhar com letramentos múltiplos, que Rojo (2009, p. 118) denomina de "leitura na vida e a leitura na escola". Assim, os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem servir como meios para a estruturação dos textos durante as práticas de letramento.

1.4 O papel da leitura e da escrita no letramento multidisciplinar

O livro *Um dia, um rio*, trata da preservação da água e da relação das comunidades com os rios. A leitura da obra em sala de aula busca conscientizar os alunos sobre a preservação da Lagoa da Pampulha e sua importância local, conectando questões ambientais globais e locais, além de promover um aprendizado significativo e um letramento crítico em diferentes contextos sociais.

O projeto visa promover um ensino interdisciplinar que engaje os alunos na preservação do patrimônio cultural por meio das narrativas locais. A abordagem da pesquisa-ação incentiva os alunos a refletirem criticamente sobre os conhecimentos adquiridos e a sociedade. Outro ponto a se considerar é que a interdisciplinaridade, conforme a BNCC estabelece como princípio metodológico, busca promover a integração da língua com outras áreas do saber. Assim, o multiletramento no ambiente escolar fortalece as relações sociais e amplia as práticas de leitura e escrita, essenciais para um ensino crítico e reflexivo. "A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução", como pontua Geraldi (2014, p. 42).

Além disso, os alunos devem conectar teoria e prática, aplicando suas competências linguísticas em diferentes contextos de comunicação. Esse aprendizado vai além da língua portuguesa, promovendo uma formação integrada entre diversas áreas do conhecimento. Como afirmam Kleiman e Moraes (2003), projetos interdisciplinares incentivam a descoberta do mundo por meio da leitura, justificando seu envolvimento no processo educativo.

Para Bakhtin, (2016, p. 18) "os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas de atividade humana e da comunicação". Nesse sentido, os diversos enunciados orais e escritos que os alunos produzem refletem a complexidade da linguagem e sua interação social. Somado a isso, os gêneros textuais são essenciais para a interação social, como destacam Köche e Marinello (2015), pois refletem as práticas sociais. Assim, desenvolver projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento e que estimulem a leitura e a escrita é uma estratégia eficaz para conectar as práticas sociais dos alunos com as escolares.

1.5 Convergência entre a imagem e a palavra

Um livro ilustrado combina texto e imagem para contar uma história, utilizando diferentes gêneros escritos e multimodais. As ilustrações não apenas complementam, mas também enriquecem a narrativa, proporcionando uma experiência visual envolvente. Segundo Santaella (2012), é necessário ampliar o conceito de leitura, reconhecendo a imagem como uma forma de narrativa. A crescente presença de publicidade e a conexão entre escrita e imagem no cotidiano expandiram o ato de ler, incorporando novos conceitos de leitura.

> Entretanto – aqui está meu argumento -, desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporado, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, ente o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. (Santaella, 2012, p. 7)

Ler um texto e visualizar uma imagem exigem diferentes formas de interpretação, criando um processo intertextual onde signos verbais e visuais se complementam. Nikolajeva e Scott (2011) destacam que, nos livros ilustrados, essa interação ocorre nos planos verbal e visual. Street (2014) enfatiza o letramento visual

como uma prática social, enquanto Freire (1989) aponta que a interpretação da realidade precede a leitura de textos. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) classificam a construção de significados visuais em imagens perceptuais, captadas pela visão, e imagens mentais, formadas internamente:

> O mundo não se apresenta a nós para simplesmente o vermos, por isso nossas mentes constroem sentido visual do mundo através do que chamamos de imagem perceptual; mas também podemos imaginar coisas que no momento não somos capazes de ver, usando, para isso, nossa imaginação." (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020 p. 245)

A convergência entre imagem e palavra amplia a comunicação e enriquece a experiência do leitor, oferecendo múltiplas camadas de interpretação. Como destaca Santaella (2012), a relação entre texto e imagem pode ser analisada de diversas formas. Nesse contexto, o letramento visual deve ser considerado dentro da realidade, onde os significados são construídos pela interação entre diferentes linguagens.

2. Metodologia

Este projeto de pesquisa qualitativa investiga como o trabalho interdisciplinar pode engajar alunos na preservação de um patrimônio cultural por meio das narrativas locais, conectando leitura e escrita conforme os princípios da BNCC. O projeto de ensino foi aplicado nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II e com a colaboração dos professores de Artes, Ciências e Geografia. A proposta reforça a articulação entre disciplinas para um aprendizado contextualizado. A interdisciplinaridade adaptou os conteúdos à realidade dos alunos, promovendo senso crítico e consciência cultural. Segundo Fiorin (2008), as disciplinas se complementam, unindo métodos e teorias para um aprendizado integral.

O estudo analisou a presença de elementos interdisciplinares nos materiais produzidos pelos alunos ao longo de três etapas,

totalizando nove atividades. Inicialmente, a primeira etapa apresentou o projeto aos alunos, levando-os à biblioteca para incentivar a exploração literária. Em seguida, a leitura do livro iniciou-se com hipóteses sobre a capa e as ilustrações, seguidas pela leitura em voz alta, análise do ritmo e das figuras de linguagem. Além disso, um vídeo com o autor aproximou os alunos do processo de criação da obra. Por fim, a reflexão foi ampliada com debates sobre os rios locais e a leitura de textos jornalísticos sobre a poluição da Lagoa da Pampulha.

Na segunda etapa, os alunos criaram um mural sobre o Complexo da Pampulha, combinando linguagem verbal e não verbal com base em pesquisas históricas.

E a terceira etapa envolveu a produção de um lapbook interdisciplinar, reunindo conhecimentos das disciplinas envolvidas. Essa abordagem estimulou a autonomia dos alunos e a integração dos conteúdos, reforçando o aprendizado interdisciplinar, conforme destacado por Kleiman e Moraes (2002).

3. Resultados esperados

Para esta pesquisa-ação, serão utilizados como instrumentos as interpretações orais dos alunos após as leituras, a exibição dos vídeos e os depoimentos dos professores por meio de um formulário. Nesse contexto, a linguagem será o meio de interação, pois, como afirma Geraldi (2014, p. 41), ela "é vista como o lugar de interação humana". Segundo Bakhtin (2016), essa relação entre o eu e o outro é essencial para a construção do conhecimento. Assim, as leituras na primeira etapa têm o objetivo de promover, conforme Street (2014), o que ele chama de letramento social, que vai além das habilidades de ler e escrever, envolvendo o uso da linguagem em práticas sociais ligadas à leitura e escrita, como apontam Soares (2018) e Freire (1989).

Nesse sentido, a proposta de ensino visa integrar diversas disciplinas, com o objetivo de que as práticas de leitura e escrita proporcionem um aprendizado significativo por meio da

interdisciplinaridade, conforme defendido por Kleiman e Moraes (2003). Ao abordar a temática do livro *Um dia, um rio* em conjunto com o contexto do Complexo da Pampulha, busca-se não apenas conectar os componentes curriculares das disciplinas escolares por meio da linguagem, mas também expandir a compreensão dos temas de forma dinâmica e contextualizada. Como destaca Fiorin (2008), a interdisciplinaridade enriquece o processo de aprendizagem, promovendo uma compreensão mais profunda e integradora dos conteúdos.

Como as atividades envolvem linguagens verbais e não verbais, espera-se que, ao longo da segunda e terceira etapas, os alunos consigam articular esses elementos na realização das atividades. Uma vez que as atividades dessas etapas foram pensadas de forma a abordar os multiletramentos, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades para interpretar não apenas textos verbais, mas também visuais e multimodais, como destacam Cope, Kalantzis e Pinheiro (2023). Essa abordagem aprimora a interação social e expande as práticas de leitura e escrita, essenciais para uma formação crítica e consciente.

Além disso, ao tratar da preservação ambiental e cultural com uma abordagem local, o projeto pretende aproximar os alunos de sua realidade, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado. A interdisciplinaridade deve incentivar o pensamento crítico e o trabalho cooperativo entre os professores tendo como elo a linguagem. Portanto, a criação do *lapbook* na terceira etapa deverá potencializar o uso dos multiletramentos ao articular imagem e palavra por meio do gênero e da interdisciplinaridade. Como destaca Santaella (2012), essa integração ampliará a comunicação, enriquecerá a leitura e fortalecerá o letramento visual, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Considerações finais

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma abordagem eficaz para tornar o ensino mais dinâmico, promovendo a construção de um conhecimento mais integrado e significativo para os alunos. A experiência desenvolvida com os estudantes do 6º ano demonstrou que essa prática amplia a compreensão dos conteúdos ao conectá- los a situações do cotidiano, favorecendo o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Além disso, a interdisciplinaridade contribui para o desenvolvimento de múltiplas habilidades, como a leitura, a escrita, a interpretação e a comunicação, ampliando o uso dos multiletramentos.

Apesar dos benefícios, a implementação do trabalho interdisciplinar enfrenta desafios, como a necessidade de um planejamento coletivo entre os docentes, a adaptação de metodologias e a conciliação dos conteúdos de diferentes disciplinas dentro de um mesmo projeto. Além disso, a resistência à mudança e a limitação de tempo disponível para a organização e a execução das atividades podem dificultar sua aplicação. No entanto, ao superar esses desafios, a prática interdisciplinar se fortalece, tornando-se uma ferramenta essencial para uma educação mais contextualizada, crítica e transformadora.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressuposto Pedagógico. 2019. Disponível em: http://basenacional comum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

CUNHA, L. **Um dia, um rio**. Ilustração de André Neves. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2008, p. 29-53. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt Acesso em: 15 dez. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. Concepção de linguagem e ensino de português. **In**: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2014. p. 39-46.

GERALDI, J. W. **Porto de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. A. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KÖCHE, V. S; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagem (como eu ensino)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

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

TRABANT, J. **A linguagem, objeto de conhecimento**: breve trajeto pela história das ideias linguísticas. Tradução de Carlos Piovezani, Luzmara Curcino e Márcio Alexandre Cruz. São Paulo: Parábola, 2021.

A teatralidade na poesia de Adélia Prado: uma proposta de trabalho em sala de aula

Nilson Antônio da Silva
Orientador: Evaldo Balbino

Resumo: Nesta proposta didática para a sala de aula foram trabalhadas a leitura e a encenação de poemas escritos pela poeta Adélia Prado, autora natural e residente na cidade de Divinópolis, no estado de Minas Gerais. Pretendia-se que os alunos de uma turma do 9º ano de uma escola pública, localizada na cidade de Santo Antônio do Monte, Minas Gerais, participassem ativamente das atividades de leitura dos poemas, assim como da discussão das questões referentes a cada texto lido, as quais seriam conduzidas e mediadas pelo professor no decorrer de três etapas distintas: antes, durante e depois da leitura. Posteriormente às leituras e finalizando o projeto, os estudantes participantes produziriam textos próprios nos gêneros textuais poema, roteiro de teatro e relato pessoal, bem como organizariam a encenação em palco para as demais turmas da escola de uma peça escrita a partir da teatralidade presente em poemas de Adélia Prado. Todo o processo foi desenvolvido tendo por embasamento teórico autores pertinentes à Literatura e à prática educacional, dentre os quais Candido (2011), Souza (2007), Cosson (2022), Aguiar e Silva (2007), Bakhtin (1997), Graça Paulino (2005), Massi (2015) e Zumthor (2018).
Palavras-chave: Escrita. Leitura. Literatura. Poesia. Teatralidade.

Introdução

A poesia faz parte da vida humana nos mais diversos contextos sociais, tanto os de nossa época quanto de tempos passados. Vivemos em contato com manifestações poéticas em livros, em canções, em

textos, em diálogos do cinema e da televisão, em declarações de amor ou de amizade divulgadas nas redes sociais e de tantos outros modos dos quais, muitas vezes, nem nos damos conta. Embora muitos possam pensar que poesia é algo restrito aos livros, geralmente livros didáticos, podemos perceber que, ao voltar nosso olhar para a imensa e difusa massa de informações midiáticas com que temos contato cotidianamente, encontramos a manifestação da poesia viva e vivida pelas pessoas nos mais variados contextos.

A escola é um ambiente em que transitam diversos atores sociais provenientes de contextos bastante variados; sendo que, de um lado, há aqueles que cuidam da formação, ou seja, os professores e, de outro lado, os que são formados, isto é, os alunos. Evidentemente, a comunidade escolar não se resume somente a professores e alunos, mas, por ora, interessa-nos voltar nosso olhar mais especificamente para a sala de aula. É na sala de aula que os estudantes têm contato mais constante e mais direto com a literatura e, por conseguinte, com a poesia. A presença de textos literários e de poemas em atividades didáticas é algo corriqueiro para eles. Contudo, é preciso considerar que a simples presença de um poema em uma atividade didática não é o suficiente para que conheçam com maior profundidade um determinado poeta.

Ao se falar de literatura brasileira, cabe lembrar a produção literária de tantos poetas mineiros, desde os árcades até os modernistas, cujos nomes vão de Tomás Antônio Gonzaga a Carlos Drummond de Andrade. Dentre tantos, destaca-se contemporaneamente a poeta Adélia Prado, que teve seu primeiro livro lançado em 1976, *Bagagem*, o qual recebeu elogios de Carlos Drummond de Andrade. Alguns anos mais tarde, em 1981, Adélia Prado publicou seu terceiro livro de poesias, que tem o título de *Terra de Santa Cruz*. Fruto da maturidade literária da poeta, o livro *Oráculos de maio*, publicado em 1999, proporcionou-nos o poema "A diva". Esse poema, a começar pelo título, contém referências diretas ao gênero dramático e parece-nos que cada verso pede insistentemente que seja dito num palco diante de uma plateia atenta.

Após ter percebido através da experiência docente que, de uma maneira geral, os alunos da escola em que leciono não têm tido atividades de ensino de poesia que sejam mais abrangentes e envolventes, considerei a possibilidade de desenvolver uma proposta didática que pudesse suprir essa lacuna, a qual fosse voltada especificamente para o poema. Os poemas selecionados fazem parte das obras *Bagagem*, *Terra de Santa Cruz* e *Oráculos de maio*. Da ideia inicial de desenvolver atividades abrangendo apenas o gênero lírico, surgiu a possibilidade de retextualização dos poemas do gênero lírico para o gênero dramático, uma vez que os textos mostram aspectos em que a teatralidade é predominante.

Em síntese, a motivação deste trabalho é que os alunos de 9º ano de uma escola pública de Santo Antônio do Monte, ao final do processo envolvendo as etapas de leitura em sala de aula e de encenação teatral, pudessem ter aperfeiçoado as habilidades de leitura e de escrita ao ter contato com a obra literária poética de Adélia Prado. Além do aperfeiçoamento dessas habilidades, os alunos desenvolveriam ou aperfeiçoariam as habilidades relacionadas ao gênero dramático por meio da encenação teatral dos poemas lidos em sala de aula.

1. Referencial Teórico

A literatura é um produto cultural que está presente na civilização ocidental há milênios, desde as primeiras manifestações na Antiguidade Clássica Greco-romana, atravessando a Idade Média, o Renascimento, a Modernidade e chegando aos tempos contemporâneos. Embora a literatura não seja uma manifestação cultural exclusiva da história ocidental, uma vez que várias outras civilizações desenvolveram manifestações às quais cabe nomear também como literatura, aqui voltamos nosso olhar mais especificamente para o Ocidente, na tentativa de traçar uma linha que conduza à poesia contemporânea brasileira. Roberto Acízelo de Souza, em sua *Teoria da Literatura*, lembra que "devemos dizer

que a literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização ocidental" (Souza, 2007, p. 10).

Entendemos, entretanto, que é preciso considerar o caráter fluido dos gêneros, pois estes podem apresentar pontos de contato entre si e se misturar num processo constante e contínuo do qual resulta a tecitura do texto em uma trama simultaneamente carregada de características que se mesclam e se interpõem. Contudo, é preciso ter em vista que essa fluidez dos gêneros, conforme Bakhtin (1997), é inerente a todos os gêneros discursivos e não somente aos gêneros literários.

Ao avançar em sua análise, Mikhail Bakhtin (1997) esclarece sobre a problemática envolta na definição dos gêneros discursivos, tendo em vista que "a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável" (Bakhtin, 1997, p. 279). Assim, uma vez que há uma variedade infinita de gêneros discursivos, optamos por seguir uma linha conforme autores que consideramos adequados a este trabalho.

A poesia de Adélia Prado apresenta, nesse cenário de fluidez dos gêneros discursivos, características típicas dos gêneros lírico, épico (narrativo) e dramático, as quais se mesclam num processo de interação que ora é mais perceptível, ora é mais sutil. É como se, durante a leitura de um poema, viesse instintiva e inconscientemente à tona toda a dramaticidade do eu lírico ao narrar, por exemplo, sobre um sentimento vivido. A leitura do texto se enche de dramaticidade manifestada através de variados sentimentos expressos pelo eu lírico, tais como ternura, serenidade, saudade, perda, ausência, dor, silêncio, repressão e tantos outros, os quais agem como instigadores para que o leitor deseje assumir a voz desse eu lírico e subir num palco diante de uma plateia.

Os poemas de Adélia Prado, mais notadamente os selecionados para este trabalho, são carregados de lirismo e, portanto, pertencentes ao gênero lírico; algumas vezes contam histórias de momentos e outras falam de lembranças, o que os associa ao gênero narrativo; e, finalmente, apresentam notável grau

de dramaticidade, o que os liga naturalmente ao gênero dramático. Cabe ressaltar ainda que características como a subjetividade da voz poética e a linguagem conotativa, inerentes ao gênero lírico, são percebidas nos poemas ora selecionados.

Na poesia de Adélia Prado há, além da dramaticidade, outros elementos de teatralidade, dos quais citamos como exemplos: tom de conversa, que é característico da oralidade; personagens definidas, presentes em muitos de seus poemas; cenários claros, despojados de excesso de objetos.

Por se tratar de um projeto voltado para a literatura, tendo como foco a leitura e a escrita, cuja culminância se dá na encenação teatral, consideramos elaborá-lo a partir das sugestões de situações de leitura desenvolvidas por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*. Segundo Cosson (2009), o processo de leitura deve passar por algumas fases bem definidas, que podem ser basicamente sintetizadas em: *pré-leitura*, ou seja, as antecipações que podem ser feitas a respeito do texto, bem como as motivações que preparam o leitor para entrar em contato com o texto; *leitura*, que é o momento em que se busca a decifração e o entendimento do texto; e *pós-leitura*, que propõe a interpretação e a incorporação do texto lido à vida.

Tem-se, a partir daí, a definição de quatro passos: primeiramente, a *motivação*, ou seja, o momento em que se busca "estabelecer laços estreitos com o texto que se vai ler" (Cosson, 2009, p. 55); em seguida, passa-se à *introdução*, que é quando se "fornecem informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto" que será lido (Cosson, 2009, p. 60); no terceiro passo, faz-se a *leitura* do texto e, no quarto e último passo, passa-se à *interpretação* do texto lido, tendo em vista "que por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura" (Cosson, 2009, p. 66).

Em nossa proposta didática de ensino de literatura, ao possibilitar que os estudantes do 9º ano tivessem acesso aos textos poéticos de Adélia Prado, buscamos ecoar as palavras de Paulino (1994, p. 83) quando ela afirma que "a leitura de textos de boa

qualidade não precisa ser uma prática sectária e aristocrática, da qual se acham excluídos milhões e milhões de pessoas", mas uma prática acessível e necessária para que, a partir do contexto da sala de aula, sejam criados hábitos de leitura que possam vir a ser constituintes da vida dos alunos-leitores.

Assim como Candido (2011) defende, o direito à literatura deve ser de fato entendido como um direito básico do ser humano e, nesse sentido, faz parte das finalidades da escola garantir e permitir que os estudantes tenham acesso a textos, tanto narrativos quanto poéticos, de autores variados da literatura brasileira e também da literatura de outros países.

E, por fim, consideramos a teatralidade presente na obra literária poética de Adélia Prado, que se mostra, muitas vezes, na voz de um eu lírico que exige um palco em que, diante de um público, possa se expressar com voz e corpo.

A voz está intimamente ligada a um corpo e, ao tratarmos sobre literatura, há que se pensar sobre qual é o papel desse corpo na leitura e na percepção do literário. Nos dizeres de Zumthor (2018), "é ele [o corpo] que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos" (Zumthor, 2018, p.25). Nesse contato saboroso com o texto, que mais uma vez podemos chamar de interação, agem e reagem os sentidos físicos para que se realize a fruição literária. O texto literário, assim, torna-se provocativo, pois desperta e exige reação por parte de quem lê. Diante do leitor, o texto já não é mais algo inerte, mas algo vibrante, presente e, por que não dizer, opressor no sentido de que força uma reação violenta de concordância ou de discordância.

A performance está relacionada à natureza do meio em que ela se realiza, isto é, pode se realizar através da oralidade e da gestualidade, sendo que essas naturezas são intercambiáveis. De acordo com Zumthor (2018), pode-se dizer que o ato performático está ainda relacionado a um ritual, tendo em vista que cada movimento gestual ou oral se desenvolve em função de um ordenamento necessário e previamente definido. Mais do que isso,

a performance, tida como acontecimento oral e gestual, é uma realização concreta e uma concretização ordenada, dentro de um determinado espaço e tempo, de atos que se manifestam em um corpo vivo e vibrante, de modo que algo que se reconhece passe da virtualidade à atualidade presente e real. Nesse processo, a performance, ao mesmo tempo em que cria, também modifica o conhecimento do que ela mesma transmite. Em síntese, a performance é ação do corpo enquanto criador, transmissor e modificador de uma manifestação artística, sendo ela, portanto, "ato de presença no mundo e em si mesma [porque] nela o mundo está presente" (Zumthor, 2018, 62). Ou seja, teatralidade que, como dissemos, pode ser percebida na poesia adeliana.

Nesse mesmo sentido, recordamos também Massi (2015, p. 630), quando trata da atividade teatral presente na obra de Adélia Prado, uma vez que se percebe "forte oralidade, destreza para reencenar o cotidiano, presença do erotismo e, por fim, a própria noção de representação" sendo que essas características, somadas, construíram a persona poética da autora.

2. Metodologia

Este projeto é de uma pesquisa de natureza aplicada, sob abordagem qualitativa, cujos parâmetros nortearam o processo durante sua aplicação, ou seja, os procedimentos característicos da pesquisa-ação, os quais constituíram a intervenção de ensino, bem como a forma como os dados registrados em diário de campo foram discutidos e analisados.

Este projeto dividiu-se em três etapas, sendo que, para a primeira, foram necessárias duas aulas; para a segunda, dez aulas e, finalmente, para a terceira etapa, foram necessárias mais quatro aulas, num total de dezesseis aulas.

A primeira etapa foi dedicada às atividades de contextualização histórica da poeta Adélia Prado e de sua obra; a segunda, dedicada às atividades de leitura, análise e compreensão dos poemas selecionados; e a terceira, dedicada à transposição

desses mesmos poemas para o palco através da encenação teatral feita pelos alunos.

A segunda etapa desta proposta didática foi dedicada à leitura em sala de aula dos poemas de Adélia Prado previamente selecionados conforme os objetivos pretendidos. Em cada aula foi lido um poema de maneira que, ao final desta etapa, os alunos tinham fruído dez poemas. As atividades de leitura em sala de aula foram baseadas, conforme já dito anteriormente, nas sugestões de situações de leitura desenvolvidas por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*, as quais abrangem a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Os poemas selecionados são "Tabaréu", "Amor feinho", "A serenata", "O sempre amor", "Os lugares comuns", "Briga no beco", "Um jeito" e "Momento", que foram publicados em *Bagagem*; "A diva" encontra-se em *Oráculos de maio* e, de *Terra de Santa Cruz*, escolhemos o poema "Casamento".

A terceira e última etapa desta proposta didática foi dedicada à preparação da encenação dos poemas selecionados e lidos em sala de aula. Considerando que a retextualização do gênero literário lírico para o gênero literário dramático a ser encenado no palco do teatro foi um processo que demandou tempo para a escrita do roteiro e para os estudantes-atores decorarem os textos, e também para ensaiarem, bem como para separarem as funções que cada aluno ou grupo de alunos pudessem exercer na apresentação, dedicaram-se quatro aulas para esse processo, o que perfaz o total de dezesseis aulas.

A avaliação foi feita de forma constante em todas as etapas, ou seja, é uma avaliação formativa e processual, de modo que o professor pudesse observar o cumprimento de cada etapa pelos alunos, as dificuldades que surgiram ao longo do percurso, a superação de dificuldades, a criatividade na solução de problemas.

No decorrer de cada etapa foram feitas observações as quais constituíram os registros em diário de campo para posterior análise. Esses registros das atividades desenvolvidas ao longo do processo de leitura em sala de aula e de encenação teatral foram utilizados para discussão e análise dos dados observados.

Os poemas de Adélia Prado selecionados para esta proposta didática, conforme anteriormente esclarecemos, fazem parte dos livros: *Bagagem*, publicado em 1976; *Terra de Santa Cruz*, publicado em 1981; e o poema de abertura – "A diva" – faz parte de *Oráculos de Maio*, publicado em 1999. O poema "A diva" apresenta qualidades de teatralidade que não podem ser desconsideradas em nosso trabalho, pois, como dissemos inicialmente, ele devia ser visto como o elo entre a leitura feita em sala de aula e a encenação no palco.

A proposta didática teve sua culminância com a encenação dos poemas lidos em sala de aula os quais foram retextualizados pelos estudantes na escrita de um roteiro de uma peça encenada por eles mesmos. Dessa forma, a teatralidade presente na poesia de Adélia Prado, especialmente nos poemas selecionados para esta proposta, assumiu forma concreta, indo além de tão somente a leitura e estudo dos poemas em sala.

3. Resultados encontrados

Desenvolvemos esta proposta de trabalho em sala de aula abordando a teatralidade na obra poética de Adélia Prado, em um recorte adequado às possibilidades didáticas de uma turma de 9º ano. Acreditamos que os dez poemas que selecionamos foram representativos no sentido de manifestar o caráter dramático, ou seja, a teatralidade presente na poesia adeliana.

As atividades componentes desta proposta de trabalho, iniciando com a apresentação da autora e poeta Adélia Prado, passando pela leitura de alguns de seus poemas, pela escrita de poemas de autoria dos próprios estudantes e, finalmente, pela encenação de uma peça inspirada nesses mesmos poemas lidos e estudados, cujo roteiro foi escrito em conjunto em sala de aula, demonstraram ser uma forma produtiva de trabalhar com literatura na escola. Além da fruição do texto literário, os estudantes puderam conhecer um pouco da obra da poeta divinopolitana, bem como aprofundar suas experiências com os gêneros textuais poema, roteiro de teatro e relato pessoal, assim

como desenvolver habilidades na produção de textos dos gêneros literários lírico e dramático.

A teatralidade na poesia de Adélia Prado fez-se notória quando, em palco, os estudantes encenaram um texto dramático escrito por eles mesmos tendo por base o texto poético da autora. A encenação em palco deixou mais evidente o que o eu lírico já manifestava no texto escrito, especialmente quando esse texto é lido em voz alta. O eu lírico dialoga com o ouvinte pela boca do leitor; não é o leitor quem fala, mas é como se ele, ao assumir o eu lírico, dando-lhe voz, passasse a conversar com seu ouvinte, ainda que, por vezes, seja uma conversa monológica. Percebe-se, nesse caráter dramático do texto adeliano, certa tensão entre este aspecto intimista da conversa que se dá, por exemplo, na cozinha ou na sala de casa, e o anseio pela fala no palco diante de um público cujos olhos se voltem exclusivamente para a cena. Contudo, não é hora de falarmos em tensão dramática no texto adeliano.

Entendemos que os objetivos a que se propunha nossa proposta de trabalho em sala de aula foram alcançados, de modo que os estudantes puderam conhecer um pouco da obra poética de Adélia Prado a ponto de levarem ao palco os poemas para serem encenados. O envolvimento da maioria dos estudantes no decorrer das atividades feitas em sala de aula, bem como na encenação, foi bastante satisfatório, o que indubitavelmente contribuiu para o alcance do que foi proposto a eles. Ademais, é válido mencionar a boa disposição por parte da direção e coordenação pedagógica da escola em proporcionar, dentro das possibilidades, os horários e espaços necessários para a realização das atividades; e, por fim, a anuência de estudantes e pais ou responsáveis sem o que não seria possível realizar este trabalho.

Considerações Finais

Acreditamos que o foco da proposta didática deve ser os estudantes, isto é, o professor deve conduzir as atividades de tal forma que cada estudante sinta-se como o protagonista em cada

passo realizado ao longo das etapas do projeto. Assim como no palco as histórias têm seus protagonistas, é válido e interessante que cada estudante também se sinta e se reconheça como protagonista das atividades escolares.

O trabalho com textos literários em sala de aula, em si, já exige uma demanda considerável de esforço e, quando se trata de trabalhar com a poesia, maior ela se torna. Ao final desse processo, com as etapas de leitura, de escrita e de encenação, percebemos que a dúvida inicial de como levar a obra poética de Adélia Prado para sala de aula de modo que os estudantes pudessem fruí-la, que motivou nossa proposta, pôde ser esclarecida e, mais do que isso, pôde confirmar que é possível despertar o gosto de experimentar o texto literário como algo agradável.

A concepção que os estudantes têm, na maioria das vezes, de que texto literário é geralmente utilizado apenas para fins de responder perguntas no caderno foi quebrada. Percebemos que, aos poucos, foi se desenvolvendo uma relação entre os estudantes e os poemas de Adélia Prado que conduziu à sua fruição envolvendo diversos aspectos, os quais culminaram na encenação em palco. Essa característica do texto adeliano que, ao ser lido, parece exigir um palco em que seja encenado, foi compreendida pelos estudantes ao longo do processo, tanto que em seus relatos afirmaram ser a parte da encenação a mais divertida.

Mas, para chegar a esse ponto culminante do qual os estudantes gostaram, foi percorrido um trajeto que lhes possibilitou conhecer a poeta, seus poemas e, também, as possibilidades de teatralidade presentes em sua obra literária. Todas as atividades, ao serem realizadas dentro de contextos, puderam criar laços entre estudantes e textos literários, de forma que o contato transbordou a brevidade da leitura para preencher bastante a infinitude da fruição.

As possibilidades deste trabalho não se esgotam por ora, pois a teatralidade na poesia de Adélia Prado oferece múltiplos desdobramentos os quais podem ser explorados de incontáveis maneiras tanto em sala de aula quanto no palco. Esperamos,

contudo, que possamos ter deixado para os colegas docentes uma sugestão de como trabalhar com literatura e, mais especificamente, com a obra literária poética de Adélia Prado nas aulas de língua portuguesa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MASSI, Augusto. Móbile para Adélia Prado. **In**: PRADO, Adélia. **Adélia Prado**: poesia reunida. Rio de Janeiro: Record, 2015.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Org.). **Teoria da literatura na escola**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

PRADO, Adélia. **Oráculos de maio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

PRADO, Adélia. **Terra de Santa Cruz**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

Este livro apresenta resumos e artigos relacionados a pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFMG. Os trabalhos foram apresentados no III Seminário do Profletras nos dias 28 e 29 de novembro de 2024. Esperamos que os leitores se sintam instigados pelos temas abordados, que convidam a ações em prol de uma educação pública crítica e equitativa.

PROFLETRAS

FALE
FACULDADE DE LETRAS

UFMG

Pedro & João Editores
Pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2673-6