

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS**

FABÍOLA ADRIANA DE MACEDO BARROS

**LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO
SILÊNCIO EM *VIDAS SECAS***

**NATAL/RN
2023**

FABÍOLA ADRIANA DE MACEDO BARROS

**LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO
SILÊNCIO EM *VIDAS SECAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguagens e Letramentos

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim

NATAL/RN2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Barros, Fabiola Adriana de Macedo.

Leitura e escrita : uma proposta de retextualização do
silêncio em Vidas secas / Fabiola Adriana de Macedo Barros. -
Natal, 2024.

149 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Centro de Ciências HUmanas Letras e Artes, Programa de
Mestrado Profissional em Letras. Natal, RN, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim.

1. Vidas Secas - Dissertação. 2. Silêncio - Dissertação. 3.
Sentido - Dissertação. 4. Compreensão - Dissertação. 5. Escrita
- Dissertação. I. Amorim, Marcelo da Silva. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 801.73

**LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO DO
SILÊNCIO EM *VIDAS SECAS***

FABÍOLA ADRIANA DE MACEDO BARROS

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, outorgado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo da Silva Amorim (Presidente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.^a Dr.^a Alessandra Castilho Ferreira da Costa (Interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Luiz Herculano de Sousa Guilherme (Externo)
Instituto Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha família – minha mãe, Dalvanira Mauricio de Macedo; meu pai, Aurélio Paes Barros (*in memoriam*); meus irmãos, Fábio segundo de Macedo Barros e Flávio Alexandre de Macedo Barros (*in memoriam*); e minhas filhas, Helena Lara Barros de Souza e Fernanda Nara Barros de Souza –; aos meus amigos, que aqui não posso enumerar; e aos meus alunos, sem os quais não poderia experienciar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Viver é preciso, agradecer também é preciso.

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de realizar este trabalho, por permitir conviver com tantas pessoas que me ensinaram e ensinam com conhecimentos dos livros e com saberes da vida, da alma.

Aos meus pais pela vida.

A minha mãe, pelo exemplo de enfrentar cada etapa da vida com coragem e determinação, pelo desejo, há muito reclamado, de ver a filha mestra.

Ao meu pai, que partiu cedo, mas deixou lembranças tão doces na infância.

Aos meus irmãos Fábio Segundo de Macedo Barros e Flávio Alexandre de Macedo Barros (*in memoriam*). Obrigada por terem feito parte da minha vida.

Às minhas filhas: Helena por estar presente nas horas de dúvida e não me deixar fraquejar; Fernanda por ser uma presença delicada e marcante nas horas tristes e alegres.

Aos amigos que conquistei na turma sete do ProfLetras. Nosso lema não será esquecido: “Ninguém larga a mão de ninguém”. Ao amigo Edson Carlos que reencontrei e que tanto me auxiliou nas horas de dúvida. À nova amiga Maria Galdino, Gal, sempre de sorriso aberto e pronta para trocarmos ideias.

Aos amigos Fernando e Suzana por acreditarem no meu trabalho, por serem grandes parceiros.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcelo da Silva Amorim, por acreditar no meu trabalho.

À professora Dra. Glícia Azevedo Tinoco, pela disponibilidade e gentileza.

À professora Dra. Sulemi Fabiano Campos, por ser um exemplo de que o conhecimento deve ser partilhado.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições das práticas de leitura e compreensão do silêncio na produção de textos. Além de teórico-metodológico, este estudo tem caráter documental-proposital, pautando-se na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. A proposta é possibilitar o desenvolvimento da competência leitora e, assim, contribuir para a capacitação do sujeito produtor de textos. Tal proposta mostra-se embasada em *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, de Orlandi (2007). A leitura das categorias do silêncio visa instrumentalizar alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de modo a minimizar as dificuldades que muitos ainda apresentam em relação à leitura, compreensão e escrita. As práticas direcionadas neste sentido buscam orientar o aluno a partilhar seus conhecimentos na leitura do texto literário, motivando-o, assim, a tornar-se um leitor proficiente e um produtor de textos competente. A metodologia orienta-se nas práticas de leitura e compreensão, com o propósito também de trabalhar a língua em suas modalidades oral e escrita, desvinculando-se de regras gramaticais descontextualizadas. O Produto Destacável organiza-se conforme as estratégias de Solé (1998). Para realizá-las, foram elencados exercícios distribuídos em módulos. No módulo 1, são propostas atividades de leitura e compreensão com vistas à oralização. Esta prática viabiliza gradativamente o entendimento do sentido do silêncio e suas categorias. No Módulo 2, oportunizam-se o conhecimento do autor e o contexto da obra. Nos módulos seguintes, efetiva-se a produção de relatos, com base nas operações de retextualização organizadas por Marcuschi (2010), dentro da perspectiva do contínuo de fala e escrita, a fim de contribuir, de modo satisfatório, para a formação de um sujeito leitor com criticidade e competência na escrita.

Palavras-chave: *Vidas Secas*. Silêncio. Sentido. Compreensão. Escrita.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the contributions of reading practices and understanding silence in the production of texts. In addition to being theoretical-methodological in nature, this documentary-purposeful study is based on the work *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos. The proposal is to enable the development of reading competence and, thus, contribute to the training of the subject who produces texts. This proposal is based on *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, by Orlandi (2007). The reading of the categories of silence aims to equip students of the eighth grade of elementary school in order to minimize the difficulties that many still present in relation to reading, comprehension and writing. The practices directed in this sense seek to direct the students to share their knowledge in the reading of the literary text, thus motivating them to become proficient readers and competent text producers. The methodology is oriented in the practices of reading and comprehension, with the purpose of also working the language in its oral and written modalities, detaching itself from decontextualized grammatical rules. The Produto Destacável is organized according to the strategies described in Solé (1998). To carry them out, exercises were distributed in modules. In module 1, reading and comprehension activities are proposed with a view to oralization. This practice gradually enables the understanding of the meaning of silence and its categories. In the second, the author's knowledge and the context of the work are provided. In the following modules, the production of reports is carried out, based on the retextualization operations organized by Marcuschi (2010) within the perspective of the continuum of speech and writing in order to contribute satisfactorily to the formation of a reading subject with criticality and competence in writing.

Keywords: *Vidas Secas*, silence, meaning, comprehension, writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 CONTEÚDOS CONCEITUAIS	20
2.1.1 Noções de leitura e escrita e suas relações com ouvir e falar	22
2.1.2 A literatura como instrumento para ler e escrever na sala de aula.....	30
2.1.3 O conto como gênero.....	34
2.1.4 O não dito: o silêncio que fala em <i>Vidas Secas</i>	38
2.1.5 O leitor como coprodutor de sentidos	46
2.1.6 Os processos de retextualização segundo Marcuschi.....	50
2.1.6.1 As operações de retextualização	55
2.1.6.2 Operações de transformação.....	57
2.2 CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ...	60
2.2.1 Previsão do ensino dos gêneros conto/romance nos documentos norteadores PCN e BNCC	61
2.2.2 O lugar das modalidades oral e escrita e como são apresentadas nos documentos norteadores	64
2.2.3 Como a modalidade oral se presta a ensinar as dimensões de leitura, compreensão, escrita e conhecimento linguístico	68
2.2.4 Análise das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos orais conversacionais e em outros gêneros orais.....	71
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	76
3.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: trajetória e caminhos percorridos	78
3.2 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	84
3.3 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	85
3.4 ASPECTOS DA ORALIDADE E DA ESCRITURALIDADE NA RETEXTUALIZAÇÃO	92
3.5 A PROPOSTA DO PRODUTO	96
4 O SILÊNCIO EM VIDAS SECAS	99
5 O PRODUTO DESTACÁVEL.....	105
6 CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS.....	148

1 INTRODUÇÃO

É do senso comum a crença de que o jovem brasileiro lê pouco, não gosta de ler ou não tem o hábito da leitura. Essa linha de pensamento torna-se ainda mais pertinente quando se **leva em conta** o aluno da escola pública, uma vez que ainda faz parte desse modo de pensar a crença de que, normalmente, o despertar para leitura só se adquire na infância, com o incentivo dos pais, e que a escola pública é precária e com profissionais pouco qualificados. Além disso, esse aluno não saberia escrever porque não adquiriu o hábito de ler ou porque não aprendeu o “português correto”. É inegável o papel da família no estímulo à prática da leitura, principalmente quando a criança inicia as primeiras letras. No entanto, achar que somente dessa forma um estudante adentra tal prática, é pôr em xeque o papel do professor como agente formador de leitores competentes e a escola como espaço propício ao engajamento no processo de leitura e escrita.

Cada vez mais se observa que as pesquisas desenvolvidas nas áreas de leitura e produção textual voltadas para aplicação em sala de aula objetivam não só capacitar os alunos para melhor compreensão dos sentidos do texto, como também buscam se desvencilhar de velhas crenças, como a inabilidade do jovem com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita.

Neste estudo, buscamos trabalhar o enfoque do texto em sala de aula como produto da vivência, do estado de sermos leitores/ autores. Portanto, cabe ao professor ser o provocador de um estado permanente de um leitor em ação, cuja intimidade com o texto levará o aluno à demanda de uma outra ação, que é a escrita. A produção escrita começa a se modelar na vida do aluno a partir do momento em que ele a vê como parte necessária ao seu processo de desenvolvimento como sujeito social, que compartilha interesses dentro de diferentes contextos na sociedade.

Como professora há mais de vinte e cinco anos, sempre atuante em sala de aula, é possível observar que uma das questões que mais inquieta o educador é capacitar o aluno para uma leitura atenta aos caminhos que o texto oferece, norteá-lo para um olhar aguçado com o qual ele perceba os sentidos do texto lido e manifeste uma ação-resposta de seu entendimento. Preconiza-se um trabalho com a leitura que o torne cômico de que ele, o aluno, é peça fundamental na (re)criação desses sentidos, e com a qual ele crie intimidade e desenvolva saberes para uma escrita com autonomia.

Observamos, na prática diária das aulas de língua portuguesa, que uma parte dos alunos se nega a escrever porque seu saber linguístico ao longo dos anos restringiu-se ao conhecimento

gramatical. Seu conhecimento enciclopédico, assim, não estaria devidamente direcionado às competências de leitura, havendo pouco ou nenhum incentivo à prática de escrita. Além disso, existe a preocupação quase sempre presente, por parte do profissional, em trabalhar *todo* o livro didático durante o ano. Considerando esses aspectos, há também o fato de que a produção escrita exige tempo para correção e necessidade de que o aluno refaça o texto para que, gradualmente, a qualidade da escrita avance. Ao longo do tempo, constatamos que insistir na construção e reconstrução de textos nos leva a descobrir grandes produtores de textos. É no Ensino Fundamental que se concentra a maior parte da vida do aluno e é nessa fase que ele mais carece de uma ação contínua para que, além de tornar-se agente conhecedor da própria língua, destrave seus medos e a timidez com a escrita.

Portanto, o papel do professor e o espaço da escola oportunizam tanto ao próprio professor, como agente formador, quanto ao aluno, a interação de seus papéis sociais nos processos de leitura e escrita, porque trazem para a cena do conhecimento a interrelação e a cumplicidade. Tais ações podem trilhar para um modo mais receptivo do texto literário, constituindo, assim, a instrumentalização de uma leitura com criticidade e uma escrita responsiva (e – por que não falarmos? – mais ousada), uma vez que, em diálogo com o texto, esse leitor vai se construindo, tomando parte dos sentidos pré-existentes na leitura, ampliando, portanto, seu leque de saberes e, aos poucos, revelando seu caráter de sujeito histórico e social.

Entendemos, então, que o texto é o meio que potencializa a formação para uma leitura crítica construtora de sentidos e, conseqüentemente, faz com que a escrita adquira, em seu arcabouço, maior autonomia. Além disso, consciente da trama textual, o aprendiz pode tornar-se coautor dos textos que lê, uma vez que participa ativamente dos movimentos da leitura e explora seus espaços “não-ditos”.

É do exercício do educador garantir a interação, no modo como se operam a leitura e a escrita em sala de aula, porque é partindo da engrenagem de conhecimentos que podemos fomentar a leitura investigativa calcada nos saberes que se ampliam à medida que o entendimento do aluno se direciona para o refinamento de um olhar crítico. Dessa forma, na qualificação do ser protagonista, nasce o coautor munido do conhecimento que lhe é exterior.

Nesse sentido, esta pesquisa visa à formação de um leitor que, evoluindo em seu conhecimento de mundo e atentando para as pistas na intenção comunicativa do texto, seja capaz de compreender a verdade que se encontra no não dizer da leitura. Interagindo com as informações contidas no espaço/tempo da trama textual, esse educando poderá desenvolver intelectualmente uma linha de escrita competente e organizada. Para isso se consolidar, propomos uma pesquisa cujo objetivo é formar um aluno que se reconheça em seu caráter

histórico e social, afinado com seus múltiplos saberes, promovendo, portanto, uma aprendizagem comprometida com o objetivo não só de estimular a leitura, como também de melhorar a qualidade daquilo que ele lê, contribuindo, assim, para maior inserção desse estudante na “sociedade letrada”.

É importante salientar que esse trabalho se propõe a criar meios para instrumentalização de múltiplas competências a fim de oferecer subsídios para estimular a habilidade de uma leitura proficiente e uma escrita voltada para as diferentes realidades do educando dentro e fora da sala de aula. Segundo Lajolo (2002, p. 7),

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler *livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprende por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Retornando à sala de aula depois de dois anos em trabalho remoto por causa da Pandemia da Covid 19, pudemos perceber o impacto que a ausência de aulas presenciais e de direcionamentos do estudo causou na vida do educando. É inegável a contribuição que a tecnologia trouxe para que as aulas não paralisassem completamente, mas as comunidades mais carentes sofreram com a precariedade ou a falta de Internet e de equipamentos mais modernos para acompanharem a diferente rotina das aulas.

Se a leitura e a escrita dos alunos já eram deficitárias e comprometidas por vários fatores, como infraestrutura precária das escolas e evasão discente, o quadro atual mostra-se ainda mais preocupante, uma vez que as aulas remotas não atenderam (nem atendem) às demandas de orientação sistematizada de que uma criança necessita para uma aprendizagem significativa quando se trata de leitura e escrita, pois estas habilidades exigem ainda mais a presença física de um professor e uma organização didática para melhor produção da escrita.

Considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo dos anos de docência e a necessidade que envolve a ação do professor em sala de aula em turmas de ensino fundamental, elegemos para o cerne dessa pesquisa uma prática de leitura e compreensão de texto como parte do processo para desenvolver a escrita do “não dito” por meio do processo de retextualização.

A título de formalizar esse trabalho investigativo, elegemos a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, para subsidiar nossos processos de leitura e a compreensão dos sentidos que há no silêncio emblemático que constrói as personagens dessa obra. Nosso alvo laborativo busca uma forma de montar estratégias que levem o aluno a *pensar e agir: pensar*, no sentido

de propormos a ele meios de apropriação da construção dessas personagens, ou seja, “reconhecer os objetivos e propósitos pretendidos pelo produtor do texto em uma dada situação interacional” (Koch; Elias, 2006, p. 46); *agir*, na intenção de materializar esse silêncio e recuperar as lacunas em aberto pelo discurso indireto livre, contribuindo, assim, para melhor qualidade na escrita desses alunos.

Inicialmente, visamos (re)conhecer e dar a conhecer o gênero conto, nesse caso, considerando os vários capítulos que compõem a obra de Graciliano Ramos. Com o texto em mãos, os alunos podem apreciá-lo enquanto materialidade escrita, pois acreditamos que o texto deve ser capaz de fomentar o interesse e a sensibilidade do aluno, levando-o a criar vínculo com a leitura e a se inteirar não só de parte do universo criado por esse autor, mas também adentrar uma atmosfera de ficção muito bem assentada na realidade nordestina.

Nesse sentido, cabe definir nossa pergunta de pesquisa: de que maneira a instrumentalização para uma leitura proficiente e a compreensão dos sentidos do silêncio para a prática da escrita de relatos podem melhorar, de forma significativa, a produção de textos de alunos do Ensino Fundamental?

Partindo dessa proposta, nossa pesquisa tem por objetivo geral promover uma intervenção teórico-metodológica embasada na leitura do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e a (re)construção do discurso das personagens (Fabiano e sua Família). Para isso, faz-se necessário a mobilização de um veio investigativo do texto, contexto, a textualidade que se opera na obra, assim como o discurso indireto livre, a fim de trabalhar com os sentidos do texto, contribuindo, assim, na escrita de relatos biográficos para (re)vestir o silêncio, o “não dito”, segundo os critérios de retextualização (Marcuschi 2009).

Por objetivos específicos, intencionamos:

- Identificar as dificuldades que os alunos apresentam nos processos de leitura e compreensão do conto enquanto gênero textual e como isso reflete no entendimento do silêncio enquanto sentido e na produção de textos escritos;
- Implementar atividades a fim de estimular a leitura e o que se opera no não dito para o exercício dos saberes e a escrita como práticas inseridas em determinado contexto;
- Avaliar a progressão da leitura, a compreensão do silêncio e as produções textuais, considerando o contexto e a organização das ideias no processo de retextualização do silêncio marcado pelo discurso indireto livre.

A ideia de elaborar este trabalho surgiu do enfrentamento diário nas salas de aula de ensino fundamental, principalmente após dois anos de aulas remotas. Torna-se cada vez mais

perceptível a lacuna deixada na vida acadêmica do jovem, principalmente no Ensino Fundamental nas escolas públicas. Não culpemos, porém, a tecnologia, já que todos nós fomos surpreendidos por esse momento difícil: a falta de preparo por parte de muitos professores, a carência de uma rede de Internet abrangente, o estado financeiro de muitas famílias cujos filhos não possuíam um computador ou aparelho celular adequado para assistir às aulas. Se elaborar práticas de leitura e escrita já era desafiador para os docentes, imagine participar delas, interagir nessa aula em um contexto de distanciamento.

Pensamos em um trabalho que busca demover o aluno de uma leitura passiva, promovendo uma proposta a fim de instigá-lo a tornar-se um leitor/produtor de textos ativo para uma aprendizagem em consonância com seu tempo, seu papel social e histórico, considerando seu reconhecimento como alguém que sabe usar a língua, mas que precisa ser consciente de que ela exerce papel fundamental em todos os seus contextos diários.

Ensinar a língua portuguesa esteve, muitas vezes, vinculado a instruir o educando para reconhecer estruturas em frases soltas, decorar regras e aprender que existe uma língua que ele “não fala” e que deve aprender na escola. Sobre esse aspecto, Geraldi (2006, p. 19) questiona:

[...] em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar o falante a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante nativo da língua portuguesa – pode dominar?

O autor aponta para uma visão além daquilo que quase sempre norteou as aulas de português: formar o aluno como se este fosse uma folha em branco e que, ao adentrar a escola, essa página seria preenchida por longas teorias sobre o que a língua portuguesa e suas regras gramaticais constituem para que se escreva em um padrão “correto”.

As pesquisas cada vez mais avançam para formação de um estado de ser leitor proficiente, um produtor que, conhecendo sua língua em suas mais variadas dimensões e ciente de que ela está em constante movimento de mudança e renovação, possa lançar mão dela nos diferentes eventos de letramento dos quais participa. Nasce, assim, um percebedor dentro de uma ação interativa, em que a alteridade revela um coautor que recolhe os sentidos no silêncio das entrelinhas textuais, desconstrói-os em sua reorganização oral para reconstruí-los na produção escrita. Dessa forma, encontramos um meio em que a oralidade exerça seu papel comunicador próprio da vivência do aluno, e, ao retextualizar essa decomposição oral para escrita, nos deparemos com um produtor de linguagem já mais “refinada”.

Quando os pais acompanham os primeiros passos de seus filhos na escola, a primeira etapa de aprendizado de que desejam se inteirar é se seus pequenos já desenvolveram habilidades de leitura e escrita. Essa etapa da educação infantil para os pais é muito significativa porque revela que as crianças estão em processo de socialização, de desenvolvimento psíquico-motor, ou seja, estão no caminho correto para se tornarem leitores e escritores competentes. Dessa forma, os demais conhecimentos ocorrerão de forma satisfatória, uma vez que ler e escrever embasam todos os outros.

A maior parte das dificuldades que percebemos no aluno em relação à concatenação de ideias, oralidade e produção textual se apresenta principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tendem a evoluir para os anos finais, caso tais entraves não sejam diagnosticados em tempo e a contento. Por isso, há a necessidade de um olhar sensível aos problemas que cada criança enfrenta. As aulas orientadas por um projeto de pesquisa podem e devem auxiliar para melhor formação desse aprendiz.

Optamos por trabalhar a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, para uma ação que visa primeiro diagnosticar em turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental os entraves enfrentados na leitura, o conhecimento do gênero, a relação primeira: leitor, texto, sentido. A intenção objetiva fugir da padronização adotada nas práticas de língua portuguesa já que reconhece que a leitura consciente em estado de interação e integração autor-texto-leitor tem, normalmente, também como resposta na escrituralidade uma gramática e uma variante de linguagem se modelando dentro da perspectiva conhecida como “norma culta”. A intimidade estabelecida com o texto tende à autonomia por parte dos leitores/atores que, conseqüentemente, trazem à tona seus conhecimentos sobre gramática outrora internalizados. Geraldi (2006, p. 19) reforça essa ideia ao colocar que:

[...] os professores de comunicação e expressão, inconformados com o bizantinismo dos programas dos programas oficiais, têm frequentemente tentado superar, na prática, a dicotomia língua/literatura. Buscam integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete.

Portanto, ao promover um trabalho em que o aluno vivencie na obra um espaço físico próximo a ele, aprecie a linguagem Graciliana como simples, mas ao mesmo tempo bem elaborada e, por fim, se identifique com as personagens, podemos, por meio do processo de retextualização, segundo Marcuschi (2010), buscar o sentido que se incrusta no silêncio da vida das personagens. Depois de conhecer os capítulos, adentrar no sofrimento da família, sentir a força do ambiente, a “desgraça” que ele impõe aos retirantes, os alunos farão a reconstrução

oral dos diálogos silenciosos, seus desejos, angústias e suas necessidades básicas – essa oralidade será retextualizada em forma de relatos.

Entendemos que todo trabalho demanda uma ação para promover uma mudança, porque há no sujeito um desejo constante de transformar o que já existe em um produto útil às suas necessidades. Portanto, para compreendermos melhor este estudo, procedemos à sua organização de acordo com a seguinte ordem: primeiramente, na Seção 1, esta Introdução, apresentamos a escolha do tema, a justificativa para a realização dessa proposta, bem como os objetivos gerais e específicos. Em seguida, na Seção 2, expomos o Embasamento Teórico que orienta esta pesquisa e, na Seção 3, a descrição dos Aspectos Metodológicos. Em seguida, na Seção 4, procedemos à Análise do silêncio em *Vidas Secas*, seguido, na Seção 5, do Produto Destacável, a produção de relatos. Por fim, apresentamos as Conclusões obtidas a respeito deste estudo.

A Seção 2, da Fundamentação Teórica, divide-se em duas partes. Iniciamos a seção com os conteúdos conceituais. Nessa parte, são descritas as perspectivas que abordam as noções de leitura e escrita. Ali faremos uma breve historicização de como essas habilidades (institucionalizadas) dialogam com ouvir e falar. Evidenciaremos como esses conceitos se relacionam com o conhecimento de mundo, a experiência do leitor e o contexto. Essa exposição toma por base as teorias apresentadas em Koch (2015), Koch e Elias (2006; 2009) e Geraldi (2006). Em seguida, enfatizaremos o papel da literatura como instrumento para ler e escrever na sala de aula, segundo o modelo prescrito por Cosson (2006; 2020). Abordaremos o conto como gênero, já que a obra *Vidas Secas* se constitui como um romance a partir de contos retextualizados. Nessa análise, reconstruiremos o fio condutor da narrativa., condição necessária para guiar cada passo na leitura em sala de aula e, assim, operacionalizar a relação autor-texto-leitor (coautor). Analisaremos “As formas do silêncio”, seguindo as pegadas de Orlandi (2007); nessa ótica, propomos investigar o sentido do silêncio que existe na palavra: o não dito, que é, na realidade, o dito que se revela também por meio de olhares, sentimentos de dor, medo, desejos, sons descritos como “guturais”. Nessa perspectiva, revela-se o desnudamento do contexto em que vivem as personagens da trama. Essa exposição prima pela via da reflexão crítica, tangente ao processo de reumanização do homem por meio de personagens não humanos que se contrapõem à cachorra humanizada. Depois, apresentamos o leitor como coprodutor de sentidos, revelando-se um coenunciador que restaura os sentidos das “lacunas do silêncio” para dar início aos processos de retextualização. Ao final, apreparamos os processos de retextualização, procedimentos para transpor o texto escrito para uma modalidade

oral para, mais tarde, passarmos à reescrita final, orientada pelos critérios do contínuo fala e escrita, segundo Marcuschi (2009).

Em um segundo momento, expomos os conteúdos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Primeiramente, desenvolvemos os conceitos de ensino dos gêneros conto/romance conforme os documentos norteadores dos PCN e BNCC; em seguida, abordamos o lugar das modalidades oral e escrita no ensino fundamental e como são representadas nos documentos norteadores. Esse aspecto decorre da necessidade de apontar como os silêncios em *Vidas Secas* podem ser retextualizados, inicialmente para a modalidade oral, mais próxima do cotidiano do aluno, para depois (aos poucos) ser reescrito na modalidade escrita, chegando, assim, ao nosso intento de uma produção de linguagem mais “refinada”. Em seguida, analisamos a modalidade oral como forma de ensinar as dimensões de leitura, compreensão, escrita e conhecimento linguístico. Acreditamos que ressaltar a importância da oralidade permite ao educando aproximar-se da língua materna e compreendê-la como uma prática natural na sala de aula e na sua vivência como uma língua que não se constitui somente de regras. Finalmente, analisamos as dificuldades dos alunos na produção de textos orais, nas conversações diárias e em outros gêneros orais. Ressaltamos a importância que essa modalidade representa, como parte da língua portuguesa, no contexto do ensino-aprendizagem, considerando fala e escrita diferente do sentido dicotômico.

Na Seção dos Aspectos Metodológicos, apresentamos a descrição da trajetória percorrida para chegar à proposta de uma pesquisa cujo produto são relatos retextualizados a partir da compreensão do sentido que se movimenta na verdade do não dizer. Buscamos definir um quadro conceitual na perspectiva de sensibilizar o aluno ouvir as formas do silêncio em *Vidas Secas*, segundo a teoria apresentada em Orlandi (2007). Depois disso, fazemos uma abordagem sobre o silêncio nessa obra, se há tipos diferentes de silêncio e se podem ser classificados em seu sentido do “não dito”. Seguimos com os aspectos de oralidade e escrituralidade propostos para esta dissertação e sua importância nos processos de retextualização de acordo com Koch e Oesterreicher (2007). No subitem 3.6, apresentamos uma descrição do produto destacável, que será a proposta de um caderno de relatos a serem retextualizados no contínuo da fala para a escrita, conforme propõe Marcuschi (2010).

Na Seção 4, procederemos à descrição e à análise do *corpus*. Analisamos os sentidos do silêncio que perpassa a obra *Vidas Secas*. Tal abordagem seguirá as duas principais vertentes propostas por Orlandi (2007): “O silêncio fundante e o silenciamento”, que podemos observar tanto no discurso do narrador quanto nas palavras, gestos, olhares, entre outros aspectos, das personagens.

Na Seção 5, organizamos o Produto Destacável, fruto de um trabalho que visa orientar professores a trabalharem com leitura, oralização e produção escrita. É importante salientar que o professor procederá a um trabalho que se inicia partindo da sensibilização do aluno em relação ao texto literário. Para isso, por meio de um *QR code*, elencamos um conjunto de estratégias para maior aceitabilidade da temática da obra. O preparo da ambientação: o primeiro momento é de ouvir, por isso selecionamos duas canções para envolver o aluno em um clima de som, calma e silêncio. Depois de envolvidos nesta ambientação, apresentamos um documentário sobre a seca; entramos, então, no campo da realidade para que, enquanto sujeitos sociais, eles se apropriem de conhecimentos, criem conceitos e, assim, estejam preparados para adentrar na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Este primeiro momento de estímulo ao aluno é necessário para que ele aprecie o texto, envolva-se com a leitura para, assim, ativar seus conhecimentos prévios, manifestar empatia com a literatura de Graciliano Ramos, pois sabemos que uma das melhores formas de garantir êxito na construção da leitura é fazer com que ela seja apreciada.

Este produto traz as orientações de como o professor deve organizar seu trabalho em sala de aula para garantir uma leitura prazerosa, em que os aspectos fundamentais da obra sejam percebidos por um leitor não só ativo, consciente de seu papel social, mas também como indivíduo que se reconhece dentro do espaço no qual se desenrola a trama narrativa. Portanto, adentrando a trama, constituindo-se o leitor parte dela, ser-lhe-á possível desconstruir o texto, ativando seus conhecimentos de mundo na oralidade para reconstruí-lo na produção escrita mais de acordo com as normas da linguagem culta urbana.

Considerando a proposta dessa pesquisa, podemos concluir que trabalhar com leitura, interpretação e produção de texto exige do professor dedicação, paciência e organização para que possa atingir uma mudança significativa no aprendizado do aluno. Muitas vezes, chega a ser um trabalho exaustivo porque são muitas cabeças pensantes em um mesmo espaço, e a leitura não costuma agradar a todos de forma unânime. Pensamos em trazer para o aluno uma nova reflexão sobre a obra literária, livre das “amarras” impostas, de certa forma, pela Escola Literária ou mesmo pelo professor de literatura. O propósito é tirar o aluno da leitura passiva, confortável para ele e lançá-lo do outro lado do texto, fazê-lo falar, construir um texto oral, não para reproduzir a vida dos retirantes representados por Fabiano e sua família, mas para fazê-lo refletir sobre o que ocorre à sua volta como verdade essencial na sua construção com sujeito social. Talvez o trabalho mais desafiador em sala de aula não seja levar o aluno a ler, mas fazer com que ele compreenda o que lê. Por isso o professor precisa mobilizar recursos a fim de tornar cada leitura uma novidade que constitua para o estudante um momento de descoberta.

Na Seção 6, apresentamos as conclusões desse estudo para que o professor alcance, dentro do possível, melhorar a qualidade escrita de seus alunos de modo que estes atuem como protagonistas do que leem e escrevem. Nesse aspecto o papel do professor é fundamental porque ele precisa estar ciente dos percalços que enfrentará diante de um texto que busca trabalhar com o silêncio, ou seja, com o que não está escrito, mas que está dito. Além disso, o aluno pode experimentar seus próprios silêncios. Sabemos que trabalhar com estímulo à leitura e produção escrita não atinge seu objetivo em um trabalho de pesquisa; ao contrário: este serve de estímulo para sempre se buscar novos caminhos e, assim, tentar, cada vez mais mobilizar uma formação acadêmica que consiga formar cidadãos capacitados aos exercícios do ler e escrever com conhecimento e segurança.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa linha de pesquisa parte da reflexão acerca da dificuldade que muitos jovens do Ensino Fundamental nas escolas públicas enfrentam em relação à leitura, compreensão e produção de textos escritos – dificuldade acentuada com a paralisação parcial das aulas presenciais.

Trazemos para o cerne desta discussão a leitura do texto literário com vistas à formação de um leitor/produtor ativo dentro de um contexto sociointeracional, propondo uma leitura orientada em que ele se reconheça como sujeito cuja bagagem de conhecimentos é acionada com a leitura. Acreditamos ser papel do professor atuar como um provocador, que elabora suas aulas em uma perspectiva que fuja do tradicionalismo de se trabalhar a língua como uma enciclopédia de regras, que mais atrapalham o estudo da língua materna, porque não capacita seres pensantes para ler e escrever com proficiência e autonomia.

Para tanto, buscamos aproximar o aluno do Ensino Fundamental de uma literatura que ainda não lhe pertence, já que a leitura de clássicos chega até ele normalmente no Ensino Médio. Entendemos que, quanto mais cedo ele vivenciar a leitura literária, mais cedo se dará também seu entendimento da arte enquanto parte de sua vida social, histórica e cultural. Calvino (2002, p. 16) coloca que “A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares [...]”. É claro que, por achar tais leituras distantes de sua realidade, eventualmente, um ou outro aluno possa julgá-las enfadonhas ou de difícil linguagem, mas isso não pode se constituir como um obstáculo no caminho do professor, uma vez que ele pode criar um porto de motivações para tornar o aprendizado da leitura uma prática prazerosa e assim incentivar outras leituras.

A obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, apresenta-se como fio condutor para nossa proposta, que busca não só ressaltar a importância dos textos orais, como também as produções escritas na vida do educando. Nesse sentido, buscamos a formação de um sujeito que se construa como leitor que passa a interagir com os sentidos à sua volta e coautor no processo de leitura e compreensão de textos. Além disso, nossa intenção é levá-lo a entender que não existe uma língua certa ou errada (embora saibamos que algumas variedades são, de fato, estigmatizadas), mas que tanto a fala como a escrita exercem seus papéis em situações diversas. De acordo com Calvino (2002, p. 17), “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e, também, quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. Deste modo, trazemos a leitura literária para construir uma prática social sob um novo viés, que é o silêncio.

Consideramos que a obra literária em sala de aula tem muito a oferecer como recurso para se trabalharem leitura e compreensão em uma perspectiva teórico metodológica com vistas à construção de relatos, gênero que se aproxima do cotidiano do jovem. Ademais penetrar no universo literário de *Vidas Secas* permite ao aluno reconhecer-se como pertencente ao espaço geográfico explorado pelo autor e criar empatia com a situação dos retirantes. São provocações que perpassam o texto e estimulam os saberes do leitor. A proposta de trabalhar tais contos organizados em forma de romance favorece o estudo do gênero, assim como pode facilitar a leitura e, conseqüentemente, a produção textual.

2.1 CONTEÚDOS CONCEITUAIS

Neste capítulo, conceituamos as categorias que norteiam nosso estudo. Inicialmente, analisamos as vertentes mais conhecidas sobre leitura e, dentre elas, a teoria que melhor atende nossa meta de pesquisa. Nesse sentido, ancoramos nossa proposta de acordo com a vertente da leitura com foco na interação autor-texto-leitor, segundo as teorias abordadas em Koch e Elias (2006; 2009). Nosso intento é formação de um leitor com atitude responsiva ativa, para quem o texto é um meio de interação no qual ele possa ativar seus conhecimentos, participando efetivamente da construção de sentidos que o texto suscita.

Ler, no sentido primeiro da palavra, pode ser considerada uma atividade simples porque limita-se à decodificação do texto, pois não há atuação do sujeito sobre o que lê: ele não interage. Tal leitura com foco no texto não desenvolve habilidades de leitura nem estimula o aluno a compartilhar seus saberes.

Por outro lado, se consideramos a prática de leitura como compreensão, a leitura ganha amplitude e torna-se um exercício mais complexo, já que exige participação ativa do leitor, pois, para compreender, é necessário que ele interaja, ativando seus saberes e, assim, dialogue com o texto. Nesse processo, autor e leitor dividem o mesmo espaço que é o texto. Dessa forma, o leitor torna-se coautor, um construtor de sentidos. Portanto, leitura, sob esse aspecto, torna-se uma atividade social.

Cabe ao professor conduzir um trabalho para a formação de um leitor proficiente, com autonomia para a prática do exercício consciente no processo de interação com a leitura. O hábito da leitura normalmente promove também a formação de cidadãos escritores. Na sala de aula, o professor pode criar meios para estimular a prática da escrita. Tanto a leitura quanto a escrita organizam-se em um movimento de ir e vir – isto porque são habilidades que se

desenvolvem no fazer e no observar. É, portanto, de responsabilidade do professor, acompanhar a evolução dos trabalhos realizados pelos seus alunos.

Trabalhar o texto literário favorece não só o contato com a língua escrita, segundo os critérios formais da língua materna, como também amplia o conhecimento de mundo do educando e sua cultura. Elencamos os estudos de Cosson (2006; 2020) para apoiar nossa pesquisa com o texto literário em sala de aula. *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, constitui-se uma obra de caráter ímpar para nossa proposta de trabalho: é a partir dela que orientaremos nosso aluno a compreender o sentido que há no silêncio das palavras, conforme os estudos de Orlandi (2007).

Contar e ouvir histórias faz parte da nossa formação humana. Foi pensando nessa tradição que elegemos o conto como estratégia de leitura para compreensão e produção de textos, pois configura-se como um gênero com estrutura mais simples (pelo menos do ponto de vista formal). Como *Vidas Secas* é um romance contado em forma de contos, o texto proporciona a melhor compreensão dos sentidos do silêncio que há no discurso do narrador e nas palavras empregadas pelas personagens. Além disso, alguns episódios trazem rememoração de cenas anteriormente vivenciadas pela família de retirantes. Este recurso, de certa forma, (re)constrói o fio narrativo e possibilita a independência dos capítulos.

A leitura e compreensão dos sentidos do silêncio visam primeiramente à produção de textos orais e, posteriormente, à construção de textos escritos para que o aprendiz perceba que fala e escrita não se dissociam, mas se completam em um processo contínuo, pois dialogam entre si, e tanto uma quanto a outra fazem parte do mesmo complexo que é sua língua materna, a qual ele conhece e utiliza nos mais variados eventos sociais.

A compreensão do sentido dos silêncios tenciona a produção de relatos para dar voz às personagens, libertá-las da opressão que as condiciona a um estado de vida aprisionado por fatores políticos e sociais. A oralização mostra-se importante não só porque dialoga com a modalidade falada do aluno, mas também porque facilita a produção escrita de acordo com os critérios de retextualização propostos no contínuo fala e escrita de Marcuschi (2010).

A intenção é trabalhar a construção de um sujeito investigativo para quem a leitura e a escrita sejam uma forma de aprendizado e libertação porque, sendo um cidadão crítico, ele conhece e domina a língua com responsividade, alteridade e autonomia.

É no Produto Destacável que os objetivos deste trabalho se consolidam. Os exercícios foram organizados, segundo Solé (1998), com o objetivo de levar o aluno a compreender de modo gradativo as categorias do silêncio e, assim, proceder à retextualização de relatos.

2.1.1 Noções de leitura e escrita e suas relações com ouvir e falar

Sempre que falamos em leitura, a primeira ideia que normalmente advém na maioria das pessoas é a de que, no Brasil, se lê muito pouco, principalmente quando esse assunto se relaciona aos jovens. Isso decorre de valores já arraigados na sociedade. Suposições como “Esses jovens não leem a boa literatura” e “Não dominam o português culto” referem-se à literatura clássica, como se o jovem já educado só tivesse o dever de escrever e falar segundo os conceitos formais da língua portuguesa. Além disso, há a crença de que “O pouco que leem é literatura de baixa qualidade”. Neste caso, referem-se à literatura comercial, aos *best-sellers*, às histórias em quadrinhos ou ainda aos mangás.

É importante esclarecer que toda literatura tem sua importância ao longo da vida de um leitor, pois ela o identifica em um espaço, abrindo-se para ele e estabelecendo empatia com a linguagem e com o universo que apresenta. Ademais, o leitor está sempre se construindo social e historicamente: somos eternos engenheiros da linguagem, somos construtores de sentidos. Essa engenharia edifica-se aos poucos, em pequenos atos de leitura. Portanto, delinearemos aqui noções sobre leitura para melhor entender como ela se processa particularmente na vida do estudante.

É principalmente na escola que o aluno se encontra em constante desenvolvimento de suas habilidades cognitivas; por isso, é nela onde se alicerçam meios para uma leitura produtiva, em que o aluno lance mão de seus conhecimentos e crie intimidade com ela. O maior desafio do professor reside na responsabilidade de saber como conduzir o processo ou processos de leitura para que esta seja ativa, sólida e, conseqüentemente, abra o caminho para o processo de escrita.

Segundo Koch e Elias (2006, p. 9) falar sobre leitura implica questões como “O que é ler? Para que ler? Como ler?”. Essas questões apontam para diferentes focos, dependendo do ponto de vista em que se apoiam. Observemos primeiramente a leitura com foco no autor. Sob esse aspecto, podemos afirmar que a leitura tem um fim em si mesma. Trataríamos com o aluno de uma série de “adivinhas”. As pesquisadoras apontam que nessa ótica perpassa a ideia de que a leitura é meramente uma atividade de captação das ideias de quem as escreveu, não considerando, portanto, as experiências do leitor, seu conhecimento de mundo, suas vivências. Falta a essa perspectiva a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos social, cognitiva e interacionalmente. Como essa visão se centraliza no autor, supomos que a leitura pareça “um jogo de adivinhas”, em que o aluno precisa se colocar no lugar daquele que escreve

para tentar imaginar o que ele “quis dizer”. Vista assim, a leitura é concebida como um produto inalterado, cabendo, pois, ao leitor traduzir o pensamento do autor.

Outro aspecto que convém ser observado, conforme apontam Koch e Elias (2006, p. 10), é a leitura com foco no texto. Nesse caso, ela fica à mercê da língua como estrutura. Assim basta ao leitor o entendimento de um produto acabado, sobre o qual ele não reflete porque assume “uma espécie de ‘não consciência’” em relação ao que já vem estabelecido no texto. Propõe-se lhe reconhecer as estruturas e o sentido das palavras, em um trabalho de codificação no qual ele não se enxerga e que ajuda a erguer entre ele e sua língua materna uma barreira quase intransponível.

Em ambos os aspectos expostos, o leitor não dialoga com as vozes do texto e não percebe os sentidos que nele se movimentam. Deste modo, é um sujeito que não interage, pois realiza uma ação passiva de mero reconhecimento, de reprodução. Na contramão dessas teorias, observamos a leitura cujo foco se encontra na interação autor-texto-leitor, isto é, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual o leitor se mostra um sujeito¹ ativo, se vê refletido na materialidade textual, demonstra autonomia, passa a ser coparticipante no processo de construção dos sentidos durante a leitura, pois torna-se parte dela. Ainda, de acordo com as pesquisadoras, munido de seus saberes, ele constrói e é construído socialmente, ele molda esses conhecimentos, relacionando-os ao contexto social e histórico. Nesse sentido, ler significa relacionar um texto a outros já experienciados por ele, refletindo, assim, sobre sua própria vivência.

De acordo com Geraldí (2006, p. 91), “A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, donde concluímos que consiste em uma via de mão dupla, na qual as pistas deixadas pelo autor no texto passam a constituir o caminho aberto para que o leitor preencha com seu conhecimento de mundo. Nessa interação dialógica, surge um todo carregado de sentidos.

¹ Considerando a teorização do sujeito, convém esclarecer que nossa pesquisa se inscreve de acordo com a ótica sociointeracionista. Consoante esta visão, Koch (2015, p. 18) esclarece: “Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Deste modo, compreendemos que o texto intermedeia a relação de alteridade entre os sujeitos fazendo com que, neste processo de interação, os coenunciadores mobilizem um conjunto de saberes, assim, em meio às múltiplas relações, o sujeito vai se compondo por meio das vozes sociais que assimila. Sobre a compreensão, a autora enfatiza que “... é uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua organização...”. Já sob a ótica da linguista de texto, observamos que, segundo a Análise do Discurso, o sujeito não está na fonte do dizer, visto que ele aprende a mobilizar o conhecimento de acordo com o sentido que já existe. Consoante Orlandi (2007, p. 70), “para o sujeito de linguagem, o sentido já está sempre lá”. Ela propõe uma abordagem mais discursiva, assim, o sujeito enquanto leitor, busca perceber tais sentidos de forma crítica. Orlandi (2007, p. 95) esclarece também que “Levando em conta esse funcionamento é que podemos perceber que o sujeito que produz linguagem e exterioridade que o determina marcam (isto é, estão presentes em) toda a produção de sentidos”.

Considerando que somos seres biopsicossociais, a leitura se edifica nesses três vieses. Inicialmente, porque o primeiro momento é a decodificação, o conhecimento linguístico; depois, porque reagimos emocionalmente diante do que lemos; e, por fim, porque relacionamos a leitura aos fatores sociais, políticos e históricos que nos circundam. Somados esses aspectos, é papel do professor fazer emergir um sujeito atuante, cujas informações advindas do texto se coadunem no processo sociocognitivo. Revela-se, então, o escritor consciente de seu papel como agente transformador por meio da escrita.

Boa parte da preocupação docente em língua portuguesa (LP) se direciona para formar o aluno basicamente em duas vertentes: saber ler e saber escrever – dois saberes imbricados no aprendizado da língua materna. Esses conhecimentos coparticipam ativamente da vida estudantil, porque espera-se que, ao final de aproximadamente quinze anos, o estudante leia, compreenda os processos de leitura e, sendo um sujeito coparticipativo, produza textos com linguagem “bem elaborada”, refinada, seguindo os conceitos gramaticais.

A escrita sempre pôs em destaque aqueles que a ela se dedicam com disciplina e maestria, proporcionando-lhes, portanto, a possibilidade de ascensão. Ter domínio com a escrita, de certa forma, está associado a poder e a prestígio dentro da sociedade, pois relaciona-se diretamente ao conhecimento da língua, especificamente da gramática. É importante salientar que apenas conhecer a gramática não significa necessariamente saber escrever. Existem outros fatores que envolvem a escrita.

Parte significativa dos projetos desenvolvidos para o Ensino Fundamental volta-se (ou deveria voltar-se) para fazer com que o aluno não só adquira bom desempenho com a leitura, mas também se articule enquanto escritor competente. Lidar com a escrita é um exercício contínuo; por isso, esses projetos visam a estimular no educando o hábito de escrever.

Sabemos que o texto escrito, se comparado, no momento de sua produção, com uma produção oral, pode até se constituir um ato de natureza solitária. Porém, isto não quer dizer que não haja interação em sua produção, pois, para organizar tal construção, o produtor precisa lançar mão do conhecimento de mundo de seu público-alvo, envolvê-lo, a fim de que este leitor compreenda a sua intenção comunicativa. Sob este aspecto, a escrita requer maior elaboração; e demanda mais tempo e esforço, uma vez que, muitas vezes, poderá estar distante em tempo e espaço de seu interlocutor. Como esta produção é previamente elaborada, ela depende de critérios mais laborativos tanto do produtor quanto do leitor. Assim expõem Koch e Elias (2009, p. 13):

No **texto escrito**, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do

texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê.

Diferentemente dos modos de edição do oral (fala, por exemplo), a escrita poderá ser pensada e repensada, retextualizada quantas vezes se precisar, seguindo editoração própria e característica, que oportuniza um planejamento necessário, para contar com o conhecimento de mundo de seu público-alvo e para melhor adequação da linguagem à modalidade. Uma vez publicado, o texto escrito não possibilita ao autor uma ressalva, uma reorganização para melhor esclarecer, pois está finalizado, assim como não permite ao interlocutor uma justificativa. Nesse sentido, tanto ler quanto escrever são atos solitários. Tudo precisa ser organicamente elaborado de forma a contar com os conhecimentos do leitor.

Hodiernamente, torna-se praticamente impossível pensar na existência de uma sociedade totalmente ágrafa, uma vez que nossos eventos sociais giram, quase que integralmente, em torno da escrita. Um exemplo pode ser verificado nas placas escritas por moradores de rua que acorrem aos sinais de trânsito para pedirem auxílio financeiro aos motoristas. Se eles se detivessem perto de cada veículo para relatar suas necessidades e pedirem dinheiro, não teriam tempo para obter o benefício. A escrita surge como meio eficaz para suas necessidades naquele contexto. Os textos não precisam estar escritos seguindo todas as exigências formais – basta que simplesmente chamem a atenção dos leitores em trânsito e, assim, os necessitados obtenham sua ajuda financeira. É interessante verificar que essas construções comunicativas podem se constituir exemplos de uma interação imediata, como um diálogo, considerando que o pedinte anda em meio aos carros com essa placa. O contexto está presente, há empatia entre produtor-texto-leitor, observamos uma cena movida pela placa, pela imagem do produtor que carrega este sinal e pelo tempo limitado aos segundos entre fechar e abrir o semáforo. Embora o texto escrito, naquela situação, seja previamente elaborado, há uma semelhança muito próxima à da fala.

Assim como a leitura, a escrita também se articula em focos para sua construção. Segundo Koch e Elias (2009, p. 31), [...] na atualidade a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos... seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia”. A situação relatada acima exemplifica a ideia do texto escrito, mesmo fora da linguagem padronizada, como uma necessidade condizente com as sociedades letradas.

A escrita vista com foco na língua tende a avaliar o aluno sob o prisma das regras gramaticais. Assim, o aluno estará voltado para uma produção preso a essa gramática e seus conteúdos conceituais, em que a qualidade do texto subjaz às normas. A experiência na prática de ministrar aula de produção textual nos mostra que um texto gramaticalmente correto não é necessariamente um texto bem construído, pois, muitas vezes, não se verificam, nessa produção, o conhecimento de mundo de quem produz, suas experiências nem a reflexão sobre o que o motivou a escrevê-las. O texto torna-se uma estratégia para estudar gramática, reproduzi-la.

Ainda segundo Koch e Elias (2009, p. 33), “Há quem entenda a escrita como representação do pensamento, ‘escrever é expressar o pensamento no papel’ [...]”. Sob essa ótica, articula-se um sujeito que volta sua escrita para si mesmo, pois constrói, conforme nos apontam as autoras, “uma representação mental”. Nela o autor comanda a situação, e resta ao leitor adivinhar o que o autor quis dizer. Sob esse aspecto, o ato de escrever figura mais uma vez como solitário, uma vez que desconsidera os conhecimentos de seu leitor, não dialoga com ele.

Há, por outro lado, uma visão que compreende a escrita como uma materialidade que dispense um exercício de conhecimentos elaborados por parte do produtor e que se completam com os conhecimentos do leitor. A escrita com foco na interação pode ser considerada como uma produção compartilhada, uma vez que define sua escrita considerando seu público-alvo. Como já apontamos anteriormente, o texto precisa estabelecer com o leitor uma relação de interação por meio das pistas que o produtor lança nele. O texto não se fecha na apropriação das regras gramaticais nem se restringe às ideias e intenções do produtor, pois considera que, do outro lado, perto ou distante, há um enunciatário que preencherá as entrelinhas do texto, orientado por seus conhecimentos, pelo sentido que depreendeu na leitura. Koch e Elias (2009, p. 34) repetem Beaugrande (1997), que assim expõe o problema: “Nessa **concepção interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – diallogicamente – se constroem e são construídos no texto** [...]” (grifos nossos).

Assim, percebemos que, sob esse aspecto, o grau de informatividade dentro de um contexto sociocognitivo garante a continuidade de uma leitura ativa, intermediada pela interação estabelecida. Nesse intercâmbio, o leitor poderá se apropriar das vozes que nele coexistem e, assim, compreender as relações de sentido propostas nas categorias do silêncio.

Podemos perceber que, ao longo dos anos, o exercício contínuo da leitura e da escrita nos leva a desenvolver os conhecimentos necessários para o exercício de uma escrita em que nossos

saberes se coloquem em harmonia aos saberes do outro, conscientes de que o que se diz relaciona-se a quem se diz, seja de modo formal ou informal. Tudo que escrevemos é compreendido (em maior ou em menor grau) e reescrito pelo outro.

Nas operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010, p. 9), o autor faz questão de esclarecer que fala e escrita são modalidades da língua, não havendo, portanto, entre elas uma dicotomia, mas um processo contínuo, pois “são os usos que fazem a língua e não o contrário”. Como parte do nosso trabalho se pauta nas pesquisas do referido autor, consideramos que, nessas operações, leitura e escrita dialogam com falar e ouvir, já que, para retextualizar, por exemplo, um texto oral, precisamos ouvir para compreender e, assim, ordenar, da melhor forma possível, a nova oralização ou reescritura.

Ouvir, falar, ler e escrever: é nessa ordem que normalmente nascemos como seres sociais que percebem o mundo à sua volta e como usuários da língua. Embora todas essas ações estejam preparadas para captação de uma determinada cena enunciativa ou para uma leitura escrita, cada etapa ocorre no tempo determinado no processo cognitivo. Elas estão imbricadas no processo interacional do conhecimento humano e em sua necessidade de comunicar e interagir.

Ainda sem abrir os olhos, antes de nascer, nossa audição já está preparada para ouvir os sons produzidos no mundo externo, podemos dizer que é o sentido que primeiro nos prepara para os demais.

Leitura e escrita relacionam-se intrinsecamente com falar e ouvir, considerando que todas essas ações fazem parte do cotidiano pedagógico da sala de aula. O primeiro contato das crianças com a leitura se faz por meio da leitura da professora. Essa etapa da educação infantil parece muitas vezes esquecida por alguns profissionais na sala de aula. A leitura compartilhada em voz alta ainda é um recurso para chamar a atenção do aluno, que se volta para a voz que aos poucos vai tecendo o relato. Quando determinamos para uma turma que a primeira leitura de um texto seja no modo silencioso, apenas com os olhos, quebramos parte do envolvimento que uma leitura em voz alta pode favorecer, porque há, neste ato, entonação, olhares, gestos que mobilizam os ouvintes. Não é à toa que a sonoplastia é fundamental quando assistimos a um filme.

A fala terá por certo surgido antes da escrita e é responsável pelos primeiros registros de histórias como lendas, causos, anedotas, parlendas, cantigas e até mesmo epopeias, bem como tantos outros gêneros que o universo imaginário pode favorecer. Porém, mesmo tendo aparecido anteriormente à escrita, não é mais importante que esta, pois cada uma exerce seu papel nos mais variados contextos de execução. A escrita é a revolução que registrou e registra

para a posteridade o que a fala modelou na memória coletiva. É importante ressaltar para o aluno que a fala, uma das modalidades da língua, não se presta somente às conversas diárias, mas faz parte de um todo que é a língua materna e que essa língua só se desenvolve, evolui porque existe a fala para torná-la sempre em constante mudança e para tornar mais próximos seus interlocutores. Elas se completam. Conforme orientam Koch e Elias (2009, p. 17): “A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica”. As pesquisadoras fundamentam sua teoria apoiando-se em Halliday:

HALLIDAY (1995:74) capta bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página -- por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele acontece, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme (Koch; Elias, 2009, p. 17).

Considerando que somos atores em uma dada situação de comunicação, o contexto pode favorecer, em maior ou menor grau, a ativação do conhecimento de mundo do leitor. Na leitura de um texto, podemos recorrer, como já citado, a ler em voz alta. Tal recurso estimula a audição. Nesse sentido, ouvir favorece ao contexto, porque ajuda a criar associações com situações já previamente vivenciadas pelo ouvinte. Lembremo-nos das novelas de rádio, cujos recursos sonoros, vozes dos atores e trama mobilizaram ouvintes durante décadas. A leitura, assim, não se torna solitária, pois ativa conhecimentos no leitor, explora a relação interacional. Koch (2015, p. 36) coloca que, “No momento da interação, cabe ao interlocutor proceder a uma seleção do contexto adequado à construção do sentido do texto”. A sala de aula permanece para o aluno como o lugar para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, experimentar a construção de textos orais mais elaborados, assim como também o texto escrito.

Como nossa proposta em *Vidas Secas* é compreender e analisar o silêncio que reflete a vida sofrida das personagens e a visão social do autor, observamos que os “sons guturais”, os gestos de “estirar o beijo”, entre tantos recursos que silenciam a voz, são marcas no discurso que vão além de falar e ouvir, uma vez que esses movimentos materializam a comunicação das personagens e revestem o silenciamento imposto a elas, pois não existem para essas pessoas oportunidades, como, por exemplo, o conhecimento acadêmico. É notório, no discurso do narrador, o potencial libertador que o conhecimento traz: dá ao homem autonomia, cria oportunidades, faz com que ele construa seu próprio discurso. E isso é negado à família de Fabiano. Esses gestos e sons configuram a ausência de, pelo menos, dois aspectos fundamentais à condição humana: a convivência em sociedade e o domínio da linguagem. Sob esse aspecto, a língua se torna estanque para a família, porque condiciona os pais a perpassarem aos filhos o

limite do que conhecem. Assim, como não existem, para família, meios acessíveis ao conhecimento, conseqüentemente outros direitos lhe são negados. Fabiano tem plena consciência de que existe um Estado, um governo, mas nada pode fazer para mudar sua situação, pois lhe falta o saber.

Falar e ouvir são ações triviais no cotidiano da oralização, portanto, torna-se praticamente impossível à humanidade não falar e não ouvir. Quando as personagens são relegadas ao isolamento social, sua comunicação restringe-se aos gestos de “estirar o beijo”, aos “sons guturais”, ou seja, fica limitada a uma linguagem não articulada para atender as suas necessidades, caracterizando, assim, um ciclo repetitivo como a própria seca. Dessa maneira, não há o que falar e, de igual modo, não há o que ouvir. Torna-se perceptível, portanto, um dos recursos como forma de silêncio – o narrador constrói a desumanização das personagens, revelando, assim, a visão crítica de uma política de assujeitamento. Além disso, tal atitude não só veste seu discurso, como também direciona para a formulação de um conceito sobre o papel da literatura.

Para compreender o silêncio em *Vidas Secas*, é preciso que entendamos que o discurso do narrador trabalha nas duas vertentes do silêncio apresentadas por Orlandi (2006) – tanto o silêncio fundante quanto a política do silêncio ou silenciamento. Fabiano e sua família, apesar de representarem o indivíduo histórico, social e linguístico, tornam-se assujeitados pelo sistema que os aprisiona, pois a ausência de uma política social os mantém sem voz. A imobilidade das personagens reflete a inadaptação em uma sociedade excludente. Visto que a linguagem revela a identidade e a cultura do sujeito, não basta a Fabiano a consciência de se ver como ser humano, de estar no mundo, pois ele permanece sem saída, estagnado em um meio opressor. O léxico organizado no texto para produzir o silêncio releva uma voz engajada com os problemas que envolviam e envolvem uma parcela do povo brasileiro. Sob esse aspecto, o indivíduo Fabiano materializa uma vida coletiva de assujeitados, marcados principalmente pela ausência de acesso ao conhecimento. Vejamos o trecho abaixo, extraído do capítulo “Cadeia”:

Afinal para que serviam os soldados amarelos? Deu um pontapé na parede, gritou enfurecido. Para que serviam os soldados amarelos? Os outros presos remexiam-se, o carcereiro chegou à grade, e Fabiano acalmou-se:

– Bem, bem. Não há nada não.

Havia muitas coisas. Ele não podia explicá-las, mas havia. Fossem perguntar a Seu Tomás da Bolandeira, que lia livros e sabia onde tinha as ventas. Seu Tomás da Bolandeira contaria aquela história. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada. Só queria voltar para junto de Sinhá Vitória, deitar-se na cama de varas. Por que tinham de bulir com um homem que só queria descansar? Deviam bulir com outros (Ramos, 1977, p. 36).

Convém observar que o silêncio se faz presente tanto na seleção das palavras quanto no olhar que o narrador lança à dificuldade de Fabiano em lidar com situação na qual está inserido. Seu Tomás da Bolandeira representa o homem letrado, aquele que se apropria do conhecimento e certamente encontraria a saída do jugo que, porventura, lhe fosse imposto, pois “lia livros”, “sabia onde tinha as ventas”; já Fabiano era “um bruto, não contava nada”. Portanto, configura-se, segundo Orlandi (2007, p. 153), “[...] o silêncio na produção de sentido como uma das instâncias em que se produz movimento, já que é o espaço que permite a linguagem significar”. O sentido que se movimenta nas palavras reflete a inoperância da personagem, porque não as conhece. Assim, voltar para casa, “para junto de Sinhá Vitória” é a saída para um homem que sabe da existência de muitas coisas, mas não consegue explicá-las. Nesse sentido, a esposa e a cama de varas representam seu espaço de conforto, o limite daquilo que conhece e domina. O silêncio recorta as palavras, ampliando o discurso na voz narrativa, como que atribuindo a elas um eco, de onde emerge a necessidade que o homem sente de ser letrado, de conhecer a causa e a consequência das coisas. Ademais, o engajamento ideológico que sustenta o silêncio em cada palavra possibilita um convite ao leitor para adentrar esse universo que traz um discurso preocupado com o homem sem voz, aprisionado por uma política que o marginaliza. Fabiano e sua família representam um contingente de pessoas diminuído em sua condição humana, porém reumanizadas na voz, cujos silêncios extrapolam os limites do sertão nordestino e, por meio do texto literário, penetram nas casas, tornam-se conhecidos e podem até ganhar partidários.

2.1.2 A literatura como instrumento para ler e escrever na sala de aula

Todas as transformações por que passou a escola nos últimos anos não foram suficientes para se incorporar a leitura do texto literário como algo essencial à rotina dos estudantes do Ensino Fundamental nos anos finais, principalmente na escola pública. Lajolo (20002, p. 44) esclarece: “Levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de interação da literatura na vida escolar, uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço.”

Por isso, trabalhar com o texto literário e extrair dele um embasamento para a produção textual pode se tornar uma fonte estimulante e produtiva para formação de escritores de textos orais ou escritos. Além disso, constitui-se um desafio para o professor, pois ele precisa estar

ciente dos percalços que irá enfrentar em relação à receptividade dos alunos e as suas dificuldades com a leitura.

Esta dissertação visa à formação de um leitor competente e autônomo e busca na Literatura um suporte motivador para leitura e produção de textos. Segundo Cosson (2006, p. 26), “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”. Para isso, é fundamental levar para a sala de aula leituras que estimulem um olhar crítico, com sensibilidade para o texto literário e para o que ele pode oportunizar como espaço para reflexão social e como um caminho no aprendizado sociointeracional.

É comum, no entanto, que estudantes mais jovens olhem para esse tipo de leitura como algo distante, de difícil linguagem e com excessivos “floreios”, o que para eles torna a leitura desgastante e sem prazer. Assim, faz-se necessário exercitar novas práticas que não só instem para o gosto pela leitura literária, mas também despertem empatia entre essa literatura com a realidade experimentada pelos alunos. Ademais, intencionamos oportunizar uma prática em que eles desenvolvam a criatividade. Propomos um suporte que os qualifique como leitores proficientes, capacitados a perceber os sentidos que os rodeiam e no qual eles se reconheçam como sujeitos de caráter social, histórico e cultural e, deste modo, tornem-se também construtores de sentido e aptos produtores de textos.

Ainda segundo Cosson, a leitura abre uma porta entre o mundo do leitor e o mundo do outro: o sentido do texto só se realiza quando ocorre o entrelaçamento de sentidos entre um e outro. A literatura nos propõe não apenas uma porta, mas várias que se abrem para o reconhecimento de nós mesmos, oportuniza experiências com outras épocas e valores. Cosson (2006, p. 27) propõe também que “É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa”.

A literatura mostra-se, portanto, um meio para o professor trabalhar com os alunos a prática de leitura de textos literários que motivem novas descobertas e viabilizem a produção de textos orais e escritos. É importante também salientar que, muitas vezes, o texto é trazido para a sala apenas como um suporte de leitura superficial ou um recorte de trechos para trabalhar a gramática, sem explorar a relação que ele pode estabelecer com a vivência do aluno.

Mesmo sendo uma obra comumente trabalhada no Ensino Médio, vislumbramos em *Vidas Secas* a possibilidade de levar alunos mais jovens, especificamente turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a entender o universo dessa obra e as várias temáticas que permeiam seu enredo. Esta obra, assim como outras de caráter literário, pode e deve ser um

meio para recompor a cisão que há entre ensinar a língua materna e ensinar literatura. Geraldini (2006, p. 18) afirma que,

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa.

Acreditamos, pois, que inserir a leitura literária pode ser uma forma de conectar o educando a outras experiências que vão além das regras gramaticais com a língua portuguesa, pode fazer com que o ele compreenda, por exemplo, que pode perceber a língua em variações diferentes da que ele experimenta em suas práticas sociais diárias. Nesse sentido a literatura mostra-se necessária para explorar não só a linguagem literária, os tipos de sequências textuais, como também trabalhar a produção de textos. Lajolo (2002, p. 21) acrescenta: “O professor de português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos”.

Se voltarmos no tempo, vamos lembrar que muitos de nós, que fomos filhos, hoje, talvez, sejamos pais, adormecíamos com cantigas, pequenas histórias, entre elas, fábulas e contos maravilhosos. É a literatura que se anuncia como parte lúdica e como atividade social. Éramos envolvidos pela magia dessa oralização. Com os filhos não se modificou tanto, pois os fizemos e fazemos adormecer com o encantamento da oralização literária. Talvez, por causa disso, a primeira infância na sala de aula seja prazerosa para muitas crianças, pois resgata uma vivência que está ainda muito presentificada. As histórias levadas para as salas de Educação Infantil resgatam o maravilhoso que ainda permanece na memória da criança. Nessa fase, não se verifica a necessidade de separar o que é língua do que é literatura.

O que nosso aluno aprende em sala de aula depende muito da forma como é abordado ou encaminhado o conteúdo, para que se desenvolva nele o saber pensar de forma que ele interaja com o que lhe é ministrado. Portanto, a literatura precisa ser inserida na vida do educando como formadora de uma conduta e de uma prática social. Segundo Cosson (2006, p. 47), “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica”.

Recorrer à leitura do texto literário como fonte para prática de produção textual mostra-se uma forma desafiadora de trabalhar a língua com a própria língua em uma de suas particularidades ou variedades. Como a obra escolhida para esse trabalho é modelar segundo os cânones linguísticos, pode ser que, para o professor, a dificuldade maior resida no modo de operacionalizar essa linguagem refinada, para (re)construí-la oralmente e assim seguir para

recompô-la mais uma vez em produção escrita pelo aluno, levando-o ao encontro com a linguagem graciliana. Esse processo requer, antes de tudo, o envolvimento do aluno no processo sociointeracional. Nessa perspectiva, a orientação do professor deve levá-lo a perceber as relações entre seu conhecimento de mundo, sua experiência e a leitura dessa modalidade textual. Estabelecida a empatia entre leitor e texto, é possível fazê-lo adentrar o universo provocador que essa literatura, enquanto arte, permite, pois ela se preserva pela linguagem multifacetada e se permite ser revisitada em qualquer época. Ela é manifestação ativa da imaginação do homem em constante movimento de interação, pois expressa a materialização estética de seu contexto social, histórico e cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (Brasil, 1998, p. 26).

É na sala de aula que o aluno tem melhor oportunidade de trabalhar com o texto literário, porque cabe ao professor selecionar o material condizente com a idade, o contexto social, as melhores temáticas e, sobretudo, considerar os entraves que a turma pode encontrar diante do texto que será apresentado. Como a oralidade é a modalidade experimentada no cotidiano do aluno, a leitura feita pelo professor em voz alta tende a mobilizar a atenção. Com o texto em mãos e a entonação da voz, torna-se mais fácil penetrar na força criativa da imaginação que a literatura suscita. Esse recurso não só aproxima o jovem da prática a que muitos pais recorreram para acalmá-los e fazê-los adormecer, como também os leva a criar expectativas para a apreciação do texto e assim identificar-se com ele. Cosson (2006, p. 30) afirma que,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Consideramos em *Vidas Secas* um recorte literário singular para resgatar um espaço próximo à realidade do aluno. A temática da seca, a família de retirantes e os problemas sociais e políticos que as envolvem, além de outros temas envolvidos na trama, propiciam a construção de gêneros orais como debate, mesa redonda, por exemplo. Por outro lado, se observarmos a linguagem, as construções sintáticas de Graciliano Ramos, percebemos que, embora dentro do padrão formal, as construções em ordem direta, os períodos curtos e em sua maioria estruturados de forma coordenada, sem excessiva adjetivação, permitem ao aluno penetrar

melhor no contexto criado pelo autor. Outro detalhe que ressaltamos em relação à obra é que, antes de ser romance, o autor a publicou em forma de contos, um romance desmontável, como ficou conhecido. Segundo Moraes (2012, p. 159), não há em *Vidas Secas* um esquema rigoroso de ordenação dos capítulos, pois os treze capítulos que compõem a narrativa não foram escritos de forma sequenciada. Por causa de necessidades financeiras, o autor publicou os escritos à medida que os escrevia e, embora seja estruturado em quadros aparentemente autônomos e contraditórios, Fabiano e sua família formam o fio condutor do romance e, assim mantém o eixo central do enredo. Nesse sentido, apresentar *Vidas Secas* inicialmente em contos torna-se um facilitador para que o aluno se reconheça como leitor ativo, que capta do texto o seu sentido, percebe no silêncio a voz de cada personagem, seus desejos, suas lacunas sociais, suas necessidades humanas, suas fragilidades e, como coautor, pode recriar o universo de Graciliano por meio da produção de relatos a fim de (re)vestir o silêncio.

2.1.3 O conto como gênero

Para melhor organizar uma pesquisa voltada para um trabalho em sala de aula com turmas de Ensino Fundamental, elegemos um romance, cuja estrutura foi pensada e construída em contos. Decorre daí a necessidade de abordar primeiro a escolha de um gênero, depois, apresentar algumas considerações sobre o conto e, finalmente, expor a razão pela qual decidimos ancorar tal ideia neste gênero.

A maioria dos livros didáticos enxarca suas páginas com inúmeros gêneros e, a partir deles, seus autores elaboram questões de leitura e compreensão, outras de gramática e, às vezes, direcionam a produção de um texto escrito. Como o livro didático é normalmente uma das ferramentas mais utilizadas na prática docente, o professor tende a centralizar nele suas aulas a fim de atingir de forma homogênea a maior parte da turma. Além disso, precisa tentar dar conta de um conteúdo extenso se relacionado à carga horária reservada a disciplina de língua portuguesa na escola pública. Porém, no que concerne às práticas de leitura, compreensão e produção textual, muitas vezes, ele não consegue atingir sua meta de ensino e aprendizagem devido à multiplicidade de gêneros.

Portanto, na maioria das vezes, as aulas de leitura e compreensão ficam restritas a uma leitura meramente decodificadora e boa parte dos gêneros, apresentada nestes livros, vão se diluindo ao longo do ano e o aluno, geralmente, não consegue assimilar de forma satisfatória os quesitos de leitura e compreensão e, conseqüentemente, a produção escrita fica prejudicada.

Considerando que um gênero pode dar suporte para uma perspectiva que redimensione o trabalho com a língua, não só em relação a sua estrutura e conceitos gramaticais, mas também em seu funcionamento no dia a dia nas mais diversas esferas sociais, elencamos uma obra literária cujo enredo se mantém atualizado não só pela história que conta, como também pelo discurso e silêncio que nela se encerram. Para mais, seu enredo pode se tornar prazeroso e investigativo. Prazeroso a partir do momento em que o leitor se identifica com a região, com o sofrimento das pessoas, ou seja, começa a existir reciprocidade no pertencimento à terra e unidade identitária. Já o tom investigativo pode ser direcionado pelo silêncio, no sentido das palavras selecionadas para este fim.

Portanto, buscamos criar estratégias direcionadas ao conhecimento de mundo do aluno e que, por sua vez, viabilizem principalmente a formação um leitor que aprecie a leitura como um sujeito participativo que atuando com seu conhecimento prévio, compreenda-a e amplie seus saberes, e assim, de fato, possa se tornar um hábil escritor. Nesse sentido o conto, por ser um gênero sempre em corrente mudança, contribui de forma significativa para esta linha de atuação.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 20) abordam uma análise de gênero, considerando-o um instrumento, pois ele é a matéria prima para produção de algo. O conto será, portanto, nosso instrumento para ler, compreender e escrever, pois permitirá ao estudante agir sobre ele determinando um fim para sua aplicação por meio de estratégias de leitura. Tais estratégias possibilitam, entre outros aspectos, trabalhar a oralização como um meio de conhecer novas histórias, ouvi-las e contá-las, viabilizando, assim, um exercício contínuo entre fala e escrita que amplie o conhecimento da língua. Nesse sentido, conhecê-la possibilita não só desfazer possíveis entraves gramaticais em torno dela, como quebrar preconceitos, há muito arraigados, sobre a língua que se fala e a língua que se escreve.

Para corroborar sua tese Dolz e Schneuwly (2004, p. 22) analisam a teoria do gênero como instrumento mediador segundo Rabardel. Este considera que “O instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.” como instrumento, portanto, o conto supre não só a necessidade 1 de conhecer da teoria do gênero, mas também se presta às práticas de ler, compreender e produzir textos, além de ouvir e contar histórias.

Não se sabe ao certo quando o conto surgiu, o que provavelmente se pode compreender é que ele decorre da necessidade que o homem sempre teve e mantém de contar suas façanhas, perpassar seus costumes e sua cultura, bem como as de outros grupos sociais. De acordo com

Gotlib (1988, p. 05) muitas páginas ainda são escritas para desvendar a história da teoria do conto: “afinal, o que é o conto?”. Ao longo da trajetória humana se tem buscado uma resposta que mais se adéque a esta modalidade de gênero, devido a sua versatilidade, pois o conto corresponde às mais diversas formas de narrar conteúdos verossímeis ou não propostos pelo homem.

Ainda, segundo a pesquisadora, ele nasceu “sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem:”. O simples fato de pessoas se reunirem em torno de uma mesa, contarem como foi seu dia já tornava possível uma boa estória. Sobre isso, Gotlib (1988, p. 06) afirma:

Embora o início de contar estórias seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva aos tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias. Para alguns, os contos egípcios – *os contos dos mágicos* – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4.000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história de nossa cultura, detectando os momentos da escrita que a representam. O da estória de Caim e Abel, da Bíblia, por exemplo. Ou os textos literários do mundo clássico greco-latino: as várias estórias que existem na *Ilíada* e na *Odisseia*, de Homero. E chegam aos contos do Oriente: *Panchatantra* (VI aC), em sânscrito ganha tradução árabe (VII dC); e as *Mil e uma noites* circulam na Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda Europa (século XVIII).

O conto, como outros gêneros obedece a uma estrutura relativamente estável conforme seu contexto de circulação e intenção comunicativa, embora, ao longo do tempo, venha sofrendo alterações, no modo de narrar, uma vez que a sociedade muda, os conceitos mudam. Portanto o conto reinventa-se, renova-se dependendo da necessidade de cada organismo social e enraíza-se na vida das pessoas e, mesmo não sendo contistas, elas continuarão (re)inventando suas histórias.

Gotlib (1988, p. 07) ressalta que, com o advento da escrita, o conto ganha registro escrito, mas somente no século XIV passa por outra transição e começa a ganhar contornos estéticos. Apesar das mudanças o conto traz em si a natureza criadora do homem, oferece a este não só a liberdade imaginativa que o faz transpor a realidade, bem como o liberta da opressão, dos medos. Ao identificar-se com o conto, ele pode traduzir seus anseios e suas angústias, portanto o homem constrói o outro e se constrói.

Quanto a uma definição em sua estrutura, o conto mantém íntima relação com o romance, pois obedece a determinados padrões como introdução, desenvolvimento, clímax, desenlace, em linhas mais gerais, variando, o conto, na unidade temática, por exemplo. A pesquisadora acrescenta que é muito difícil teorizar o conto, pois muitos estudiosos admitem uma teoria para explicar como procede tal gênero e outros não acreditam em uma teoria específica, pois filiam-

no a uma teoria geral de narrativa. A verdade é que, por se aproximar tanto do romance quanto da novela, torna-se difícil categorizá-lo enquanto gênero, mas não há como destituí-lo de seu modo de narrar e ou representar a realidade.

De acordo com Gotlib (1988, p. 13), podemos resumir a história do conto em três etapas primeiramente sua criação e transmissão oral, seguindo-se seu registro escrito. Com a literatura ocorreu a criação por escrito de contos. Não existe mais simplesmente um contador de histórias, mas um compromisso de um narrador cujas funções de contador-criador-escritor afirmam o caráter literário do conto.

Portanto, o conto representa a vida do homem porque este faz da ficção sua própria história refratada em várias outras histórias. Notamos, então, que não há limite entre o real e a ficção, pois esta perpetua o caráter da existência humana e seus modos de organização social.

A história, a cultura e as transformações por que passaram o homem abriram caminho para que o conto se impusesse enquanto gênero literário, seus recursos criativos ganharam formas e critérios no modo de conduzir a narrativa. O narrador passa a ser a voz que materializa a estória seguindo a linha de pensamento e os ideais do escritor. Gotlib (1988, p. 10) afirma que: “Mas esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto contista quando existe um resultado de ordem estética”. Portanto o fato de contar estórias não dá ao contador o crédito de contista, pois, sendo arte literária, existe uma ordem de fatores que delimitam o conto enquanto arte.

Vidas Secas nasceu inicialmente de um projeto literário de seu autor. De acordo com Moraes (2012, p. 158), depois de sair da prisão, Graciliano Ramos escreveu o que seria posteriormente o nono capítulo do romance. A história é baseada no sacrifício de um cachorro, cena a que ele assistiu quando era criança. Esta obra é a única escrita por Graciliano em terceira pessoa. Moraes (2012, p. 159) afirma que dificuldades financeiras levaram Graciliano Ramos a escrever os capítulos como contos, pois assim poderia obter melhor remuneração publicando-os separadamente em vários jornais e revistas.

Segundo Francisco de Assis Barbosa (*apud* Moraes 2012, p. 159), depois de examinar os originais da obra constatou que não há nela seguimento narrativo, por isso *Vidas Secas* se constitui “Um romance desmontável, cujas peças podem ser destacadas para a leitura e seriadas de mais de uma maneira. Como telas de uma exposição que tem vida própria, ...”.

O primeiro escrito foi “Baleia”, seguido de “Sinhá Vitória”, só depois veio “Mudança”. e, mesmo estruturado aparentemente de forma aleatória em quadros independentes, a narrativa não se perde porque há uma unidade temática muito rígida. Trata-se da história de uma família que vive em exílio social, não tem terra, não possui moradia própria, sua alimentação é

extremamente precária. Estes retirantes perseguidos pela seca são obrigados e viverem em constante migração. O patriarca é Fabiano, homem que apesar de ter ciência de sua condição de miséria e opressão, é um homem austero, respeita a lei e o governo, representados nas figuras do “soldado amarelo”, do “patrão” e do “fiscal”. Apesar da vida sofrida, está determinado a sobreviver mesmo que quase tudo lhe seja negado. Assim afirma Moraes (2012, p. 159):

O sentimento da terra nordestina é o fio condutor da narrativa, materializado nos ásperos e cruéis embates do homem com a natureza da região. Fazendo uma conexão do passado com o presente, Graciliano rememora os anos da seca na infância em Buíque exatamente em uma época (fim da década de 1930) em que se acelera a migração interna do Nordeste para o Sul.

Inspirava-o não propriamente o meio ambiente (tanto que escreveria, em 1944, a João Condé: “Fiz um livrinho sem paisagens”), mas a dilacerante consciência da condição humana rarefeita na caatinga.

Além deste sentimento de pertencimento a terra, os capítulos se entrelaçam com flashbacks que rememoram principalmente os momentos dolorosos. Tais lembranças norteiam a narrativa como uma costura ponteando a vida da família, o modo como enfrentam suas dificuldades e como se relacionam no convívio diário, tudo isso formando uma enorme colcha de retalhos, que podemos entender como a vida fragmentada das personagens. Sob esse aspecto, o silêncio da resistência se impõe ficando o homem na terra. O “livrinho sem paisagens” (Moraes, 2012, p. 159) na realidade reafirma a terra nordestina, além de evidenciar o compromisso social do autor e da obra literária. Francisco de Assis Barbosa (Moraes, 2012, p. 159) ressalta que além da rigorosa unidade temática, existe “uma completa harmonia interior”. Tudo isso se deve a uma tendência de escrita perfeccionista de seu autor.

Portanto, apresentar *Vidas Secas* como proposta para subsidiar a leitura, compreensão e produção escrita conforme já explicitado possibilita não só o conhecimento de uma obra exemplar da literatura, como passear em um universo literário cuja estrutura gramatical permite além da perspectiva proposta para produção de textos outras abordagens para o conhecimento de usos mais efetivo da linguagem.

2.1.4 O não dito: o silêncio que fala em *Vidas Secas*

O propósito dessa pesquisa se inicia com a escolha de uma obra que responde a vários questionamentos acerca de língua e literatura: a organização linguística, a conjuntura social e histórica de sua produção no contexto literário e, principalmente, a intencionalidade comunicativa de seu autor. Além disso, a proposta visa trazer a literatura como um meio formador da língua, ou seja, um componente que oportuniza ler, compreender, discutir

oralmente e formar escritores competentes. Cosson (2020, p. 132; 233), quando fala sobre o valor da literatura, afirma que é muito comum encontrar pessoas que defendem o texto literário como meio de grande valor para ampliar o vocabulário, aprender ortografia, além de influenciar na leitura e levar o sujeito a dominar melhor o registro formal da linguagem. Ainda, segundo o autor, outros tantos defendem a literatura como meio de excelência na escola para formação de um ser cidadão.

Para sentir o silêncio que se encerra no enredo da obra literária de Graciliano Ramos é preciso conhecer a voz que grita no silêncio do seu discurso narrativo, no olhar que ele lança na relação dominador(es) e dominado(s) e seu enraizamento patriarcalista. Nesse sentido, a literatura revozeia um discurso próprio, pois traz as marcas da linguagem de seu produtor, sua linguagem e estilo. Embora as amarras políticas e sociais sejam desfavoráveis à arte em muitos momentos históricos, dela ressoam posicionamentos engajados na defesa daqueles que se encontram vulneráveis ao poder imposto, e, por meio do silêncio, faz ecoar uma voz denunciadora de uma política ineficiente e opressora.

Em relação à estrutura linguística, o estilo do autor é impecável. Apesar de apresentar o rigor formal pertinente à gramática, sua linguagem não deixa de ser atraente, pois não impõe grandes entraves de vocabulário ao leitor. A conexão entre as orações, períodos e parágrafos é feita basicamente por pontuação, o que remete a certo estilo telegráfico, ou seja, trata-se de um estilo que permite um trabalho não só na perspectiva literária, como também dentro dos alicerces gramaticais. Sobre o estilo da linguagem na obra, Amorim (2012, p. 146) declara que, “Nesse sentido, estará aqui presente o espírito da obra graciliana. Sofisticada do ponto de vista gramatical, será o oposto da tradição com relação à tradição discursiva: suas construções em frases curtas e diretas – sem preciosismos, sem termos raros, sem hipérbatos, sem afetações [...]”. Nos processos de retextualização, por exemplo, o professor pode propor, inclusive, trabalhos com operadores coesivos a fim de estabelecer a conexão entre as orações e períodos, trabalhando as relações de causa e efeito, uma estratégia propícia à produção do texto escrito.

O silêncio neste contexto literário dialoga com o poder enraizado no pensamento e nas ações daqueles que promovem a opressão e busca desmascarar o domínio que vem de fora e penetra nos sujeitos socialmente marginalizados. Em defesa desta classe, surge um discurso preocupado com uma política desarmoniosa e desumanizadora, pois, uma vez sem oportunidades, resta ao sujeito assujeitar-se. Nesse sentido, percebemos, na ausência de linguagem da família, o silêncio que fala sobre não pertencer à terra, à sociedade, revelando assim, um vivente desagregado. Ou seja, o silêncio neste contexto traz a reflexão sobre o ser não cidadão.

Se pudesse mudar-se, *gritaria* bem alto que o *roubavam*. Aparentemente resignado, sentia um ódio imenso a qualquer coisa que era ao mesmo tempo a campina seca, o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Tudo na verdade era contra ele [...]. Pois não estavam vendo que ele era de carne e osso? Tinha obrigação de trabalhar para os outros, naturalmente, conhecia o seu lugar. Bem. Nascera com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com o destino ruim. Que fazer? Poderia mudar a sorte? Se lhe dissessem que era possível melhorar a situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era assim. O pai vivera assim, o avô também (Ramos, 1977, p. 102, grifos nossos).

Fabiano é um vaqueiro ciente de sua condição inferior, não só pelo seu estado miserável, mas também porque não sabe lidar com as palavras. Como ele é representante de uma camada marginalizada, seus saberes tornam-se menosprezados, e ele, um ser invisível. A escolha lexical “roubavam” impõe um silêncio marcante nesse trecho, pois a personagem não é simplesmente roubada de seus bens materiais: subjaz ao termo um sentido de permanência de uma força exploratória. Orlandi (2007, p. 29) reflete sobre a significância do silêncio na linguagem: “[...] o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significativa por excelência, um contínuo significante. [...] o silêncio é o real do discurso”.

O contexto que dá vida à obra de Graciliano é alimentado por uma ideologia que reflete um regime autoritário, cuja força desce em escala do mais alto poder aos menores, como o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Portanto, o que se compreende neste verbo em terceira pessoa do plural é o não dizer “o quê” se rouba ou “quem” rouba, mas o sentido de um estado de aniquilação do ser, pois os comandos oriundos desse patriarcado influenciam no cotidiano das pessoas de tal forma que se perpetua na vida delas, só que gerando a permanência da miséria. Tal situação se verifica quando Fabiano relembra o caminho percorrido pelo pai, pelo avô e por ele mesmo. A personagem “gritaria”, mas é silenciada, tanto pela força imposta quanto pela falta do saber intelectual para reconhecer seu valor e seus direitos. O silêncio fundante se revela nesta seleção vocabular, pois “gritar” traduz a ação que deveria ser libertadora para a personagem, mas ela se cala diante da força. Já “roubavam” remete à ação de quem comanda e que se volta contra ele e sua família. Podemos perceber a intenção do produtor ao carregar de sentido estas palavras. Nelas o silêncio fundante se manifesta porque seu sentido pode ser recuperado quando os saberes do leitor dialogam com o discurso do narrador.

Contrária a essa forma persistente de dominação, surge o discurso que não se rende, mas investe na linguagem do silêncio. Portanto, para entender que o silêncio significa, convém compreender sua materialidade na linguagem. O silêncio é fundante, neste caso, porque existe a intenção desse discurso de se orientar numa postura contundente de negação para, dentro do

ciclo de desumanização do sujeito, mostrar sua natureza de resistir e, assim, reumanizá-lo. O sentido do silêncio se estabelece na relação de alteridade, visto que o leitor necessita estar alinhado à intenção comunicativa do produtor. Nessa perspectiva, trabalhar especificamente com esta leitura literária oportuniza tanto ao docente quanto ao aprendiz explorar diversos saberes não apenas relacionados à língua, mas também à formação social e histórica do povo e do país.

Graciliano traz em sua pauta várias temáticas em uma só obra. *Vidas Secas* poderia ser mais uma entre tantas histórias de nordestinos que resistem à seca, à fome e à miséria, mas destaca-se entre tantas exatamente pelo tratamento que seu autor dá à linguagem, à construção de suas personagens e ao silêncio que faz o leitor enxergar a contínua exploração humana. Além disso, trata-se de um período literário forjado pela força de uma ideologia combativa – há, em cada voz deste momento, um silêncio próprio que se reflete na vida das pessoas, revela organizações sociais. Não só *Vidas Secas*, mas também a maior parte da literatura produzida neste período, além de sensibilizar o leitor, leva-o a compreender melhor a engrenagem que envolve o homem e sua formação cultural.

Orlandi (2007, p. 29) ressalta que “Para compreender a linguagem é preciso entender o silêncio para além de sua dimensão política”. Para compreendermos melhor a colocação da autora, observemos o trecho a seguir, em que se pode sentir o silêncio que extrapola a condição política:

Fabiano, Sinhá Vitória e os meninos iam à festa de Natal na cidade. Eram três horas, fazia grande calor, redemoinhos espalhavam por cima das árvores amarelas nuvens de poeira e folhas secas. Tinham fechado a casa, atravessado o pátio, descido a ladeira, e pezunhavam nos seixos como bois doentes dos cascos. Fabiano, apertado na roupa de brim branco feita por Sinhá Terta, com chapéu de baeta, colarinho, gravata, botinas de vaqueta e elástico, procurava erguer o espinhaço, o que ordinariamente não fazia. Sinhá Vitória, enfronhada no vestido vermelho de ramagens, equilibrava-se mal nos sapatos de salto enorme. Teimava em calçar-se como as moças da rua — e dava topadas no caminho. Os meninos estreavam calça e paletó. Em casa sempre usavam camisinhas de riscado ou andavam nus. Mas Fabiano tinha comprado dez varas de pano branco na loja e incumbira Sinhá Terta de arranjar farpelas para ele e para os filhos. Sinhá Terta achara pouca a fazenda, e Fabiano se mostrara desentendido, certo de que a velha pretendia furtar-lhe os retalhos. Em consequência as roupas tinham saído curtas, estreitas e cheias de emendas (Ramos, 1997, p. 75, grifos nossos).

Neste capítulo, a família encomenda roupas para ir à cidade comemorar a festa de Natal. Nenhuma novidade, se não fosse a forma como o narrador organiza esta situação de modo a tornar a cena digna de riso. Apesar de rara adjetivação na linguagem, o autor promove uma cena em que a caricatura e as ações desencadeiem o riso. Esta composição consegue fazer com que o espectador ria, se compreender o olhar silenciado que se projeta na carência financeira,

no isolamento social dos retirantes, além da necessidade quase orgânica do casal em se assemelhar às pessoas da cidade tanto na vestimenta quanto no andar e na postura.

Tal necessidade advém dos longos processos de dominação por que passou o país na marcha de sua formação histórica, social e cultural. O silêncio se emoldura em todo o cenário, desde comprar pouco tecido e as roupas ficarem curtas e cheias de remendos, até o retirante ficar embriagado ao final da festa. Fabiano não comprou a metragem de tecido solicitada pela costureira, porque achou que ela, assim como os outros, iria roubá-lo. Vive, portanto, sob constante ameaça de exploração, pois suas experiências sempre o levam a perdas. O sentido impresso nessa passagem faz o leitor enxergar a dinâmica de uma dominação permanente que se enraíza no dominado a ponto de ele, mesmo sofrendo as consequências dessa força, querer se parecer com as pessoas que dele se favorecem. Esta construção não tenciona ridicularizar as personagens, mas oferecer ao leitor uma avaliação de condições inóspitas de vida e lançar sobre a situação delineada um olhar ponderado sobre as reais necessidades dessas pessoas e o motivo que as levou a este estado. É o silêncio que extrapola a dimensão política conforme citado anteriormente e, como consequência, dele emergem sujeitos em dura condição de subalternidade.

Neste episódio, o silêncio torna-se perceptível na construção do ridículo, isto é, as personagens tentam se arrumar, vestem roupas novas para ir à missa. Tais atitudes revelam o desejo de parecerem iguais às pessoas da cidade. Como não se ajustam ao modelo escolhido, o quadro tende ao ridículo e a cena ganha contornos caricaturais. Fabiano não consegue erguer o espinhaço, anda sempre curvado em postura servil; o terno novo ficou curto e cheio de remendos; Sinhá Vitória não consegue andar com os saltos, mas deseja figurar como as moças da cidade. O que não está dito na cena é a lacuna do silêncio que fala sobre o desejo de ser igual, mas as personagens tornam-se caricaturas em sua luta para se encaixar num perfil que não lhes é próprio. Não ser, mas parecer, garantiria respeito a essas pessoas, um sentimento de pertencer e ainda lhes depositaria credibilidade, pois é assim que se mostra a sociedade de histórico colonialista e que, mesmo após esse período, ainda advoga em favor do poder, em favor da opressão, com resquícios pós-colonialistas em que permanece o domínio exploratório. Consideramos ainda que, para assistir a uma celebração cristã, era comum vestir o melhor traje, hábito arraigado que ainda se perpetua em muitas famílias, principalmente por se tratar de uma missa de Natal.

Mais adiante no mesmo capítulo, tal tentativa desmorona. Como precisam andar alguns quilômetros até a cidade, tiram os sapatos, que, depois de novamente calçados, apertam os pés do vaqueiro; o colarinho lhe incomoda. Orlandi (2007, p. 45) afirma que “O silêncio não é

diretamente observável e [,] no entanto [,] ele não é o vazio, mesmo do ponto de vista da percepção: nós o sentimos ele está ‘lá’ (no sorriso da Gioconda, no amarelo de Van Gogh, nas grandes extensões, nas pausas)”. Percebemos, portanto, que o silêncio está no sapato que não entra mais no pé, no espinhaço envergado, nos saltos que não dão equilíbrio. São esses pequenos recortes que projetam o discurso engajado do produtor a respeito de uma política inoperante, pois não trabalha em prol de todos os cidadãos. A cena, assim constituída, faz com que este silêncio não seja o vazio nem se projete no vazio, pois encontra empatia nos vários discursos que sustentam o conhecimento do leitor. Assim, ele depreenderá que o sentido que se organiza nesta cena reflete a inadaptação dos sujeitos a situações cotidianas.

Podemos observar, portanto, que, ao problematizar a palavra, o narrador redimensiona o silêncio, possibilitando uma visão mais ampla: a política do silenciamento. O silêncio fala porque quem o organiza deseja manifestar sua inquietação diante de situações impostas e, de tal forma, busca no entendimento do leitor dialogar com o que podemos chamar de imponderável, uma vez que, imposto um estado de opressão, seus efeitos somam proporções de um domínio contundente sobre as minorias, já que a elas não se oportuniza o conhecimento letrado, e contra este estado não podem reagir. Consideramos, então, que uma política autoritária pode ofertar duas respostas: o silêncio da ignorância, pois não há para o subjugado o saber essencial para lutar contra o jugo, ou o silêncio do conhecimento manifestado, neste caso, no discurso narrativo e materializado em sua linguagem literária.

O silêncio em *Vidas Secas* deflagra a dinâmica persistente de uma dominação que, depois de instaurada, não só se consolida como se enraíza no sentimento das pessoas e se reflete em suas ações. Desta forma, as agruras do vaqueiro, as ações de seus algozes (o patrão, o soldado e o fiscal), além de sua tentativa frustrada de perecer igual às pessoas da cidade emolduram o retrato de um poder que rebaixa o sujeito. Mesmo assim, esta dinâmica se vê em contínua perpetuação, pois toda a família repete uma ordem patriarcal de subordinação, comportamento que também se verifica em seu filho, o Menino Mais Novo, como se verifica nos excertos a seguir: “Naquele momento Fabiano lhe causava grande admiração. Metido nos couros, de perneiras, gibão e guarda-peito, era a criatura mais importante do mundo” (Ramos, 1997, p. 18) e “[...] E os filhos já começavam a reproduzir o gesto hereditário” (Ramos, 1997, p. 50).

Além disso, ela também promove o conformismo com tal situação. Depois de muito perambular em busca de um abrigo, a família chaga a uma fazenda abandonada e lá se instala. De acordo com o vaqueiro, era uma situação confortável se comparada à extrema miséria experienciada anteriormente: “Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado com a família morrendo de fome, comendo raízes [...]” (Ramos, 1997, p.19). Sob esse

aspecto, Fabiano revela-se como exemplo da resistência. Há nele uma força motriz que o impede de sucumbir, é um exercício próprio da natureza de cada animal: o de preservar-se. O retirante incorpora o discurso da resistência. Manifesta-se então o silêncio contrário ao silêncio da opressão; o silêncio da reação, manifestado na resistência. Orlandi (2007, p. 101) ressalta: “Nosso interesse, aqui, no entanto, incide sobre o outro lado, o silêncio do oprimido. E nós o inscrevemos nisso que denominamos o Discurso da Resistência, considerando-o como uma forma de oposição”.

Outro aspecto relevante na obra é a analogia entre homem e animal. Fabiano e sua família são comparados a animais em várias passagens da obra (cf. Ramos, 1997, p. 21, 43, 54 e 59). O narrador descreve Fabiano como um vaqueiro que “vivia longe dos homens, só se dava bem com os animais. [...] Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. [...] e falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia” (Ramos, 1977, p. 21). A esposa cuida da casa (Ramos, 1977, p. 41), organiza as finanças. Segundo o marido, ela tem “miolo”, pois sabe fazer contas (Ramos, 1977, p. 99). Apesar disso, ele critica, de certa forma, seu desejo em se parecer com as moças da cidade. Ele afirma que ela parecia com o papagaio, pois andava trôpega com os saltos, “era ridícula”. As crianças não possuem nomes, são o menino Mais Novo e o Menino Mais Velho. A forma como vivem representa a sucessão na organização patriarcal. O silêncio aqui é mais perceptível, pois não dizer o nome significa dizer, já que revela um estado de abandono que sofrem desde pequenos. Não ter nome próprio os desumaniza sob dois aspectos: o de permanência do domínio das autoridades e o de não serem ainda, para os pais, uma mão de obra para o trabalho. Mão de obra esta, que, pela continuidade da exclusão, nunca será efetivamente qualificada. Os meninos não escapam ao olhar do narrador no que se refere à similaridade com os animais: “Boiaria no ar como um periquito. Pôs-se a berrar, imitando as cabras, chamando o irmão e a cachorra”. O menino mais velho “tinha um vocabulário quase tão mingüado como o do papagaio [...]” (Ramos, 1997, p. 59).

O silêncio movimenta a inquietude do produtor, nega a resignação diante de um determinismo alimentado pela força do autoritarismo. Por meio de suas escolhas lexicais, o narrador encerra a seu produto um sentido orgânico, pois assim se mostra o silêncio depois de compreendido. Ele provoca o leitor a desvendar como se move a sociedade e a se descobrir como leitor ativo dentro das esferas sociais. A leitura do silêncio promove a cumplicidade com o texto, pois não permite a passividade. Ademais busca redirecionar seu olhar para indignar-se diante das anomalias do poder que eleva uns e desapropria outros. Portanto, compreender o silêncio em *Vidas Secas* é penetrar no reino de uma voz cujo discurso reumaniza o homem em

sua luta constante de resistência em busca de um ideal que lhe torne um ser participativo e socialmente igualitário.

A cachorra Baleia integra a família. Ela participa dos momentos difíceis e sempre busca uma forma de ajudar cada um de seus membros. Baleia é dotada de sentimentos. Nesse sentido, distancia-se da família porque sabe demonstrá-los. Para mais, ela é força de trabalho, uma mão de obra incansável junto à família na luta pela sobrevivência. Ela é essencial, pois entende as dificuldades e os sofrimentos por que passam. É magrinha, na realidade, só tem pele e ossos, mas é uma exímia caçadora de preás, com seu nariz sempre em riste para farejá-los, pois uma de suas tarefas é manter a família alimentada e, assim, tenta aliviar as agruras pelas quais passam os retirantes.

Baleia é responsável por ajudar o vaqueiro a tanger o gado, permanece na cozinha observado Sinhá Vitória enquanto aguarda o couro e os ossos do preá que esta prepara. Embora sufocada nos braços do filho mais velho, ela o consola e entende sua dor. Sua humanização responde a um silêncio que ampara estas pessoas diante do descaso político e social que elas sofrem. A cachorrinha não fala, mas seu sentimento constitui o silêncio necessário à cumplicidade com o narrador, pois as ações devotadas em prol da família manifestam-se contrária à política do silenciamento, já que as liberta, de certa forma, do jugo, uma vez que tais ações demonstram companheirismo, solidariedade, além de participação afetiva na vida do outro. A personificação da cachorra é o oposto do que se percebe nos retirantes, porque ela encarna o silêncio da reumanização dessas pessoas, ela as protege, alimenta e, principalmente, se compadece de seu estado. Baleia representa o silêncio do olhar humano do narrador.

Podemos considerar nesta leitura literária que, por mais que o leitor tente fugir do silêncio que habita no sentido da palavra, este silêncio se conserva latente na dialogicidade do discurso, considerando que não se limita a um episódio criado em torno de algo não palpável à realidade do leitor, pois este a sente na obra, participou dela ou conhece quem já a vivenciou. Ou, ainda, ouviu falar sobre ela, pois, nesta ficção, depreende-se parte da história de um povo. Além disso, ecoam vozes de uma luta que não acabou, visto que desajustes sociais ainda persistem na vida diária das pessoas.

Compreender as formas do silêncio, portanto, torna-se essencial para este leitor ativo analisar sua história, sua formação cultural, conhecer sua língua e poder usá-la em seu benefício com discernimento e proficiência nos mais diversos contextos sociais, seja na modalidade falada seja na escrita. A narrativa contundente da obra imprime o caráter de verossimilhança com a realidade social e histórica do país. Além disso, ela se torna um dos fatores responsáveis para que o leitor compreenda as formas do silêncio que habita nesta leitura literária.

2.1.5 O leitor como coprodutor de sentidos

Partimos da premissa de que todo leitor venha ser um produtor de sentidos já que ele vivencia práticas sociais, participa de atividades familiares e conecta-se com amigos. Ademais, constrói saberes ao longo de sua trajetória escolar e conhece em maior ou menor grau as regras de uma língua.

Tal crença se baseia no fato de que não vivemos isolados, porque estabelecemos parcerias nos processos interativos. Somos, portanto, sujeitos participativos nos atos de comunicação. Tais relações nos permitem constantes aprendizados porque ficamos atentos com o mundo de tal forma que não há como não nos mantermos em constante construção de sentidos porque isto é inerente às necessidades do sujeito em seus eventos sociais.

Antes, porém, de abordarmos a formação do leitor como coprodutor de sentidos, é necessário que tenhamos consciência de que a língua se constitui de um todo formado de partes que não funcionam isoladamente. Marcuschi (2008, p. 73) aponta para o fato de os componentes da língua como morfemas, fonemas, palavras ou frases soltas direcionarem-se para construção de textos, ou seja, unidades de sentido, sejam textos orais ou escritos.

Sabemos ainda que, por mais que um sujeito não tenha frequentado a escola, ele se comunica em uma língua e dela conhece determinadas regras necessárias ao seu uso nos processos de comunicação. Quando passa a frequentar a escola, o estudante começa a ter consciência de como essa língua funciona nos diferentes eventos de interação comunicativa.

Marcuschi (2008, p. 240) atenta para a necessidade de conhecermos a importância que a língua representa como trabalho social, histórico e cognitivo. Para ele quando se trata de uma análise de compreensão, um detalhe importante a ser observado é a noção de língua que se adota. É necessário, então, que observemos a língua como um mecanismo não limitado por suas regras, visto que sofre interferências daqueles que dela fazem uso. A língua, portanto, deve ser analisada por seus valores sociais e por seu funcionamento nas relações de alteridade. É nesta interrelação que a língua se amplifica ganhando novos sentidos e novos direcionamentos, logo é o uso desta língua que a mantém viva e atualizada.

Devemos à língua e ao aprendiz um olhar liberto de nomenclaturas e teorias que muitas vezes, podem transformar a leitura, a compreensão e a produção de textos, por exemplo, em uma espécie de obrigação ou tortura. Nesse sentido, as aulas devem ser organizadas a fim de nortear o estudante à percepção de uma língua como um sistema que agrega valores e se materializa nos mais variados gêneros, além de variar também nas formas de linguagem para

atender aos processos interacionais de seus falantes. Ademais, as regras gramaticais podem ser assimiladas não em uma aula ou em um ano, mas durante todo o processo de aprendizado, se houver insistência na leitura como facilitador para um melhor conhecimento da língua.

Por isso, trabalhar a língua em seus aspectos semânticos e funcionais pode se tornar um meio para que reconheçamos no aluno um ser em construção, dependente, de fato, dos conceitos sobre a língua, mas, ao mesmo tempo, um agente transformador porque pode deixar de ser um mero decodificador.

Sob este aspecto, é possível que, a partir do momento em que o estudante se desautomatizar do conceito de língua como um código e conhecê-la, com ciência de sua funcionalidade enquanto instrumento essencial para interagir, ele perceberá, enquanto leitor capacitado, que a leitura é um ato participativo em que se compartilham conhecimentos. Assim, munido de sua formação coletiva e cômico dos fenômenos da língua, ele passará a estabelecer relações de sentido.

Dessa forma, entendemos que é a soma de conhecimentos coletivos e cognitivo que direcionará o aprendiz a tornar-se um sujeito com criticidade, agindo com autonomia, acionando saberes para dialogar com o texto como um sujeito que se apropriou da língua, de sua realidade sociocultural, além de relacionar seus conhecimentos prévios. Poderá nascer, assim, um agente coautor, construtor de sentidos nos processos de leitura e compreensão. Marcuschi (2008, p. 240) afirma que:

Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.

Durante muito tempo compreender um texto esteve associado principalmente ao conhecimento gramatical da língua. É claro que este conhecimento é necessário, mas não primordial para que um sujeito leia um texto e compreenda-o. Podemos perceber, então, que é, a partir de conhecimentos externos à leitura e anteriormente adquiridos que podemos construir sentidos. Além disso, a língua está sempre sujeita a interferências, uma vez que se manifesta também como identidade social e cultural.

Um texto, portanto, não é uma produção acabada, cuja finalidade seja a de decifrar um enigma, isto é, evidenciar o pensamento do autor. Dessa maneira, cabe ao professor elaborar

estratégias que orientem o aprendiz a dialogar com o texto. Na realidade deve acontecer uma ação provocadora para que a leitura venha a ganhar sentido. Assim, considerando, que o texto seja um ponto de intercessão entre o autor e o leitor, poderá surgir desta ação interativa construções de sentidos variados, visto que se somam saberes.

Logo, quando se compartilham tais saberes, não existe mais o lugar de um e de outro(s). Nesse sentido, ocorre uma ação coletiva, conhecimentos que somados produzem efeitos de sentidos. Tais efeitos terá maior ou menor intensidade dependendo do potencial leitor de cada sujeito, uma vez que o texto parte de uma intenção comunicativa não para ganhar um outro sentido, mas novos sentidos variando de um leitor a outro conforme citado anteriormente.

Destarte, para que um leitor saia da zona de sujeito passivo, para tornar-se um coprodutor de sentidos, deve existir o olhar atento do docente a fim de orientá-lo no sentido de uma língua como identidade para que ele interaja nos processos de enunciação. Desse modo, ampliando-se o potencial leitor do aprendiz, ele poderá desconstruir o texto e reconstruí-lo partilhando saberes, uma vez que a construção de sentidos decorre não daquilo que o autor quis dizer, mas de uma soma de conhecimentos que se organizam mediante a ação do professor.

Consideramos, portanto, que ler se constitui uma ação que vai além do aspecto cognitivo já que toma forma somando-se às relações coletivas. Marcuschi (2008, p. 228) afirma que “...nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos e interligados, mas não individuais e únicos.”. Podemos perceber, então, que, para formar um aluno leitor como produtor de sentidos, torna-se necessário considerar que ele tem uma vivência atuante. Esta vivência incide no seu modo de pensar, de agir na sociedade, além de operar no modo de compreensão de um texto. Isto quer dizer que a compreensão escapa à linha estabelecida pelo produtor do texto, visto que ela vai ao encontro de outros saberes.

É na lacuna do imponderável, onde o produtor não tem domínio de sua produção, que nasce o coprodutor de sentidos, visto que, além conhecimentos enciclopédicos, é neste espaço que se manifestam os sentidos sensoriais, o lado emocional do leitor. A compreensão, ganha, novos valores, emerge, por conseguinte, o coprodutor de sentidos, porque novas relações foram estabelecidas com o texto.

Sob esse aspecto, ser um coautor de sentidos é atuar em uma produção, não para decifrá-la, mas para atuar sobre ela como um agente transformador cuja autonomia foi constituída não só pelos conhecimentos gramaticais, mas também pela provocação de suas relações coletivas.

A construção da competência leitora requer muitos anos de estudo e de trabalho, além disso, requer do professor uma prática que estimule os saberes em sala de aula, já que compreender mantém interrelações com a história de vida de cada pessoa. Sendo assim, poderá

haver mais de uma leitura possível para um mesmo texto, ou para uma mesma intenção comunicativa, considerando as relações que se estabelecem conforme o contexto de produção e o conteúdo valorativo que cada leitor imprime a sua leitura. Outrossim, relaciona-se, ainda, o grau de conhecimento que ele aciona para uma mesma leitura. Boa parte da produção de sentidos decorre, pois, da experiência anterior e exterior que o leitor adquire em relação a um texto.

Dessa forma, entendemos que o aprendiz traz, em sua bagagem de sujeito social, vivências anteriores, saberes que lhe foram apresentados antes de aprender a ler. Há no aluno um mundo que fora percebido pelos olhos, pelos ouvidos, pelo olfato, dentre outros sentidos, muitas vezes, acionados em um momento de compreensão. Assim, a leitura de mundo subjaz a leitura do texto em sala de aula. A respeito de determinados aspectos da língua, Marcuschi (2008, p. 229) declara que:

É por isso que tomamos a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. Diante disso, vamos ver que compreender não é extrair conteúdos do texto. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.

A compreensão mobiliza a memória resgatando dela conhecimentos que levam o leitor a interagir com o texto, fazendo assim com que ele formule hipóteses, desconstrua sentidos e remonte outros de acordo com suas interações sociais. Construir sentidos, portanto, exige do leitor esforço, já que esta ação não se opera de forma individualizada, é um trabalho que demanda participação ativa, cognitiva e coletiva.

Dessa forma, o texto não está pronto visto que carece de respostas. Koch (1997, p. 30) esclarece que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele”. Observamos que a materialidade do texto não traz um sentido pronto porque encaminha o leitor a buscar resposta não apenas sustentando-se nos conhecimentos gramaticais como, por exemplo, na coesão e coerência, mas em seu conhecimento de mundo e suas interações sociais. O texto é uma manifestação individual que traz em seu cerne uma proposta de leitura, um contexto e um público-alvo. Tal manifestação traz marcas e intenções de seu produtor, seu conhecimento gramatical e sua linguagem. Como este produto direciona-se a um leitor, seu entendimento vai depender das pistas deixadas no texto, para que o leitor preencha suas lacunas, inserindo-se, assim como coautor.

Formar um leitor coprodutor de sentidos é como erguer um edifício. Primeiramente porque carece de uma planta que será o planejamento do professor; depois o alicerce que serão

as bases de conhecimento sobre a língua, seu funcionamento e as estratégias para orientar a leitura. Por fim, as paredes começarão a ser erguidas, estabelecendo-se, assim, as relações da língua enquanto mecanismo comunicacional e meio condutor para conectar leitor e texto. Não há como tornar-se um coprodutor de sentidos se não existir anteriormente um arcabouço de preparação para orientar os processos de leitura e, assim, estimular as relações interativas a fim de provocar no sujeito uma reação sobre aquilo que lê. Sobre as teorias centradas no leitor Cosson (2014, p. 38) faz a seguinte reflexão:

A leitura, nas teorias centradas sobre o leitor, começa no momento em que o leitor se dirige ao texto. Aliás, longe de considerar que o texto traz em sua tecitura tudo o que o leitor precisa para processar a leitura, várias dessas teorias pressupõem que o texto nem sequer existe sem o leitor. É apenas no momento da interação ou transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passariam de papel com tinta.

Entendemos, portanto, que um dos aspectos que se deve considerar para construção de sentidos parte de um trabalho de interrelações entre leitor e texto, além de uma ação efetiva do professor como organizador desse trabalho. Assim, poderá preparar seu aluno para que ele alcance uma construção coerente de sentidos de acordo as informações contidas no texto e seus conhecimentos anteriormente adquiridos.

Além disso, não nascemos construtores de sentido, nos tornamos leitores coautores de sentidos. Ademais, a intervenção do professor se faz necessária também porque, embora a interpretação de um texto não seja padronizada e o aluno acione seus conhecimentos prévios, se não houver a devida orientação, poderá ocorrer leituras erradas de modo que a construção de sentidos ficará comprometida. Devemos, pois, considerar a sala de aula o espaço ideal para despertar no estudante o conhecimento da língua como um lugar de relações interativas de modo que tais relações estimulem saberes. sejam aplicados de forma que capacitem o aprendiz a organizar suas ideias e suas interações coletivas para, assim, forma-se como um construtor de sentidos.

2.1.6 Os processos de retextualização segundo Marcuschi

Antes de abordarmos os processos de retextualização, faz-se necessário evidenciar a visão de Marcuschi sobre fala e escrita. O autor aponta para a importância tanto de uma como da outra nos processos de ensino e aprendizagem. Por mais que nos situemos em uma sociedade que supervaloriza a escrita, não há como menosprezar a importância da oralidade na vida do

homem. Segundo o autor, fala e escrita são modalidades de uma mesma língua; portanto, não há como distingui-las ou separá-las quando o assunto é trabalhar a língua em sala de aula.

Quando se fala em ensinar português, o pensamento da maioria dos professores é quase unânime de que se deve trabalhar com a “língua culta”. Sob este aspecto, ela é imediatamente associada à escrita ou vista como a variante de prestígio. Marcuschi (2010, p. 21) faz a seguinte indagação: “[...] que tipo de valorização se dá a escrita e a oralidade na vida diária?”. Para orientar o aprendiz sobre conhecer sua língua e desfazer a ideia arraigada de que ele vai aprender a falar corretamente, precisamos partir do princípio de que cada modalidade tem uma funcionalidade diferente para cada evento social. Criar estratégias para o conhecimento da língua como um todo, nos seus diferentes direcionamentos, dará suporte ao aluno para que ele desmistifique a ideia de que a oralidade não tem a devida importância. Convém orientá-lo sobre a eficácia da fala quando se faz necessária, pois ela se mostra essencial nos contextos sociais interativos, tendo como características gestos, tonicidade, além do envolvimento face a face. Além disso, dependendo da situação e do gênero comunicativo, tanto a fala quanto a escrita se mostram necessárias na construção de determinado gênero, como as notícias de telejornal, cuja produção atende aos princípios da escrita, mas são veiculadas oralmente.

Segundo Marcuschi (2010), mesmo mantendo suas diferenças e propriedades, fala e escrita não apresentam relação dicotômica, visto que representam um contínuo em que cada uma atende a eventos sociais distintos dentro de suas características formais e funcionais. Por isso se faz necessário que o professor, em suas aulas de leitura, compreensão e escrita exercite a oralidade a fim de fazer o estudante compreender que a fala não tem a perspectiva única de atender aos eventos conversacionais informais. Assim como a escrita, a oralidade também é planejada e atende a outras necessidades comunicativas. Marcuschi (2010, p. 28) alerta: “[...] a perspectiva dicotômica tem o inconveniente de considerar a fala como lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”.

Nesse sentido, propomos um trabalho partindo da leitura e compreensão do texto literário para discuti-lo oralmente. Essa estratégia possibilita ao aluno conhecer a escrita de Graciliano Ramos, adentrar no entorno da obra *Vidas Secas*, situar-se no espaço, conhecer as dificuldades que envolve a família de retirantes. Tal apropriação leva à interação autor-texto-leitor e à compreensão do silêncio que entrecorta a obra e a vida dos retirantes e, dessa forma, inserido no contexto da trama, talvez o aprendiz esteja apto a retextualizar este entendimento produzindo relatos.

Os processos de retextualização apontam para dinamicidade pertinente à língua, pois a fala garante sua constante atualização, e a escrita a consolida. Muitas vezes, um texto está tão

imbricado às duas modalidades em sua construção que quase não se percebe um ponto de distinção, indicando que até tal ponto do texto é modalidade falada; em outro ponto, escrita. Ambas as modalidades respeitam regras de construção, e conhecer o todo que compõe a língua significa atribuir igual importância às suas modalidades. Marcuschi (2010, p. 45) aponta para o fato de que “as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos)”. Conceber a língua sob esse olhar assegura que podemos capacitar o aprendiz a entender melhor sua língua e fazer dela melhor uso, pois, instruindo-se dos conceitos necessários sobre como oralidade e escrituralidade funcionam nos mais variados gêneros e situações, o educando será capaz de diminuir o conceito dicotômico que nele se formou ao longo dos anos de seu aprendizado.

Talvez nunca tenhamos nos perguntado por que os conteúdos de língua portuguesa (ou mesmo de outras disciplinas) ministrados ao longo da vida escolar de um estudante sejam sempre retomados, podendo até ser comparados a uma roda gigante, que sempre retorna ao ponto inicial. Vale salientar que esse movimento de retomada se detém quase sempre na perspectiva de ensinar a “língua correta”, a “variante de prestígio” e suas regras gramaticais. Por outro lado, é claro que essa retomada se mostra eficaz no ensino-aprendizagem, primeiro porque os conteúdos acompanham o amadurecimento cognitivo do aprendiz, segundo porque o exercício da repetição talvez favoreça melhor ao aprendizado. Deve, porém, ser revisto no que concerne à língua como um contínuo e não como um sistema modelar dicotômico. Sobre isso Marcuschi (2010, p. 43) explicita:

Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de representação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em condições de uso concretas como *texto e discurso* (grifos do autor).

O autor rebate a ideia de língua como um conceito preestabelecido e regrado. Portanto, não podemos avaliá-la como um fenômeno acabado ou como um fim em si mesma, visto que ela se atualiza e se modifica de acordo com a necessidade de uso de seus falantes, pois varia de acordo com seu funcionamento nos mais diferentes gêneros de produção. Nesta perspectiva, podemos perceber que as relações entre fala e escrita podem ser mais bem assimiladas se forem analisadas no contínuo, trabalhadas nos gêneros textuais. Segundo o autor, tanto uma como outra mantém conceitos e normatizações.

Assim, uma modalidade não substitui a outra nem detém mais importância como representação comunicativa. Na verdade, elas se completam à medida que vão se ampliando no usuário as relações que corporificam a língua. Dessa forma, gradativamente seus conceitos e normatizações podem surgir no exercício permanente de trabalhar a oralidade e a escrita em sala de aula. Esta prática pode ainda levar o estudante a compreender o que de fato são as práticas sociais e a entender que a língua não é simplesmente uma disciplina da qual ele precisa decorar regras e aplicá-las quando lhe for cobrado em avaliações. Marcuschi (2010, p. 46) declara que:

Partindo dessas suposições, busca-se construir aqui um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino *retextualização*.

A prática diária de nossas atividades revela um trabalho constante de aparente repetição. Sob esta ótica, portanto, podemos afirmar que o exercício contínuo de fazer e refazer determinada tarefa amplia habilidades, faz com que essas tarefas fiquem cada vez mais bem elaboradas. Os processos de retextualização, segundo Marcuschi, não se constituem uma ação mecânica. Podem ser vistos como um recurso para melhorar a qualidade de textos tanto orais quanto escritos. Isto ocorre porque, para reescrever ou falar aquilo que o outro disse, é necessário que o leitor internalize o texto, compreenda-o e, assim, com discernimento, fará uso consciente da língua, dependendo do propósito que quer atingir. Ainda, de acordo com o autor, estes processos exigem do leitor não só compreensão de leitura, como também demandam certas organizações textuais como substituição de termos e eliminações para garantir melhor produção do texto final.

Tais atitudes exemplificam aquilo que defende Marcuschi (2010, p. 46): “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade escrita”. Ainda, consoante o autor, a retextualização é uma prática tão comum em nossas atividades comunicativas, que não atentamos para o fato de que, para reconstruir o texto de outrem, seja oral ou escrito, inevitavelmente eliminamos termos, substituímos palavras, recorremos a sinônimos, dentre outros recursos, sem que se altere a legitimidade da informação. Parte-se do princípio de que é necessário compreender o texto para retextualizá-lo, pois esta ação cognitiva estabelece a relação autor-texto-leitor, favorecendo, assim, transformar uma ordem em outra ordem.

Podemos perceber, portanto, que os processos de retextualização exigem do professor um trabalho constante de estímulo à interação, de tal forma que a realidade do aluno dialogue com o texto a fim de fazer emergir desta inter-relação a conscientização do que a língua representa não enquanto código, mas enquanto funcionalidade comunicativa.

Nesse sentido, por meio da prática da retextualização, o aluno pode ressignificar o conhecimento que tem em relação a língua. Além disso, pode trabalhar algumas dificuldades que venha a apresentar em relação a ela e melhorar ou, até superar, em vários aspectos deficiências relativas à gramática normativa sem precisar retomar conceitos dicotômicos entre língua falada e língua escrita

Nesse sentido, trabalhar os processos de retextualização em sala de aula favorece não só a compreensão de textos, ampliando assim o vocabulário do estudante, como também estimula a produção de textos mais coesos e coerentes. De forma sistematizada, estes processos vão gradativamente despertando a consciência de que a língua é uma só, mas que se reveste de várias formas, dependendo, dentre outros fatores, do gênero textual, da situacionalidade e da necessidade de cada usuário.

Para este trabalho, elegemos a leitura do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, por ser uma obra cuja composição se reveste de clareza e simplicidade narrativa. Embora obedeça à linguagem formal, não há nela excessos de recursos linguísticos, como metáforização de linguagem. O autor recorre a períodos curtos, organizados em sua maioria por coordenação. A organização lexical, além de propiciar ao estudante uma percepção mais objetiva da trama, viabiliza sua compreensão. Ademais, pode facilitar tanto a retextualização oral quanto escrita. Torna-se essencial, portanto, fazer um levantamento dos elementos que envolvem a narrativa, como o espaço, o problema da seca, o sofrimento dos retirantes, para que o aluno lance mão de seu conhecimento de mundo interagindo, deste modo, com a trama. O docente poderá perceber que a linguagem de Graciliano Ramos, apesar de obedecer aos conceitos normativos gramaticais, não oferece dificuldade de compreensão ao aprendiz; muito pelo contrário, abre um leque de possibilidades para discutir não só a história da família de retirantes, mas também o gênero, o estilo e a voz narrativa, além de outros conceitos relacionados à língua. Todos estes conhecimentos oportunizarão a compreensão do silêncio no discurso narrativo.

O estilo preciso da linguagem na obra não se descaracteriza quando oralizado, não perde a essência discursiva e pode até abrir possibilidades para entrelaçar outros aspectos relativos ao contexto da obra, com o isolamento social e o êxodo rural, por exemplo. Compreender, na obra, o que ocorre, como ocorre, com quem e por que ocorre será o fio condutor para construir a oralização e, a partir desse caminho, a retextualização dos relatos escritos. Não se trata de

transformar a narrativa em relato, mas instrumentalizar o aluno para a compreensão não apenas do texto lido, mas da própria língua e de como tecer um texto escrito, de acordo com Marcuschi (2010, p. 47):

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer.

Podemos perceber que, quanto maior o diálogo com o texto, melhor se torna seu entendimento a fim de viabilizar a construção do texto escrito, conforme os processos de retextualização. Partimos de um princípio aparentemente simples que é fornecer mecanismos, ou seja, utilizar estratégias para o estudante aprender a compreender, primeiramente o texto escrito que será oralizado, depois esta oralização será reelabora para escrita. A fala, portanto, tem papel essencial não só para compreensão, como também para transformação da ordem oral para ordem escrita.

Para operacionalizar os processos de retextualização, isto é, passar um texto de uma forma para outra – seja do oral para o oral ou do escrito para o escrito ou, ainda, do oral para o escrito e vice-versa –, o autor ressalta que são necessárias intervenções, como acréscimos e exclusões de termos, porque retextualizar não deixa de ser uma reescritura. A respeito das estratégias de retextualização, o autor destaca que é necessário obedecer a todas as ordens dos processos. Marcuschi (2010, p. 76) ressalta que “Em princípio, a retextualização plena do texto falado (texto-base) em texto escrito (texto-alvo) deveria passar por todas as operações sugeridas [...]”. Podemos perceber, portanto, que um produtor não precisa, necessariamente, passar por todas as etapas, embora sejam importantes. Isto quer dizer que vai depender do texto a ser reescrito e do grau de entendimento do produtor.

2.1.6.1 As operações de retextualização

De acordo com Marcuschi (2010, p. 45) as pesquisas sobre a relação entre língua falada e língua escrita se intensificaram nos últimos anos. Embora os resultados ainda não sejam completamente satisfatórios, eles revelam como a fala e a escrita se relacionam entre si bem mais do que se possa imaginar. Ainda, segundo ele, constatou-se, por exemplo, que “as semelhanças são maiores que as diferenças”. Tais operações propostas pelo autor, não constituem uma teoria acabada, ou seja, não são processos fechados. Podemos observar que, à

medida que vão sendo experienciadas em sala de aula, podemos construir com elas outras proposições acerca da complexa relação entre fala e escrita.

Marcuschi (2010, p. 46) afirma que os processos de retextualização constituem um modelo que pode ser útil para analisar até que ponto os usuários da língua têm consciência sobre as diferenças entre fala e escrita. Nesse sentido, consideramos as operações de retextualização um recurso facilitador para melhor compreensão da língua em suas duas modalidades, podendo, assim, contribuir, para um trabalho mais direcionado sobre leitura e produção de texto junto ao aprendiz.

- **1ª operação:** Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitação e partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na eliminação linguística).

As marcas de hesitação como ah..., e... e..., e..., o..., o, do..., da..., de... são eliminadas nessa operação, assim como outros termos lexicalizados ou não lexicalizados próprios da fala como, compreende, viu, bem, certo. Podemos observar também a eliminação de segmentos de palavras introduzidas, mas não concluídas, além de sobreposições e partes transcritas como duvidosas. Com essas reestruturações, o produtor já elimina uma parte dos elementos fônicos, cerca de 10% a 20%. Ocorre, ainda, nessa etapa, a eliminação de observações metalinguísticas sobre situacionalidade ou relativas ao fluxo da fala, como os comentários acerca das ações dos falantes, por exemplo, ((rindo)), ((tossindo)) ou outros relacionados ao ambiente ou ao tom de voz ((falando baixinho)), ((imitando)). Estas ocorrências não dizem respeito à fala em si, mas à manipulação da transcrição.

- **2ª operação:** Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

A operacionalização nesta etapa, ocorre porque a fala não dispõe do recurso da pontuação, tais necessidades são mais comuns nos textos escritos que se aproximam da fala. Vistos sob a ótica do contínuo fala e escrita estes textos normalmente apresentam essa característica. A impressão é de que na escrita as unidades necessitam se mostrar bem definidas.

Convém destacar que esta operação dificilmente ocorreria de forma isolada, uma vez que, para chegar ao texto final, o produtor recorreu a eliminações de redundâncias ou de repetições,

para o autor a pontuação deveria ser trabalhada no contexto integral das quatro operações iniciais.

- **3ª operação:** Retirada de repetições, reduplicação, redundâncias, paragrafação e pronomes egóticos (estratégias de eliminação para uma condenação linguística).

Nessa operação, verifica-se a eliminação de repetições desnecessárias ao texto, ela está relacionada a itens lexicais, sintagmas, orações e pronomes sobretudo os góticos (“eu”, “nós”) que são marcados nas formas verbais. Isto já não ocorre com o pronome “ele”, pois, dependendo do caso, pode ser acrescido ou suprimido por um termo lexical.

Marcuschi explica que esta operação se torna mais complexa porque não se refere simplesmente à eliminação de pronomes e/ou de termos desnecessariamente reduplicados. Nela são retiradas orações, demasiadas repetições que não interferem na compreensão, esta reestruturação não diz respeito simplesmente a uma condensação informacional. Podemos perceber que este recurso demanda maior elaboração do produtor uma vez que ele precisa não só eliminar partes textuais, mas também acrescentar e reorganizar o texto final.

- **4ª operação:** Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

Para Marcuschi, a paragrafação não se encontra necessariamente vinculada à pontuação já que o uso de parágrafos se encontra relacionado a uma decisão de agrupamento do conteúdo. Trata-se de uma ocorrência na organização do texto. Em uma narração, por exemplo, é comum que o escritor organize seu texto conforme os conteúdos que quer acrescentar, primeiro expõe o espaço, as personagens, depois vão se somando as outras informações. Nesta etapa, as operações dominantes são as de eliminação (ligadas a uma sensação de depuração).

Ele lembra, ainda, que esta operação tanto poderia parcialmente fazer parte da primeira, quanto parcialmente do conjunto seguinte, visto que é um passo em direção a uma transformação.

2.1.6.2 Operações de transformação

As operações de transformação são mais complexas, porque o produtor precisa recorrer à introdução de marcas linguísticas de referenciação, reconstruir estruturas truncadas,

introduzir novos elementos sintáticos, dentre outros recursos, que precisa conhecer para reconstruir um texto. Tais operações exigem dele, portanto, maior apropriação da gramática normativa.

- **5ª operação:** Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

Como a fala é um lugar de interação imediata, uma de suas características é a recorrência sistemática ao contexto físico tanto para referenciação, quanto para orientação espacial, nesta operação acrescentam-se informações que preenchem a retirada dos dêiticos ou a sua contextualização. Isto decorre da necessidade de referenciação na escrita devido à distância de tempo e espaço de sua produção.

A ocorrência de um dêitico na fala, pode não remeter propriamente a um espaço e justamente, por causa da interação face a face, o sentido torna-se apreendido pelo contexto, na escrita torna-se essencial a retomada, pois há distanciamento no contexto de produção, portanto há necessidade, segundo o autor, de explicitar adequadamente os referentes para não incorrer em ambiguidades.

- **6ª operação:** Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).

Ocorrem, nesta operação, interferências linguísticas bem variadas e de extrema relevância, visto que se relaciona de forma mais concentrada na normatização da escrita. Nela surgem reordenações sintáticas de orações, reformulam-se estruturas truncadas, reorganizam-se também as concordâncias a fim de garantir uma estrutura comunicativa mais próxima da linguagem formal.

Podemos perceber que chegando a este ponto, o leitor já possui certo domínio da língua, o que vai lhe assegurar a reconstrução de trechos com problemas de entendimento, nesse sentido, a retextualização permite melhor compreensão dessas partes comprometidas. As estruturas sintáticas também sofrem intervenções para melhor ordenar as orações de acordo com as normas de concordância, regência, inversões, além de outras normatizações.

A 6ª operação relaciona-se a 7ª e a 8ª, consoante Marcuschi (2010, p. 85), estas operações “envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos,”. Dada a complexidade destas operações, o autor afirma

que o escrevente não só detém vocabulário mais vasto, como também maior autoridade na linguagem, “havendo uma forte influência do processo cognitivo.”

- **7ª operação:** Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégias de substituição visando a uma maior formalidade).

Esta etapa, apresenta maior rigor formal, pois ela está imbricada ao processo de construção de estruturas sintáticas e escolhas lexicais que também se direcionam aos conteúdos semânticos. Para Marcuschi (2010, p. 86) as construções sintáticas têm peso semântico, uma vez que alterando-se a ordem sintática, pode surgir uma interpretação subjacente. Convém ressaltar que tais realizações demandam do escrevente a compreensão do texto a ser editado.

- **8ª operação:** Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

Esta organização requer maior propriedade da escrita, ela ocorre principalmente em textos com mais complexidade, pois se evidencia o caráter argumentativo ou diálogos. Para estes processos, propõe-se uma retextualização de forma global sem se deter aos detalhes informacionais. Observa-se, nesta operação, que a retextualização ocorre por meio de uma reestruturação do texto, de forma que seu conteúdo informacional não se altera, mas suas partes podem ser movimentadas na inclusão de parágrafos de acordo com o estilo ou o grau de formalidade que se quer atingir.

As operações propostas por Marcuschi não ocorrem de forma isolada, isto é, seguindo-se passo a passo cada uma delas até chegar a última, na maioria das vezes elas se somam, pois em uma reescritura pode ocorrer a eliminação de termos repetidos, de hesitações ou, ainda, a reestruturação de orações, inserção de parágrafos e até reordenação informacional, estratégias relacionadas tanto as quatro primeiras operações quanto as demais. Podemos depreender que, quanto mais o escritor avança com essas operações, mas ele se apropria da língua.

- **9ª operação:** Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Marcuschi explica que, embora resumir e transformar sejam atividades retextualizadoras, elas não visam ao mesmo propósito nem ao mesmo interesse nem se apresentam na mesma intensidade.

Esta operação figura como um procedimento para se conhecer a diferença entre resumir e transformar, esta noção se faz necessária porque, apesar de se mostrarem aparentemente reguladas pelas mesmas técnicas de produção, elas possuem objetivos informacionais diferentes. A finalidade aqui não é resumir informações, mas condensá-las retirando as expressões típicas da fala, diminuindo, assim, o que não é essencial à informação.

No que concerne à nossa pesquisa, as produções dos relatos passam primeiramente para oralização, pois é a forma imediata de adentrar no contexto da família de retirantes, já que recriar oralmente a história facilitará a compreensão, princípio básico para retextualização. Esta discussão oral norteará a produção de relatos. Sendo assim, as operações 7 e 8 atendem as perspectivas da referida produção, visto que o aluno precisará reordenar os tópicos do texto, dar a essa produção um tratamento estilístico, além de inserir novos conteúdos informacionais, porque os relatos mantêm certa carga de subjetividade, trazendo à tona um olhar diferenciado que se aproxima tanto da experiência com o texto lido, sua linguagem e o enredo, quanto das reflexões subjetivas despertadas no sujeito.

O relato mostra-se um gênero que transita entre a narração, a descrição, pode também apresentar traços argumentativos sem deixar de revelar as marcas linguísticas e impressões subjetivas de seu produtor. Como esta pesquisa busca desenvolver a produção de textos a partir do entendimento do silêncio proposto por Orlandi (2007), a escolha desse gênero foi uma forma de propiciar uma produção de texto menor em relação ao conto e de caráter subjetivo.

2.2 CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Consideramos que aprender uma língua, entre outros aspectos, é compreender seu funcionamento, suas variações, mudanças e conceitos normativos, além de percebê-la como parte integrante da cultura de um povo. Para tanto, nossa pesquisa se ancora no princípio de que todo sujeito pode se tornar habilitado a ler, compreender e produzir textos em diferentes modalidades com competência e de forma crítica. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 87) uma das competências específicas de língua portuguesa é: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.”

Portanto, os conteúdos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, além de trabalhar a capacitação do educando em relação à linguagem, deve considerar seu desenvolvimento humano e suas experiências nas mais diversas atividades sociais. Compete destacar que, ao se ampliarem as habilidades supracitadas, ele também poderá se apropriar dos conceitos de normatividade da língua, podendo, assim, não só lidar com maior autonomia com a sintaxe da gramática, mas também entender a morfologia e a semântica dentre outros aspectos da língua.

Dessa forma, cada um dos capítulos que aqui se organiza segue uma orientação didática com vistas a desenvolver práticas de leitura, oralização e escrita. Dentro da perspectiva dos gêneros textuais como objeto de ensino, assim apoiado no conhecimento linguístico, o aprendiz será capaz de perceber a diversidade que a linguagem pode representar e dela fazer uso de forma efetiva em suas diferentes modalidades e nas variedades que ela dispõe.

2.2.1 Previsão do ensino dos gêneros conto/romance nos documentos norteadores PCN e BNCC

Os documentos norteadores Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) ao abordarem as práticas de linguagens, preconizam orientações que relacionam, entre outros aspectos, as habilidades de leitura à vivência do aluno e seus conhecimentos coletivos. O propósito é que tais práticas contribuam não só para sua socialização em diversos campos de atuação, como também garanta a ampliação do conhecimento a fim de formá-lo com responsividade e criticidade nas mais variadas leituras.

É notório que as orientações se voltam para construção de um perfil de cidadão autônomo que leia, compreenda e principalmente que atue. Tais atitudes orientam no sentido de instruir um ser protagonista, capaz de passear entre os mais variados gêneros e percebê-los sem dificuldades.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, p. 136).

Hodiernamente, as práticas de ensino se organizam no sentido de promover ações que desautomatizem o jovem do modelo antigo de aulas nas quais ele era apenas um ouvinte estático que não participava ativamente do processo. A essência do trabalho, portanto, busca viabilizar um ensino aprendizagem cujas práticas mobilizem conhecimentos de modo a ampliarem tanto suas habilidades de linguagem quanto suas experiências coletivas.

Nesse sentido, a BNCC organiza ações voltadas para uma educação cuja intenção é formar um cidadão holístico, aquele que domina a língua como um todo, não somente partes dela. Os documentos norteadores, então, articulam-se na intenção de preparar o aluno não só para ser competente em um aspecto da língua, como a gramática, por exemplo, sempre tão cobrada nas aulas de português, mas também para que ele esteja preparado tanto para as leituras de gêneros mais simples, como bilhetes, notícias, e-mails; até gêneros mais complexos, como contos e romances. As orientações ressaltam, inclusive, textos do campo midiático.

Já sobre o campo artístico-literário, os documentos apontam para instrução de um leitor literário, aquele que entende a linguagem figurada e dela consegue perceber seus sentidos, podendo, assim, não ser apenas um leitor passivo, mas um apreciador da leitura, já que conhece a linguagem, dela participa e faz uso. Ademais deverá conhecer diferentes discursos e, por meio deles, será capaz de reconhecer, além das questões sociais que envolvem tais leituras, diferentes formas de sentido da linguagem e os modos das variedades linguísticas. Nesse sentido, orienta-se “A formação de um leitor fruidor” (Brasil, 2018, p. 157).

Percebemos, então, que a primeira abordagem se volta para as leituras que abrangem a textos de natureza não literária, mais voltados para conteúdos informacionais que demandam uma linguagem de sentido objetivo. Já para os textos de natureza literária, a BNCC (Brasil, 2018, p.138) objetiva uma relação mais próxima entre o leitor e as manifestações artísticas em geral. A intenção centraliza-se na formação humanizadora que a arte literária pode fomentar no aprendiz, fazendo com que ele compreenda e valorize a linguagem estética e o papel da função utilitária da literatura considerando tanto sua leitura quanto sua escrita.

Nesse sentido, cabe ao estudo que envolve leituras, como contos e romances, preparar o jovem para reconhecer a relação entre os diferentes textos. Sob este aspecto, o professor deve organizar estratégias a fim de levá-lo a refletir sobre as ideologias e os discursos que permeiam a estética de tais gêneros, fazendo com que este leitor reflita criticamente sobre seus momentos históricos, conceitos e problemas sociais normalmente abordados neste espaço literário. Assim, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 74) ao estabelecer relações com o texto, o estudante também poderá estar apto a avaliar suas vivências, seus valores sociais e suas crenças.

Em relação, ainda, às habilidades a serem desenvolvidas com tais narrativas ficcionais, os documentos orientam propostas para que o aluno perceba não só as diferentes formas de composições, como também os recursos coesivos, os discursos direto, indireto e indireto livre. Além disso, possa identificar as variedades linguísticas, o foco narrativo e os efeitos de sentido que a mudança de foco pode provocar. sobre as orientações relativas ao campo artístico literário a BNCC estabelece:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica (Brasil, 2018, p. 156).

Percebemos, portanto, que há nos documentos norteadores uma proposta específica em relação aos gêneros literários para o ensino da língua portuguesa. Isto porque, o texto literário, tem grande abrangência para subsidiar conhecimentos tanto nas áreas de manifestação da linguagem artística como a compreensão do sentido figurado, por exemplo, como exercitar a oralidade e a escrita. Nesse sentido, cabe ao profissional da área um olhar diferenciado para as práticas com textos literários. Sob este aspecto, ele deve primeiramente se perguntar se ainda convém a noção de que língua é uma coisa e literatura é outra. Para mais, ele precisa questionar sobre que leituras são oferecidas em sala de aula, visto que é comum o aluno afirmar que não gosta de ler.

Tal afirmação pode estar relacionada ao fato de que, muitas vezes, as abordagens de leitura sejam pretexto para se trabalhar a gramática normativa ou tentar desvendar o que o autor quis dizer. Este modo de operacionalizar a leitura faz com que a função estética do texto literário se perca, tornando-se, então, desestimulante e não reflexiva para o estudante. Ao abordar sobre habilidades, A BNCC (Brasil, 2018, p. 159) relaciona as possibilidades de trabalhar com o texto literário de modo que o aprendiz interaja no processo, devendo, pois, se mostrar interessado e envolvido na leitura de livros literários e por outras produções culturais que superem suas expectativas. Estas leituras, sob as orientações do professor, devem propor desafios, criando, assim, para ele, novas expectativas.

Além das perspectivas para uma leitura que envolva o aluno a participar efetivamente do texto literário, os documentos enfatizam a elaboração de texto teatral a partir de narrativas como contos e romances. Ainda, consoante os documentos, a ideia é orientar o estudante a participar ativamente neste processo de reelaboração textual, uma vez que além de compreender a estrutura do conto ou do romance, ele precisará conhecer as personagens e a

ambientação do enredo, dentre outros aspetos narrativos. A ideia contida nas orientações é levá-lo a retextualizar estas obras, reproduzir novas falas, no caso as rubricas, próprias do texto dramático. Dessa maneira, tanto a leitura quanto a produção textual podem despertar o interesse e a curiosidade do aprendiz.

Podemos perceber, então, que o conto e o romance, segundo os documentos norteadores, possibilitam ao professor trabalhar as habilidades do educando para que ele atue nos mais variados campos que a língua oferece. Por isso a leitura ofertada precisa preencher lacunas que o aprendiz desconhece, principalmente as orientadas no campo do sentido, do contexto e do reconhecimento entre as experiências do sujeito e do texto. Deste modo, a previsão de trabalhos voltados para estruturas narrativas como conto e romance é a de alcançar esferas diferenciadas na vida do educando porque ele também traz dados novos a serem apresentados, além de experiências de sua vida fora da escola. Portanto, o texto literário pode despertar essa bagagem de saberes uma vez que traz em suas temáticas não só valores sociais, culturais, mas também situações que despertam sensações emocionais no aluno.

Destarte, percebemos a valorização das estruturas literárias, como o conto e o romance, além de outras desta natureza na formação de um sujeito cujo potencial leitor seja ampliado de modo que lhe proporcione o protagonismo de um leitor-fruidor. É claro que o estudo da língua tem seu espaço garantido na sala de aula, porém, por que não oportunizar ao jovem um estudo que alie a leitura literária e seu envolvimento com a narrativa às estruturas da gramática normativa? Um texto pode oferecer mais recursos para explicar a gramática, suas estruturas, como orações e seus componentes; períodos compostos e seus modos de coesão, por exemplo, que frases isoladas que não fazem sentido para o aluno.

2.2.2 O lugar das modalidades oral e escrita e como são apresentadas nos documentos norteadores

Durante muito tempo, ocorreu a supervalorização da escrita em detrimento à fala. Embora esta tenha surgido primeiro como comunicação, ainda há resistência no tratamento ao ensino da oralização em sala de aula. Talvez isto ocorra pelo fato de a escrita estar relacionada ao conhecimento letrado e conseqüentemente ao poder que normalmente este saber impõe ao homem.

Porém, não há como ele se desvencilhar da cultura oral, uma vez que sua formação como indivíduo social é moldada em grande parte pelo que cultivou ao longo dos anos na tradição oral. Geraldi (2015, p. 127) afirma que “...não deixamos nunca de reconhecer a existência de

uma cultura oral, popular, transmitida de geração em geração.” Assim, trabalhar a oralização em sala de aula precisa fazer parte das práticas de linguagem, pois o professor poderá aproveitar o conhecimento prévio do aprendiz para inseri-lo nas abordagens de leitura e questionamentos, desta forma ele se torna o protagonista da atividade proposta.

Mesmo que pareça uma atividade simples, é de grande importância para o Ensino Fundamental, pois estes encaminhamentos já podem começar a introduzir o jovem no campo dos questionamentos orais fora das situações cotidianas de fala. Para isso, é importante que as estratégias utilizadas nestas práticas direcionem o olhar do estudante para gêneros orais da esfera profissional, como a necessidade de fazer uma entrevista de emprego, por exemplo. Ademais, as atividades com práticas orais direcionadas para enunciação fora da escola e do ambiente familiar podem levar o estudante a ter outro conceito sobre estudar português.

Podemos perceber que um dos pontos mais questionáveis em relação às aulas de português é o modo como ela é abordada para o aluno. Quase sempre a teorização parte para os conceitos formais da língua e a maioria dos exercícios não mantém relação alguma com suas experiências sociais, ou seja, estudar a língua significa aprender uma linguagem padronizada, cercada de regras e modelos quase incompreensíveis para sua vivência. É claro que boa parte de tudo o que precisamos aprender ou ensinar precisa seguir, de certa forma, uma organização. A adoção da língua como padrão parece ser mais compreensível quando se trata da linguagem escrita já que a normatividade, como fio condutor no ensino, serve não só para termos um eixo de apoio de onde todos os aspectos da língua se originam ou onde se sustentam, mas também para propiciar a ela fundamentos de princípios científicos. Nesse sentido, a ciência é o princípio para se investigar os fenômenos que ocorrem a partir do uso efetivo da linguagem.

É notório que a fala tem primazia nas interações sociais diárias, seja na escola, no trabalho, nas situações familiares, porém, na escola, não é dado a ela o devido espaço, isto é, não há ainda uma preocupação, de fato, com o ensino sistematizado da oralização. Talvez isto decorra pelo fato de a oralização ser, na maioria das vezes, associada às situações conversacionais informais ou à ideia arraigada de que os textos orais não precisam de organização prévia, visto que a interação é imediata, ou seja, o texto é materializado no momento mesmo de sua produção. Ao abordar as práticas com a oralização, os PCN colocam que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 67).

O trabalho com a oralização pode e deve constituir uma estratégia para a produção escrita, dessa forma o aprendiz perceberá que as modalidades não se excluem nos contextos interacionais, muito pelo contrário, elas se completam. Além disso, convém ressaltar que os exercícios de escuta se mostram importantes para a organização do pensamento, pois possibilitam abrir espaço para os momentos de fala.

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas (Brasil, 1998, p. 67).

É necessário, então, que o professor crie estratégias para que esta abertura de falas aconteça voltada para gêneros textuais da oralidade, como debate regrado ou uma simulação de depoimento, por exemplo. Desta maneira, pedir opiniões, fazer leituras em voz alta, além de utilizar a correção de exercícios, principalmente aqueles que solicitam um ponto de vista do leitor, pode constituir os primeiros passos de um longo caminho em direção ao trabalho com a linguagem oral. Tais exercícios são recursos necessários de interação, pois permitem ao aprendiz se inserir no contexto dos gêneros que serão trabalhados na escola e que também fazem parte de situações sociais fora do ambiente escolar. Os PCN orientam ainda que:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (Brasil, 1998, p. 67).

É evidente que os exercícios supracitados não são suficientes para que o estudante exerça com domínio e segurança as várias práticas de exercícios orais, mas podem ser um começo para diminuir a distância imposta entre a escrita e a oralidade. No que concerne à concepção dos gêneros textuais, fala e escrita têm seus contextos de uso reservados dentro das necessidades do sujeito, mas é fundamental que sejam trazidos para sala de aula como parte integral do conhecimento sobre a língua materna. Dolz e Schneuwly (2004, p.114) defendem que:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender --- como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros ---, como também podem estar distanciados --- como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permita fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar.

É indiscutível que a escrita sempre teve e manterá seu lugar de prestígio no ensino aprendizagem. Mesmo que antigos conceitos sobre a linguagem ganhem novas abordagens, principalmente com advento das novas tecnologias, uma das grandes preocupações dos documentos norteadores é fazer com que a oralidade também se eleve ao patamar de prestígio. Tais preocupações se devem ao fato de que grande parte dos textos orais surgem inicialmente na escrita. Da mesma forma, muitos textos escritos se tornam oralizados. Assim, discutir os contextos da oralização como parte integrante das práticas em sala de aula evidencia a importância da reflexão sobre esses conceitos inerentes a vida de todo sujeito em uma sociedade letrada.

Entendemos, portanto, que as reflexões teóricas sobre o ensino destas modalidades constituem grande relevância para o contexto de sala de aula, já que não existe uma linha divisória ou um ponto final entre a escrita e a fala. As práticas com a oralização voltadas para os gêneros desta natureza contribuem não só para compreensão de todo complexo que é a língua, como também permitem ao aprendiz exercitar a postura de voz, conheça seu próprio corpo, seus gestos, caracteres próprios de expressão da fala.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 148, 149), ao abordar sobre as práticas de leitura, escrita e oralidade, particulariza as estratégias direcionando-as aos gêneros. Talvez, para facilitar o modo como o professor deva organizar suas aulas, o documento orienta que estas práticas sejam trabalhadas em esferas, por exemplo, no campo de atuação da vida pública, os objetos de conhecimento relativos à oralidade se voltam para o debate oral. Nesta área, o professor deve trabalhar com a discussão de casos reais ou simulados submetidos a juízo que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, entre outros. Já para o campo jornalístico-midiático (Brasil, 2018, p. 144), o documento orienta o estudo com textos orais em áudio ou vídeo; e, para objeto de conhecimento, o planejamento e produção de textos jornalísticos orais.

Estas orientações reforçam a relevância que as práticas com a modalidade oral representam para o estudante, pois, além de estarem imbricadas à modalidade escrita, são gêneros com os quais ele poderá se deparar no curso de sua vida adulta. Não se trata, pois de ensinar o jovem a falar, mas fazer com que tanto os gêneros escritos como os da oralidade se façam conhecer como forma de contribuir para um conhecimento destas modalidades como um contínuo. Ao discutir sobre fala e escrita Marcuschi (2010, p. 18) coloca que “Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do

letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas.”

Vale destacar que, quando a criança inicia sua vida escolar, a preocupação dos pais se volta para o aprendizado da leitura e da escrita. Para eles e para a maioria das pessoas, a fala é um processo natural que não carece de maior aprofundamento visto que, pelo resto da vida, a criança manterá contato com esta modalidade. Pode ser que tal crença também favoreça à resistência de se trabalhar com os textos orais. Sobre o lugar da fala e da escrita, Marcuschi (2010, p. 36) destaca que a escrita tem enorme e inegável valor nos povos e nas civilizações letradas, segundo ele, a oralidade sempre estará ao lado da escrita e nunca deixará de ser o grande meio de expressão e de atividade humana.

De acordo com o que nos apresenta o autor acima, trabalhar a oralidade em consonância com a escrita só tem a acrescentar a vida do jovem, principalmente quando adentram para o Ensino Fundamental. Isto porque, além de melhorar a qualidade da leitura e compreensão, tende a levar o aprendiz a ouvir com mais atenção e concatenar as ideias para uma exposição falada ou escrita. Para concluir seu raciocínio, o autor defende que “A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia.” Sob este aspecto, consideramos que, enquanto prática social, a oralidade não pode se restringir aos eventos de comunicação informal.

2.2.3 Como a modalidade oral se presta a ensinar as dimensões de leitura, compreensão, escrita e conhecimento linguístico

Abrimos este capítulo partindo da reflexão embasada em uma afirmação de Schneuwly, Dolz e Colaboradores (2004, p. 66) “A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasião de produção/recepção de textos.” Neste sentido, entendemos a escola como o espaço onde se fomentam saberes inesgotáveis. Consideramos, dentro deste contexto, a oralidade como um caminho para facilitar o ensino das dimensões de leitura, compreensão, escrita e conhecimento linguístico.

Os documentos norteadores PCN e BNCC já vêm, há algum tempo, orientando um estudo, de certa forma, sistematizado com as práticas de oralização, existe, porém, ainda muita resistência e talvez certo preconceito. Pode ser que o preconceito decorra do fato de que muitos ainda acreditam na oralidade apenas como falas conversacionais cotidianas, não carecendo, portanto, ser ensinada enquanto parte integrante da língua. Vários gêneros das esferas sociais, próprios da modalidade oral, até são trazidos para sala de aula, porém, muitos ainda passam

por uma abordagem bem superficial ou são utilizados como pretexto para eventual correção de uma leitura.

Desta forma, as práticas de oralização que deveriam conectar o aluno à leitura, por meio de uma estratégia didática, não se constituem a essência motivadora para trabalhar a leitura e a compreensão, ou seja, não são explorados como uma ferramenta eficaz para ampliação do conhecimento da língua ou como forma de explorar os conhecimentos prévios do aluno e, assim, estimular a produção de sentidos.

Quanto à resistência, pode estar relacionada a dois fatores: o primeiro está ligado ao fato de muitos docentes não se sentirem preparados para trabalhar a oralização conforme orienta os documentos norteadores, visto que demanda a prática de situações reais de uso da língua. Nesse sentido, praticar a oralidade em sala exige do professor um planejamento de aula mais direcionado para que não incorra em bate-bocas e o trabalho acabe não surtindo o efeito necessário. O segundo corresponde ao tempo necessário para se executar com eficácia estes planejamentos, uma vez que necessitam de diferentes etapas de preparo e de execução para se chegar a uma construção oralizada que, de fato, embasa a aprendizagem de leitura e a compreensão.

Um dos aspectos que devemos elencar em relação a oralidade é seu caráter de versatilidade, visto que, enquanto modalidade de uso mais frequente, ela sempre se reinventa para atender às necessidades dos falantes, extrapolando os limites da escrita, com gestos, olhares, repetições, tom de voz, entre outros recursos próprios desta ação. Portanto, para agirmos de modo eficaz em relação a oralização, é preciso entendê-la como um instrumento de ação que mobiliza outros sentidos como a audição, além da necessidade de atenção imediata. O estímulo a estas ações pode forjar um efeito provocador nas situações de interatividade. Portanto, se bem conduzidas as orientações mediatizadas na oralização, podem se tornar um fio condutor auxiliando na compreensão da leitura e de outras dimensões da língua.

Ao falar sobre o eixo da oralização a BNCC esclarece: “Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018, p. 78,79). Assim, na iniciação das práticas com a oralização, convém buscarmos a interatividade para melhor compreensão daquilo que está sendo aplicado nas situações comunicativas. Este pode ser um caminho para que a oralidade se constitua como uma ação didática para trabalhar a leitura visto que a interatividade fomenta saberes e tende a aguçar a curiosidade do aprendiz, fazendo, assim com que ele exercite sua capacidade expor suas ideias, argumentar, além de ampliar seu vocabulário durante o intercâmbio comunicativo.

Convém destacar que contar e ouvir histórias sempre esteve presente nas atividades de comunicação, além disso, as narrativas favorecem o diálogo com cenas reais da vida humana. Para mais, parte de nossa cultura se formou a partir de histórias contadas, ouvidas e perpassadas adiante. Sob este aspecto, a oralização em sala de aula pode partir de narrativas como contos, romances, lendas, fábulas, dentre outros, até atingir textos orais formais, consoante os documentos norteadores. Caberá, então, ao professor selecionar os gêneros mais adequado a sua turma, aqueles que, de início, podem seduzi-los não só pelo conteúdo, mas também por sua linguagem.

É notório que, para desenvolver capacidades com práticas de oralização, o professor também precisa se envolver com os gêneros desta natureza, encantar-se com os textos e as temáticas que propõe para tais práticas. Assim, os textos orais podem assumir um contexto de maior importância no ensino da língua, de modo que possibilite ao estudante a percepção de novas construções de sentido. Dessa forma, a língua materna quase sempre, tão distante de sua realidade, sai das dimensões de uma caixa fechada onde só se aprendem regras e pode ganhar uma nova percepção, pois seus conceitos são compreendidos com mais naturalidade. Nesse sentido, Schneuwly, Dolz *et al.* (2004, p. 109) defendem a tese de que “o ensino do oral na escola, em língua materna, pode se dar segundo um caminho – aliás, não o único – que implica a construção de uma relação nova com a linguagem”.

Deste modo, consideramos a introdução de gêneros escritos para serem oralizados, como seminários, discursos de orador de formatura; ou o contrário, um depoimento judicial que precisa ser escrito como um recurso para viabilizar um estudo sistematizado com a oralização. Exemplos como estes propiciam o entendimento de fala e escrita como um contínuo, levando a percepção de que tais práticas não são estanques. Ao falar sobre a presença da oralidade e da escrita na sociedade, Marcuschi (2010, p. 19) expõe:

A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo com a oralidade. Estes contextos são, entre outros:

- o trabalho
- a escola
- o dia a dia
- a família
- a vida burocrática
- a atividade intelectual

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definições de níveis de linguagem a trabalhar.

Considerando a natureza das práticas tanto orais quanto escritas, é comum observarmos que, durante um debate regrado, por exemplo, o jovem conheça e saiba aplicar muitos recursos argumentativos e utilize elementos coesivos. Quando, porém, lhe é cobrado a classificação de tais termos, ou de orações sejam coordenadas ou subordinadas; aprender sobre a língua portuguesa se torna desmotivador, visto que, para aprender não basta saber aplicar, é necessário atribuir nomes e funções. Instâncias discursivas formais, como a exemplificada acima, podem ser trabalhadas relacionando-as à escrita, uma vez que não produzimos tais gêneros no momento exato da cena enunciativa, porque necessitam de elaboração prévia para considerar o que falar, como falar e para quem falar.

Para desenvolver a proficiência do educando com as práticas orais, o professor pode organizar roteiros, dividindo a turma em grupos. Em cada grupo haverá um aluno que escreve e o outro que oraliza, depois pode alternar as produções. Assim, o estudante perceberá que escrita e fala, nesse contexto, convergem para um mesmo fim. A didatização destas práticas, então, poderia não só desenvolver o potencial leitor do aprendiz como melhorar a escrita e ampliar seu conhecimento linguístico.

Portanto, as práticas de linguagem quando articulada aos gêneros da esfera oral só tendem a contribuir para o ensino da língua em suas diferentes nuances porque permite ao aluno explorar a leitura, a compreensão e a linguística dentro de uma modalidade com a qual, de certo modo, ele tem mais intimidade. Ressaltamos ainda, que a oralidade se presta a facilitar o ensino de usos e conceitos da gramática normativa teoricamente difíceis ou desconhecidos do educando, pois leva-o a entender que ele não só sabe aplicar tais usos e conceitos, mas também que pode aprender gradativamente suas terminologias.

Sendo assim, por meio de tais recursos, formaríamos um sujeito proficiente com consciência e autonomia, podendo exercer, um papel decisivo em suas escolhas não só como falante, mas também como escritor com amplo conhecimento da linguagem.

2.2.4 Análise das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos orais conversacionais e em outros gêneros orais.

Leitura, compreensão e escrita constituem sempre desafios nas práticas do professor, já que, em sala de aula, não coabitam apenas diversos saberes, mas também enormes dificuldades tanto para o professor quanto para o educando. Por isso, neste capítulo, propomos uma reflexão acerca das possíveis dificuldades encontradas pelos alunos na produção de textos orais.

Quando adentramos em sala para trabalhar um texto, seja ele de qualquer natureza, o professor sabe que haverá possíveis entraves. Por mais que ele siga uma abordagem metodológica e selecione um texto que vá ao encontro do interesse do aprendiz, são muitas as surpresas que podem surgir durante o envolvimento da turma com a leitura. Além disso, muitas vezes, o aluno vem munido de certa antipatia pela leitura e pelos questionamentos em torno do assunto, de certa forma, esta armadura da antipatia ocorre por causa do distanciamento entre a língua que se fala e a língua que se estuda.

Tal desafio se torna ainda maior quando se trata de trabalhar um conto ou um romance como o que propomos nesta pesquisa. Dois detalhes, porém, podem fazer a diferença nas práticas de leitura e produção de textos. Primeiro se mostra a necessidade de acreditar na eficácia do trabalho proposto e persistir nele; o segundo é crer que o aluno possa se tornar um produtor de textos e seja capaz de compreender o que lhe é oportunizado como ensinamento para além do chão da escola.

Uma das razões de pontuarmos esta reflexão é para fugirmos do velho discurso que, por vezes, assombra as práticas de ensino e aprendizagem, ideia de que: “aluno de escola pública não aprende coisas difíceis nem gosta de ler”. Nossa proposta é desconstruir tal pensamento e, por meio deste trabalho, estimular a produção de textos orais e escritos. Outro detalhe que envolve esta discussão é o fato de que a maioria das pessoas acredita que os textos orais se fundam para um fim determinado, meramente avaliativo nas aulas de português. Na realidade, outras disciplinas também recorrem a apresentação de gêneros orais como forma de orientar determinados conhecimentos.

Para exemplificar as dificuldades que eventualmente surjam nas práticas de oralização, trazemos nossa proposta de pesquisa com “Vidas Secas” para o cerne desta discussão. Para o Aluno de Ensino Fundamental, os desafios com este livro podem ser ainda maiores, visto que não estão habituados a este tipo de literatura, ainda mais dentro da perspectiva de ouvir o silêncio. Nesse sentido, buscamos inicialmente provocar a empatia da turma com um texto que não trata somente de uma família que vive na seca e enfrenta as dificuldades oriundas dela. Trata-se de um enredo que explora dramas humanos, as dificuldades de uma família de se relacionar, expressar afeto, além disso suas dúvidas acerca do futuro e as relações entre conhecimento e poder, entre tantos fatores elencados por Graciliano Ramos em sua obra.

A sensibilidade com que o autor constrói estes dramas dificilmente faz com que eles passem despercebidos pelo aprendiz, pois são situações que figuram, de certo modo, bem próximas das experiências de muitos deles. Conforme já exposto em outro capítulo, a linguagem da obra não apresenta entraves para leitura, o reconhecimento do espaço é outro

ponto favorável à compreensão do contexto. Não é difícil, portanto, direcionar a interação com a obra se consideramos os aspectos supracitados. A dificuldade pode se apresentar na percepção do discurso que o autor projeta no foco narrativo e no olhar crítico que ele lança às desigualdades sociais e à omissão das autoridades governamentais.

O maior enfrentamento também pode estar na construção dos sentidos que a compreensão destes dramas humanos impõe ao jovem leitor, principalmente quando a primeira parte das estratégias é oralizar seu entendimento, partindo dos princípios que norteiam o silêncio. Ao se referir a modalidade falada, Marcuschi (2010, p. 17) coloca: “..., sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”.

Não nascemos falantes, nem leitores, tampouco escritores, todas estas atividades levam anos para constituir de forma satisfatória um sujeito, isto porque não precisa somente do convívio social, mas também de desenvolvimento cognitivo. Embora falar seja uma atividade banal ao cotidiano do aluno, a construção de textos orais como atividade de aprendizagem se torna, muitas vezes, difícil, visto que ele será apresentado a situações formais de aprendizagem. Além disso, a compreensão dos sentidos que envolve o enredo na obra carece de conhecimento prévio do papel que a linguagem literária representa enquanto arte e de entendimento do discurso que revozeia a literatura dos anos 30.

Diferente do texto escrito, uma atividade de oralização com textos formais expõe abertamente o produtor, pois o coloca em contato direto com o público-alvo. Mesmo havendo uma produção escrita anteriormente preparada, a apresentação quase sempre é cercada de insegurança e medo de errar a articulação das palavras ou a coerência das ideias, por exemplo. Consideramos também, o conhecimento sobre o assunto a ser abordado e a timidez que normalmente faz parte da vida adolescente como dificuldades a serem superadas. Para que tais dificuldades possam ser amenizadas, o professor deve planejar uma oralização que leve em consideração o ambiente, o interlocutor e o gênero textual selecionado para sua atividade.

A formação, portanto, de um sujeito proficiente tanto na oratória quanto construtor de sentidos em sua relação oral, requer além de tempo, estratégias que o direcionem a primeiramente gostar de ler, por isso, até mesmo, a escolha dos textos a serem trabalhados já se mostra uma destas estratégias. Geraldi (2015, p.98) ao falar sobre a produção escrita, reflete: “Escrever um texto exige sempre que um indivíduo se exponha, porque ele resulta de uma criação”.

É notório que o aprendiz tem dificuldades com a produção escrita, mas tal produção, de certa forma, se torna mais confortável para ele porque o mantém em silêncio, protegido de um

eventual vexame uma vez que o leitor de seu texto é o professor. Outro aspecto relevante é o fato de que ele ainda não lida com segurança ou não compreende mais profundamente as articulações de sentido que se apresentam em obras como a que selecionamos. Desta forma, as estratégias de orientação devem direcionar seu foco também para que ele desenvolva com as personagens uma relação de intimidade de modo a possibilitar-lhe a construção das primeiras relações de sentido com a obra.

Nossa pesquisa se desenvolve considerando as contribuições da leitura e compreensão do silêncio em uma perspectiva de retextualização. Deste modo, partimos da leitura de contos para compreender as categorias do silêncio que se projetam na narrativa de Graciliano Ramos. Para entender o silêncio em suas categorias, conforme expõe Orlandi (2007), é imprescindível que o leitor tenha conhecimento anterior de como o autor articula sua linguagem no texto, e como se reflete nela sua ideologia e seu discurso. Para um adolescente em plena formação de suas ideologias, torna-se um desafio compreender a relação entre silêncio e sentido uma vez que silêncio em seu entendimento significa ficar calado.

Nesse sentido observamos o papel efetivo de uma pesquisa, visto que se propõe a investigar determinadas dificuldades, articula seus objetivos e, partindo de sugestões metodológicas, tenta contribuir com orientações mais direcionadas para amenizar as dificuldades do educando em lidar com a oralização e a escrita. Vale observar que as práticas direcionadas para as construções de gêneros mais formais, como seminários ou debates regrados, por exemplo, exigem dele não só o conhecimento a respeito daquilo que oraliza, mas também entonação adequada de voz e postura corporal, além de um vocabulário diversificado, distante do uso de gírias e repetições características da fala.

Portanto, lidar com situações de textos formais encontra no jovem certa dificuldade de adaptação, uma vez que, na maior parte do tempo, em situações conversacionais, ele utiliza a linguagem informal. Dentro deste contexto, mostra-se mais autônomo, dominam as situações de fala porque elas não exigem dele estudo aprofundado, para mais, as cenas enunciativas contam com um público conhecido que é representativo da mesma linguagem.

Como o professor se divide em muitas atividades e escolas, é comum que ele sofra a pressão do tempo em suas propostas de produção de textos. deste modo, pode ocorrer comprometimento no resultado de suas atividades, já que a formação de um produtor de textos demanda também a construção de um sujeito leitor. Além do mais, se não houver avaliação dos resultados, não há também como levantar um diagnóstico para que as dificuldades do aluno possam ser trabalhadas de forma mais sistematizada.

Neste sentido, se pudéssemos fazer um recorte dentro da perspectiva de uma formação para oralização, consideraríamos o aluno como uma argila amorfa, visto que, à medida que seus saberes se ampliassem, ele poderia superar seus entraves de fala e perceber que grande parte dos gêneros orais se ancora na escrita para a eficácia de sua produção. Deste modo, ele poderia compreender a articulação entre as modalidades falada e escrita e, assim, superar ou amenizar parte de suas dificuldades na construção de textos orais. Para mais, ele perceberá que não se trata de decorar o texto escrito, mas a partir dele se apropriar do conteúdo que precisa oralizar.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos propostos neste estudo de caráter qualitativo documental. Trata-se de uma pesquisa que propõe um trabalho para turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante que o professor considere principalmente as dificuldades que tais alunos enfrentarão em relação à leitura, compreensão dos sentidos e produção de texto, pois trabalharemos com um texto literário. Para turmas de Ensino Fundamental, a leitura literária que anuncia uma visão crítica da sociedade deve ser abordada com mais tempo, estratégias e direcionamento para que o estudante compreenda primeiramente de que trata a leitura, depois para que comece a perceber silêncio e conseqüentemente o sentido que o narrador empresta às palavras selecionadas no contexto de *Vidas Secas*.

Propomos, portanto, uma pesquisa que visa não só ao desenvolvimento das habilidades em leitura e compreensão de textos, como também a melhor capacitação da oralidade e escrituralidade, habilidades que sempre guardam certa dificuldade para se desenvolver em sala.

A ideia, portanto, desta pesquisa tenciona tanto atender à necessidade de aproximar a literatura do estudante de Ensino Fundamental, reconhecendo suas dificuldades em seus primeiros passos com este tipo de leitura, quanto vislumbrar a possibilidade de estimulá-lo à prática de leitura dos mais variados gêneros. Compreender a forma como as palavras revestem o silêncio não é uma tarefa fácil, pois requer do sujeito uma leitura participativa na qual seus saberes dialoguem com os sentidos que compõem a trama do texto. Além disso, ao provocar a dialogicidade, é possível ativar a memória do dizer. Nesta perspectiva, possibilitamos ao educando a percepção dos sentidos que permeiam seu próprio processo histórico e social. Assim, orientar a compreensão no processo de interação e coparticipação ativa, faz despertar o construtor de sentidos que há no estudante. É a partir do engajamento com o texto e, conseqüentemente, com compreensão deste que o educador pode capacitá-lo à prática das produções oral e escrita com mais habilidade e segurança.

A compreensão do silêncio em suas categorias abrange a participação de um leitor cujos conhecimentos podem ser estimulados no processo de interação social. Deste modo, principiamos por estimular a memória auditiva e visual, elencamos canções, poemas, além de pinturas e um vídeo dentro da temática da seca a fim de estimular no aprendiz sua memória político-social e histórica, é uma forma de nortear-lhe sobre questões de sua própria realidade, além de antená-lo não só com os sentidos possíveis que o romance traz, como adentrar nas categorias do silêncio. Ademais, o professor pode estreitar os laços do estudante com a

linguagem literária, pois ainda se mostra muito comum o aluno sentir certo estranhamento quando adentra o Ensino Médio e se depara com uma disciplina que, ainda hoje, é trabalhada com certo distanciamento dos estudos de língua portuguesa.

O momento culminante deste trabalho é a organização de um caderno de relatos experienciado no Produto Destacável. Elencamos duas canções – *Certas coisas*, de Lulu Santos, seguida de *Silêncio*, na voz de Maria Bethânia – a partir das quais buscamos proporcionar à turma um ambiente receptivo. Prosseguimos depois com um documentário sobre a seca. Finalizada esta etapa, introduzimos a questão iconográfica com *Os Retirantes*, de Candido Portinari, para uma leitura comparativa, pois entendemos que a imagem é impactante e sugestiva para suscitar na plateia diferentes reações, mas com o mesmo objetivo: fazer com que cada aluno se sinta motivado a dialogar com o universo artístico de Graciliano Ramos. Sendo assim, ouvir as canções, assistir ao documentário, compreender as imagens são estratégias que buscam ativar sua bagagem de conhecimentos, fazendo com que ele compartilhe suas experiências pessoais dentro da temática da seca. Tais recursos objetivam fomentar a oralidade por meio de questionamentos que ativem sua memória cognitiva e consequentemente compreendam o silêncio como sentido que se emprega para dizer algo maior.

Entendemos que, proporcionando a ele gêneros variados – sejam da ficção como as canções e a pintura, por exemplo, sejam da realidade, como o documentário –, o educando poderá compreender que a literatura está mais próxima da realidade do que ele imagina. Tais recursos servirão de embasamento para discutirmos sobre as categorias do silêncio. Depois, por meio dos processos de retextualização, os alunos procederão à produção escrita orientada à medida que a leitura dos contos e a compreensão do silêncio evoluem.

Para melhor entendimento, organizamos o capítulo da seguinte forma: no subitem 3.1, apresentamos primeiramente o desenvolvimento da pesquisa: a trajetória e os caminhos percorridos. No segundo subitem, 3.2, procedemos à apresentação do *corpus*: descrição e justificativa das escolhas. No subitem 3.3, empreendemos a análise do *corpus*. Nesse ponto, discorreremos sobre como as categorias do silêncio são descritas no contexto da obra. Já no subitem 3.4, apresentamos os aspectos da oralidade e escrituralidade que se manifestam nos processos de retextualização, discorreremos como se dá tais aspectos na transposição de um gênero a outro conforme a construção dos sentidos do silêncio. Por fim, no subitem 3.5 apresentamos a proposta do produto, qual o objetivo das estratégias elencadas para motivar a compreensão das categorias do silêncio e as atividades desenvolvidas. O produto destacável

traz estratégias que objetivam inicialmente a leitura e a compreensão, elas serão indutoras da oralização para, assim proceder aos processos de retextualização, conforme já explicitado.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: TRAJETÓRIA E CAMINHOS PERCORRIDOS

A cada ano que se inicia, é comum, no exercício docente, o professor questionar seus alunos sobre o que eles precisam aprender com a disciplina de língua portuguesa. As respostas não variam muito, e uma delas é recorrente: “na escola, a gente aprende o português correto”. Normalmente o “português correto”, segundo o senso comum, está associado à escrita e as regras gramaticais próprias da norma culta.

A maioria deles não percebe a oralidade como parte integrante da língua: para muitos, a fala já é internalizada ao conhecimento de todo falante e, por isso, não carece de estudo. Dessa forma, restringem-na a situações conversacionais cotidianas. Isto se deve ao fato de, provavelmente, não a conhecerem mais profundamente, acreditarem que ela não tem normas próprias. Ademais, ao longo dos anos, as regras gramaticais sempre foram mais exploradas no ensino sobre a língua, reforçando ainda mais tal crença. Sabemos que, apesar de muitos profissionais se empenharem para garantir um conhecimento abrangente sobre a língua, são muitos os percalços que inviabilizam práticas eficientes para desenvolver de forma qualitativa as habilidades do aluno em relação à língua.

Esta pesquisa parte do princípio de que todo aluno pode ser capacitado a ampliar o conhecimento sobre a língua materna e tornar-se habilitado a ler, compreender e produzir textos orais e escritos para além do espaço escolar. Ao se referir ao ensino de língua portuguesa, a BNCC coloca que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 1998, p. 67-68).

Considerando as dificuldades pelas quais sempre passou o ensino no Brasil, principalmente no que concerne à instrumentalização da língua portuguesa, buscamos uma pesquisa que estimule a oralização, a leitura, a compreensão e a produção escrita de relatos a partir de um texto literário. Nesse sentido, nossa pesquisa corresponde ao tipo documental, de caráter qualitativo-interpretativo já que se fundamenta em análises bibliográficas.

O desejo de construir este projeto surgiu por acreditarmos que o gênero literário não só permite um leque mais abrangente de recursos dentro de nossas expectativas de diálogo com o texto, como também pode preparar o aprendiz para lidar melhor com o componente de literatura no Ensino Médio. Para mais, possibilita apresentar-lhe outras produções com a oralização, como, por exemplo, um debate regrado no qual ele possa questionar determinados temas sociais que venham a surgir em um texto desta natureza.

Sob este aspecto, *Vidas Secas*, entre outras abordagens, trata da fome, da miséria, da falta de expectativa na vida, assuntos sobre os quais o aluno pode opinar e exercitando, assim, a sua oralização. Desta forma, a fala cotidiana, aos poucos, cede lugar a uma produção oral com linguagem mais próxima ao padrão culto urbano. Outro aspecto que podemos perceber na escrita é a recorrência mais apropriada dos elementos de coesão e coerência e a inserção de novas palavras ao seu vocabulário.

Para mais, percebendo as lacunas existentes principalmente nas áreas de leitura, compreensão e de produção de textos nos anos finais do Ensino Fundamental, buscamos na literatura um meio facilitador para formação de um sujeito com autonomia leitora e produção escrita ativa. Normalmente, com a leitura do texto literário, tornam-se mais flagrantes as dificuldades apresentadas pelo aluno nas referidas áreas. Nosso papel não é elencar problemas ou apontar defeitos, mas trazer a ciência da linguagem a serviço da comunidade escolar.

Buscamos, portanto, uma forma de contribuir com a escola pública para garantir uma melhor qualidade do ensino/aprendizagem. Tal objeto de pesquisa sustentada na leitura do texto literário objetiva suscitar estratégias para a formação de um leitor com autonomia, fluência e criticidade. Segundo Geraldi (2006, p. 73), “[...] sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los [...]”.

Para embasar nosso trabalho, propomos como fio condutor desta pesquisa o livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos porque, entre outros aspectos, a leitura literária oportuniza não só um conhecimento mais amplo da língua portuguesa, como também estimula, experienciar com maior propriedade a linguagem subjetiva e diagnosticar o conhecimento prévio do aprendiz. Por isso, o procedimento inicial é a oralização a fim de estabelecer um primeiro contato com a obra, isto é, prepará-lo para relação de interação autor-texto-leitor.

Além de apresentar uma linguagem de acordo com as convenções da norma culta, a obra de Graciliano Ramos não prima por excessivas descrições nem apresenta rebuscamentos formais. Tal acabamento na escrita tornou seu estilo muito característico na literatura; consideramos, então, que essas propriedades facilitam o trabalho com o aluno. Outro dado importante é a possibilidade de adentrar no contexto social, artístico e histórico em que foi

produzida a obra, principalmente no que se refere ao Nordeste e seus problemas em torno da seca naquela época e, hodiernamente, ainda visíveis. Tais informações são, pois, relevantes para compreender o olhar que escritor lança aos perfis físico e humano e, assim, dentro de sua seleção lexical instaurar o silêncio, pois neste silêncio carregado de sentido reside o caráter ideológico sobre o qual o escritor produziu sua obra.

O modo de organização do livro nos permite a liberdade de poder conduzi-lo em contos: “Um romance desmontável, cujas peças podem ser destacadas para a leitura e seriadas de mais de uma maneira” (Moraes, 2012, p. 159). Assim podemos selecionar os episódios que mais se aproximam da realidade do aluno e explorá-los com estratégias que encaminhem para compreensão dos sentidos do silêncio.

Desse modo, para proceder ao nosso embasamento teórico metodológico, a compreensão dos sentidos do silêncio em *Vidas Secas* se debruça sobre o livro *As formas do silêncio*, de Eni Puccinelli Orlandi. É, sob a ótica da linguagem subjetiva do silêncio, que buscamos orientar o estudante para o entendimento do sentido que se imprime às palavras no contexto do enredo.

Nossa pesquisa, portanto, propõe apresentar ao aluno do oitavo ano do Ensino Fundamental um texto literário com vistas a ampliar seu potencial leitor. Para isso, se faz necessário estimular a oralização a fim de ativar seu conhecimento prévio. Nesse sentido, ler, ouvir e falar nortearão o primeiro momento da compreensão, pois permitirão ao professor perceber os entraves relativos à interação com o texto. À medida que estimulamos a oralização, o aprendiz poderá sentir a relevância que a fala tem enquanto modalidade da língua com suas regras, características próprias e, conforme já afirmamos, propícia a produção de determinados gêneros que não sejam a conversação informal.

Objetivamos, então, um modo de contribuir de forma significativa para instrumentalização de uma prática leitora que amplie os sentidos do educando para ouvir, falar, ler, compreender e escrever de tal forma que estas ações possibilitem para ele a ideia de um construto da língua. Assim, além de se tornar acessível, ela também poderá ser palatável ao cotidiano do aluno e livre da dicotomia entre fala e escrita, muitas vezes apresentada em sala de aula. Vale destacar, ainda, que as barreiras impostas pelas regras gramaticais tendem a ser superadas gradativamente nos processos de leitura e escrita. Além disso, cremos que insistir na leitura do texto literário oportunize estreitar a distância estabelecida ao longo dos anos entre língua e literatura.

Quando nos referimos a ensino e aprendizagem, estamos falando também dos sentidos que envolvem tais processos porque, tanto ouvir quanto falar se constituem a porta de entrada e de saída para o processo de interação do leitor com o texto. Se tais sentidos não forem

estimulados principalmente nas aulas de leitura e compreensão, o professor poderá cair em um enorme vazio na sala de aula. Quantos de nós, docentes, não conduziram uma aula como se estivessem falando para si mesmos ou para seres invisíveis? Apontar, pois, estratégias para exercitar a oralização tende a tornar a aula um evento participativo, prazeroso e de reflexão sobre a língua como identidade do sujeito.

Intentamos, dessa forma, traçar um caminho para que o aluno se sinta valorizado enquanto falante, ouvinte e leitor com opiniões próprias, saindo da inércia do só ouvir, sem que lhe seja dada a oportunidade de interagir para que seus saberes sejam verificados e apreciados. *Vidas Secas* viabiliza, por conseguinte, uma leitura que pode se constituir uma unidade identitária com o aprendiz. Sob esta ótica, tanto a linguagem quanto o espaço onde ocorre a trama tendem a favorecer a empatia entre leitor e texto, além de outros aspectos como a seca, a miséria e outros enfrentamentos que vão surgindo à medida que a significação do silêncio vai sendo explorada.

Entendemos que orientar o aluno para ouvir o silêncio pode levá-lo não só a ampliar seu vocabulário e o domínio sobre conceitos gramaticais, mas também estimular a produção de uma escrita com linguagem mais próxima às normas gramaticais urbanas. Nesse aspecto, a produção de relatos a partir da compreensão do silêncio contribui para qualificar a escrita do aprendiz enquanto sujeito que se movimenta dentro de um espaço tempo. Assim, este sujeito poderá se tornar um outro cujas limitações de leitura e escrita diminuam podendo ser, inclusive, superadas.

Nossa perspectiva de leitura para percepção do silêncio intenciona também contribuir para que as aulas de português fujam ao estereótipo das rotineiras aulas de gramática. Lições muitas vezes repetitivas que não exploram os saberes, elevam o potencial leitor do aprendiz nem propõem estratégias para produção escrita. O estudante assiste a uma aula de leitura, por exemplo, mas ao final deste evento, talvez, mal se lembre daquilo que leu. Logo, trabalhar a leitura explorando um gênero literário pode apresentar uma diferença substancial a sua vida, pois orienta o aprendiz de forma sistematizada, operando exatamente sobre suas necessidades.

Eleger o conto para orientar a leitura do silêncio em uma obra que ressalta aspectos do Nordeste também motiva resgatar o sentimento de pertencer a esta terra. Para mais, este recurso pode favorecer o diálogo com a organização social e cultural das condições de vida do sertanejo na época da produção de *Vidas Secas*. Orlandi (2006, p. 40) questiona: “Teria pois o silêncio um aspecto cultural? Com toda a evidência. Mas a cultura não é o único fator que conta. Determinações políticas e históricas estão igualmente inscritas aí.”

Convém ressaltar que as estratégias organizadas no Produto Destacável encaminham o leitor tanto para a compreensão da trama textual, considerando a vida dos retirantes e suas lutas, como para o entendimento dos sentidos que são explorados no léxico selecionado pelo autor da obra. Tais estratégias visam, ainda, orientar o aprendiz a fim de que perceba a língua como um lugar no qual ele possa não apenas ouvir e falar, mas também atuar com consciência e criticidade enquanto pessoa que lê, compreende e escreve.

Sob este aspecto, tais estratégias, além de viabilizarem o entendimento do enredo, se mobilizam no sentido de compreender o silêncio e suas categorias de modo que o aluno compreenda não só a formação do discurso que se insere na trama textual, mas também em que medida podemos materializar o que pensamos, ou o que é realmente preciso expressar no discurso. É, portanto, a partir do diálogo com o texto que buscamos construir junto com o aluno o entendimento das formas do silêncio e como o sentido expresso nas palavras assumem um compromisso intencional nas relações humanas. Desse modo, partimos de uma obra cuja linguagem e estilo são facilitadores para construção do sentido do silêncio e formação de um leitor construtor de sentidos, assim, munido do sentido do silêncio, este leitor estará apto a desconstruir o gênero conto, e recompô-los, retextualizando-os sob a forma do gênero relato.

Perguntamos, então, por que a produção de relatos biográficos. De acordo com nossas perspectivas, os relatos constituem-se um gênero condizente com o cotidiano do aluno. Isto porque há em sua tecitura uma relação de maior flexibilidade tanto na linguagem quanto na forma. Convém destacar ainda que a variedade linguística poderá aos poucos progredir de uma variante informal para uma organização com linguagem aos moldes do padrão culto urbano.

Outro detalhe importante sobre os relatos é o fato de que o aluno não vai produzir uma história, isto é, inventá-la, por isso o relato tem também outro ponto em seu favor, porque o aprendiz partirá de um gênero literário para produção de outro texto, no caso o relato. Sobre o relato, Gotlib (2006, p. 12) esclarece:

O contar (do latim *computare*) uma história, em princípio, oralmente, evolui para o registrar, por escrito. Mas o contar não é simplesmente um relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que *o acontecido seja trazido outra vez*, isto é: re (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem de fero (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que ou foi testemunha ou teve notícia do acontecido.

Consideramos, portanto, que, depois da leitura dos contos e do diálogo com o texto, o aluno poderá iniciar seus escritos conforme as operações de retextualização orientados por Marcuschi no livro *Da fala para a escrita*. Por meio de tais operações, ele poderá avançar da leitura e compreensão para uma reflexão oralizada acerca dos sentidos do silêncio e, assim,

produzir os relatos escritos. À medida que estas construções forem avançando, o professor poderá avaliar como o aprendiz responde ao entendimento do silêncio em *Vidas Secas* e como sua linguagem nestes escritos também evolui.

Neste livro, o pesquisador aborda nove processos de retextualização, considerando que, a partir deles, é possível trabalhar com o estudante para que ele perceba a língua em suas modalidades oral e escrita e, consciente destas categorias, entenda que não se trata de uma dicotomia, mas de um contínuo, isto é, tanto uma quanto a outra integram uma mesma língua, cada uma com suas regras e peculiaridades. Segundo Marcuschi (2010, p. 17) “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”.

Logo, apropriando-se de tais práticas, o estudante tende a avançar como um leitor que conhece a língua em suas diferentes modalidades e, assim, poderá produzir textos com autonomia. Como consequência, aos poucos, os conceitos gramaticais também vão constituindo parte de seu conhecimento. Dessa forma, ele avançará de determinada produção textual menos complexa que apresenta operações de alterações mais simples como as quatro primeiras a outra produção mais complexa que exija dele as operações mais arrojadas de substituições e acréscimos, por exemplo.

Marcuschi (2010, p. 47) ressalta que há nas atividades de retextualização um detalhe relevante, mas que normalmente é esquecido, é o fato de que para falar de outra maneira ou em outro gênero partindo de um texto já pronto, é necessário que o sujeito depreenda o conteúdo que precisa transformar. Consideramos, então, que, para produzir os relatos, o aluno precisa dialogar com o texto passando primeiramente pelas estratégias de leitura e compreensão conforme apresentamos no Produto Destacável.

Convém salientar que uma produção textual por meio da retextualização envolve mais de uma ou quase todas as operações e que, segundo Marcuschi (2010, p. 74) elas não seguem obrigatoriamente uma hierarquia ou sequenciação. Nesse sentido, elegemos a sétima e a oitava operações. A sétima por tratar de uma prática que aborda um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, a oitava por causa da reordenação textual.

Ressaltamos ainda que as orientações para produção dos relatos estão organizadas na última parte do Produto Destacável, elas foram organizadas seguindo critérios gradativos para ativar os saberes do aprendiz. Organizamos os exercícios de modo a estimular a oralização por meio da leitura e compreensão, de acordo com as estratégias de leitura orientadas por Solé (1998), assim dividimos o caderno em módulos a fim de sequenciar as etapas de aprendizado. Tais critérios servem para nortear os processos de retextualização. Dessa forma,

desenvolvemos, primeiramente, questões que permitem estimular a oralização, a fim de capacitá-lo a compreender o sentido do silêncio e suas categorias. Acreditamos que o aluno de Ensino Fundamental pode e deve ser capaz de gostar da literatura e estabelecer com ela um vínculo de intimidade, desenvolvendo, assim, um senso de criticidade para ouvir o silêncio fundante e a política do silêncio.

Partimos do princípio de que a ciência, assim como a arte, sustenta parte da essência humana, pois ambas são produto da observação do meio e da inquietude do sujeito ante a realidade que o cerca. A arte porque se alimenta do subjetivo, parte de rotas do real/imaginário para criar no chão da memória prazeres que propiciam a reflexão sobre a existência humana e seu modo de agir na sociedade. Já a ciência prioriza o racional, uma vez que materializa o conhecimento no empírico, ela é, na maioria das vezes, um meio de confiar à investigação experimental um modo de imprimir à realidade uma ação restauradora. Nesse sentido, ambas são o reflexo do conhecimento em ação com intuito de provocar mudanças. As dificuldades manifestadas em sala de aula derivam de longa data e apresentam motivos variados que vão desde questões sociais a políticas e, por isso, mostram-se inquietantes porque interferem diretamente no trabalho do professor enquanto responsável pela aprendizagem do educando em sala de aula. Sobre a necessidade de leitura na vida cidadã, Lajolo (2002, p. 106) ressalta:

É à leitura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no círculo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Destarte, nossa pesquisa, de forma qualitativa e documental, busca na ciência um meio de contribuir a fim de promover uma mudança nas aulas de leitura e produção de textos. Não se trata de levantar diagnósticos acerca das falhas que envolvem ensinar e aprender, mas levar para sala de aula a arte literária com vistas a fomentar no aluno sua identidade como leitor, além de sua competência como escritor. No que concerne a este trabalho, orientamos estratégias de leitura e produção de textos que se encaixem à realidade do aprendiz, de modo que contribua para formação de um sujeito crítico, ciente de que pode dialogar com seus saberes e, assim, quando necessário, também poderá modificar sua realidade social.

3.2 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

Depois de dois anos sem aulas presenciais nas escolas públicas, considerando também as condições sociais de muitas famílias cujos filhos não podiam acompanhar remotamente as aulas, pudemos perceber o impacto que isso causou à formação dos alunos em relação à leitura e, conseqüentemente, à produção escrita. Dessa forma, buscamos desenvolver um estudo que alie leitura e produção de texto para suprir, de certa forma, a lacuna que se ampliou durante esses dois anos.

O trabalho desenvolvido para o *corpus* dessa pesquisa segue a trajetória da leitura e compreensão de texto como base na interação leitor-texto, visto que o objetivo é a formação de um leitor ativo, responsivo, consciente de seu papel social – um construtor de sentidos com autonomia para formar uma opinião diante de um texto que ele se proponha a ler.

Nesse sentido, tomamos como ponto de partida para essa formação a obra *Vidas Secas* por perceber nela um meio de não só trazer a leitura literária para sala de aula, mas também utilizar seus recursos linguísticos como embasamento para uma leitura crítica, orientando, assim, o caminho para uma habilidade proficiente em leitura e escrita.

O embasamento para essa pesquisa se organiza segundo a obra *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, de Orlandi (2007). Nela a autora explora a comunicabilidade que há no não dizer, no silêncio, que, segundo ela, preenche as palavras. É esse sentido que buscamos trabalhar com o aluno para melhor compreensão dos problemas enfrentados pelas personagens da obra. Tais sentidos, ao mesmo tempo em que desumanizam as personagens e as desconfiguram, também tecem o ideal imaginário da resistência de um povo, restaurando, assim, sua reumanização e atribuindo-lhe identidade.

É a partir da sensibilização com a narrativa que o aluno poderá compreender as palavras carregadas de silêncio e o sentido que nelas habita. Dessa forma poderá refletir sobre o “não dito” nas palavras e expressões que cortam o fio narrativo e, assim, poderá reconstruí-lo oralmente, exercitando a oralidade e, posteriormente, passará à produção escrita de relatos. Para a produção desse gênero, partimos do processo contínuo da fala para escrita, segundo os critérios de Marcuschi (2010).

3.3 ANÁLISE DO *CORPUS*

Esta pesquisa propõe um trabalho de leitura, compreensão e produção de texto, segundo os critérios de leitura do livro *As formas do silêncio*, de Eni Puccinelli Orlandi. O produto final organizado com direcionamentos e estratégias para o professor trabalhar com suas turmas de Ensino Fundamental é um produto destacável que busca orientar como serão os procedimentos

que ele poderá utilizar. A produção escrita culmina com escrita de relatos pelos estudantes, orientados a partir da compreensão dos sentidos do silêncio que atravessa a trajetória dos retirantes em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Por circular em diferentes esferas sociais e podendo também ser escrito entre as variantes popular e formal, o gênero relato tende a encontrar maior empatia e ser mais bem aceito entre o público discente.

O foco da leitura e compreensão nesse trabalho consiste em preparar o aluno para perceber nas palavras os sentidos que elas guardam, mas não o silêncio por ser vazio; ao contrário, por significar quando não se diz.

Em sua introdução, Orlandi (2007, p. 14) diz: “[...] procurando entender a materialidade simbólica específica do silêncio, pudemos alargar a compreensão da nossa relação com as palavras”. Para entender o que a autora coloca, é preciso preencher essas palavras com sentido que vai além do discurso e da ideologia. O vazio explora todos os espaços que a língua pode ocupar porque corta a palavra e a preenche de sentido.

Há, em *Vidas Secas*, um discurso social, político e sociológico que se manifesta pelo silêncio. Segundo Orlandi (2007, p. 11), “palavras transpiram silêncio” – o silêncio que, em parte da obra, não é o “dito” que produz sentido, mas o “não dito”. Não nos referimos aqui a uma situação implícita, pois, segundo a pesquisadora, o implícito depende da palavra, do que é dito, para que seu sentido se revele. O implícito, ainda de acordo com ela, é subproduto do silêncio, pois este não precisa da relação direta com as palavras como o implícito: o silêncio simplesmente nos fala.

Consideramos, em *Vidas Secas*, o silêncio que não significa ausência, mas um estado pleno, desafiador aos olhos e à compreensão do leitor, pois ele precisa vestir esse silêncio que traduz a negação social e política que desumaniza as personagens.

Toda trama narrativa se constrói na perspectiva do ser que se desumaniza em silêncios, tanto do ponto de vista do silêncio fundador, quanto sob a ótica da política do silêncio. Porém, o discurso do narrador, em seu posicionamento crítico, restaura a identidade da família tornando-as uma alegoria que simboliza tantas outras.

De acordo com a teoria por Orlandi (2007), o silêncio existe por si. Há, porém, detalhes que precisam ser analisados para alcançarmos o sentido que esse silêncio assume. Toda logística do silêncio está relacionada ao discurso, à ideologia e à língua. Assim Orlandi (2007, p. 20) coloca: “A ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso (materialidade específica da ideologia) que melhor podemos observar esse ponto de articulação”. Isso significa que, para entendermos o sentido do silêncio que veste a palavra, é

preciso reconhecer essa conexão. Nas expressões “Anda, condenado do diabo” e “excomungado”, ditas por Fabiano ao filho, no primeiro capítulo de *Vidas Secas*, encerra-se um sentido muito mais amplo do que um simples xingamento pelo fato de o filho atrasar a marcha da família. Há um silêncio que aponta para o sentido relacionado ao religioso. A condenação do filho é de toda a família, porque aquela vida de condições inóspitas não é uma ação de Deus. A família ficou exilada do amor divino, foi excomungada.

Portanto, conforme Orlandi (2007, p. 21) observa, “Compreender o que é efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos. É da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas”. Percebemos o silêncio tanto no “não dito”, isto é, na perspectiva da palavra empregada pelas personagens, quanto no silenciamento do discurso do narrador.

As palavras apontam na direção do silêncio, isto não quer dizer que elas não comunicam, pelo contrário, elas sempre manifestam sentido exatamente pelo não dito. O aparente vazio de um sujeito é preenchido pelo aparente vazio do outro, em um processo que preenche o sentido dos silêncios, articula-se uma ação na qual os saberes dialogam. Portanto, silêncios se encontram na dialogicidade da língua. Segundo Orlandi (2007, p. 23), a relação silêncio/linguagem é complexa – aquele não é um simples complemento desta. Há no silêncio “significância própria”.

Pensar o silêncio é imaginá-lo como palavra silenciosa carregada de sentido dentro de seu contexto. Uma palavra ou expressão surge movida por alguma intenção. Isto quer dizer que a compreensão do sentido se concretiza em uma relação de saberes que se somam. Outra forma de manifestar o silêncio é ancorá-lo a um recorte histórico-social. Em *Vidas Secas*, o leitor pode perceber que o discurso do narrador impõe as duas formas de silêncio abordadas por Orlandi (2007). É possível compreender estes silêncios como forma de anulação do sujeito. Neste caso, Fabiano e sua família personificam a opressão imposta por uma política excludente. Tanto o silêncio fundante quanto a política do silenciamento se articulam como uma voz de denúncia social. Só é possível compreender o silêncio quando o sujeito dialoga com os vários discursos que compõem a formação de seu próprio discurso. Sob este aspecto, o leitor passa a coautor deste silêncio, pois o percebe na trama textual; ele compreende também o propósito comunicativo construído pela seleção de palavras a serem silenciadas. A língua, portanto, materializa o discurso; este dá formas ao silêncio e, por fim, a ideologia intermedeia tanto o discurso quanto a língua.

O silêncio surge da necessidade do não dizer para sentir, pois, ainda de acordo com Orlandi (2006), no que tange ao silêncio, não existem marcas formais, há pistas, traços. Essas

pistas abrem os espaços para que o outro vista o sentido que se revela na opacidade da linguagem.

Considerando as colocações da autora, existem diversas categorizações do silêncio e, em muitas dessas propostas, sobressai a concepção negativa do silêncio. Para corroborar sua tese, a autora apoia-se em Lyotard (1983, p. 30), ao propor a distinção de *quatro* silêncios:

Segundo ele, a frase que substitui o silêncio seria uma negativa. O que é negado por ela seria uma das quatro instâncias que constituem um universo de frases: o destinatário, o referente, o sentido, o emissor.

Ainda segundo esse mesmo autor, a frase implicada pelo silêncio seria uma negativa que se formularia assim:

- a) esse caso não é dá sua conta;
- b) esse caso não existe;
- c) esse caso não é significável;
- d) esse caso não é da minha conta (Orlandi, 2007, p. 52).

Sob esse aspecto, a negativa subordina o silêncio à palavra. As categorias acabam por negar, de certa forma, a independência que o silêncio exerce sobre a palavra. Observemos o segundo ponto: ao se afirmar que “esse caso não existe”, já se afirmou que se trata de um caso. Comparemos com algumas expressões do pensamento da personagem Fabiano. Assim ele afirma: “Você é bicho, “você é cabra”. Não se trata aqui do que o autor quer dizer, mas sobre o seu posicionamento crítico dentro das esferas sociais. Enxergar o outro que se vê desarmônico dentro de seu tempo e espaço. Fabiano olha para si mesmo em terceira pessoa, observamos o silêncio por meio das escolhas lexicais, pois a estrutura monologada é carregada de sentido, já que o sujeito não se percebe dentro de uma categoria hegemônica. Assim, ao se reconhecer como “bicho”, “cabra”, o narrador distingue sua personagem dentro do espaço nordestino bem como daqueles que detêm o poder de escolha e acesso a condições básicas de uma vida digna.

Por fim, ele diz: “Você é homem”. O silêncio imposto à voz da personagem o desconstrói enquanto ser social, mas, ao mesmo tempo, a última proposição o identifica dentro de um discurso ideológico. As duas primeiras afirmações encerram um silêncio afirmativo que tendência ao esvaziamento social e à aniquilação da pessoa humana. Na realidade, a forma como a família entre esses revezes a reveste de resistência contrária à opressão que sofre. A última afirmação nega as anteriores reumanizando a personagem. Assim, podemos compreender quando a autora afirma que o silêncio não é para ser interpretado, mas se faz necessário compreendê-lo.

Ainda segundo a pesquisadora, apesar de serem definidas negativamente, essas categorizações contribuem, de certo modo, para compreender o silêncio e organizar o seu modo de significar, porém ainda mantém uma relação de dependência com a palavra, com o dito.

Entre as categorizações das formas do silêncio, Orlandi (2007, p. 53) ressalta que interessa destacar duas delas: a) o silêncio fundador e b) a política do silêncio (o silenciamento).

Ela expõe que

A primeira indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que --- como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma proposição do sujeito ---, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros sentidos”. Isso produz um recorte necessário ao silêncio. Dizer e silenciar andam juntos.

Nesse sentido, existe uma tendência política da significação que tem como consequência o silenciamento. Entendemos que se impõe um silêncio para gerar outros silêncios, ou seja, quando organiza seu texto, o produtor deseja que o leitor alcance sua intenção comunicativa a partir da linguagem utilizada e dos meios a que recorre para dialogar com os saberes do leitor. As pistas que se mostram no texto impõem um silêncio, o conhecimento de mundo do leitor em diálogo com estas pistas, geram outros silêncios.

O silêncio fundador ou fundante é libertador em relação à política do silêncio. Falando dessa forma, pode parecer simplista, mas é por meio do não dito que se diz. Há nessa categorização uma forma de o sujeito organizar para si um silêncio que o identifica e lhe impõe voz. Considerando a tese da autora de que toda palavra é plena de silêncio, ao se apossar desse silêncio, o sujeito interage com o outro, encontrado assim, meios de não ser totalmente silenciado porque os silêncios dialogam.

Orlandi explica que as palavras são carregadas de silêncio porque seus sentidos nunca estão prontos, finalizados. Podemos entender que nem tudo que é dito está realmente no que é dito. Reafirmamos que não se trata de subentender, mas sentir o silêncio que reveste a palavra e perpassa entre um e outro silêncios no discurso. Portanto, é o silêncio que rege o direcionamento dos sentidos. Entendemos que não é a palavra que significa, mas o silêncio que nela se encerra, é o que silêncio traz fissuras que permite à linguagem significar, o silêncio fundador, de acordo com Orlandi, “o silêncio é a própria condição para produção de sentido”.

Quando o sujeito se apropria do silêncio e tem consciência de que não existe palavra vazia, mas um sentido que as palavras se permitem preencher, a relação um e outro é intermediada na materialidade da língua pelo discurso. Ainda de acordo com a autora, essa concepção de silêncio, como condição de significação, revela uma incompletude constitutiva da linguagem em relação ao sentido. Essa incompletude pode ser compreendida na relação dialógica entre um sujeito e outro, é nela que a significação dos sentidos se completa, isto é, as incompletudes dialogam. Podemos entender que há nessa relação o sentido de um silêncio

provocador em que o sentido do silêncio de um se completa (ou não) no sentido do silêncio do outro. É o silêncio em movimento contínuo. Orlandi (2007, p. 72) explica que “a concepção do silêncio fundador nos leva à seguinte distinção”:

- a. De um lado, temos a análise como fragmentação, em que aparece como uma relação que o sujeito mantém com a linguagem sob o domínio do segmentável;
- b. De outro, temos a consideração da significação como um continuum não-segmentável, mas ainda significante.

A segunda categorização faz referência ao silenciamento visto como uma política do sentido. Nesta forma de silêncio há um desdobramento em duas formas de existência ligadas – o silêncio constitutivo e o silêncio local. Na política do silêncio, segundo Orlandi (2007, p. 73), “A relação dito/não dito pode ser contextualizada sócio-historicamente”. Esta relação surge da necessidade que o produtor tem de materializar para o leitor o seu discurso. Nele subjaz a forma como o produtor vê e sente as relações sociais. Porém, em um texto literário, a seleção vocabular se caracteriza pela multiplicidade de sentidos; tais sentidos guardam o silêncio que o sujeito deseja alcançar dentro da perspectiva de sua intenção comunicativa.

O silêncio mostra-se parte integrante da linguagem, pois somente nela e por causa dela ele se revela. Nesse sentido, é por meio da linguagem que o produtor estabelece uma relação de sentido com o discurso para se apropriar de como “poder dizer”, ou seja, imprime à palavra o sentido necessário para fundar o silêncio. Este, por sua vez, constitui-se com base na historicidade discursiva. Podemos concluir que a política do silêncio, ao se impor, impede que outros sentidos se projetem; é o “poder dizer” para não “poder dizer”. Orlandi (2007, p. 73) explica que “a diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por si mesmo).

A política do silêncio evidencia a inquietude do produtor diante de situações que, para ele, não estão organizadas corretamente ou deveriam funcionar de outra forma. Na obra *Vidas Secas*, as ausências, como o fato de Fabiano não saber lidar com a linguagem, por exemplo, é o “não dito”. Para um leitor qualquer, bastaria o entendimento de que a personagem é analfabeta. Na realidade, esta problematização é “o dito”, pois revela um olhar crítico sobre como se revelam as políticas sociais no Brasil de então.

Observamos que as duas categorizações operam como uma via de “mão e contramão”. Isso porque, ao se instaurar o silenciamento, pode se construir o silêncio de resistência ao “poder dizer”, pois pode haver um discurso intencionalmente silenciado que se oponha à política do silenciamento, não para negá-lo, porque não há como negar o sentido pertinente ao

silêncio, mas para subvertê-lo, revelando-se, então, o silêncio fundador de um que silencia para carregar de sentido o não dito.

Observamos, em *Vidas Secas*, tanto o silêncio fundador quanto a política do silêncio. Quando se analisa a seca, percebemos que há um silêncio, algo dito para não dizer o que de fato se concentra no dito. No capítulo “Mudança”, o narrador assim coloca sobre Fabiano: “queria responsabilizar alguém pela sua desgraça” (Ramos, 1977, p. 10, grifos nossos). É o que se pode dizer na voz do vaqueiro. Há, porém, no discurso do narrador, um responsável pelo estado de miséria no qual a personagem se encontra: é o que não se pode dizer. Ademais, a calamidade natural não é a causa da desgraça da personagem, mas é consequência de uma série de fatores sociais, político, histórico.

O discurso do narrador dialoga entre as várias metaforizações da política do silenciamento e o silêncio fundador que se mostra perceptível na resistência das personagens ao “poder dizer”. Orlandi (2007, p. 90) expõe:

O sujeito, atravessado por múltiplos discursos, desmanchar-se-ia em sua dispersão. No entanto, assim como o sentido é errático, o sujeito também é movente: o que o mantém em sua identidade não são os elementos diversos de seus conteúdos, nem sua configuração específica (ele tem muitas), mas o seu estar (ser)- em-silêncio. O sujeito tem um espaço possível de singularidade nos desvãos que constituem os limites contraditórios das formações discursivas diferentes.

Outra relação que podemos estabelecer na obra é o silenciamento na figura de uma personagem que só aparece pelo nome: “Seu Tomás da Bolandeira”. Apesar de ser, aparentemente, um mero figurante, apresenta-se como outra política do silenciamento. O silêncio que se desvela no discurso do narrador sobre o direito à educação que é negada a Fabiano e sua família. Ele fala sobre Seu Tomás como um homem de grande conhecimento: sabia ler, tinha muitos livros, mas, quando a seca se abateu sobre eles, Seu Tomás não resistiu. Fabiano, porém, sobreviveu à intempérie. A sobrevivência às adversidades, própria do caráter humano, reveste o silêncio de Fabiano quando este afirma que resistiu.

Segundo a autora, nos limites contraditórios do discurso, o sujeito se move. Fabiano, ao reconhecer que não tem conhecimento, transgride o silêncio imposto, pois emerge no desvão como o silêncio da resistência que o identifica e o humaniza. A voz silenciosa imposta no discurso do narrador aniquila e desumaniza os sujeitos no enredo, porém atribui-lhe identidade histórica e social. Fabiano, enquanto vaqueiro nordestino, sem estudo, sem conhecimento de seus direitos; Sinhá Vitória, em seus desejos de mulher negados. Tudo isso revela a face de um silêncio que lhes nega uma vida digna. Os meninos sem nome carregam um não dito que é dito na ausência de um nome próprio. Não há identidade porque provavelmente não foram

registrados em cartório, não constituem força de trabalho, não frequentam escola: é a política do silenciamento que impõe a eles assujeitamento. Por outro lado, a cachorra possui nome, ela humaniza-se para tornar a vida das personagens menos dura, menos seca, ela os ajuda a sobreviver. A família perde sua identidade no “não dizer” no discurso do narrador, e é esse não dito que dá a elas o caráter humano de resistência, reconstituindo, portanto, sua identidade histórica.

Os silêncios existem no instante das lacunas do discurso. Nenhuma palavra é vazia, dita aleatoriamente, posto que se relaciona também com o momento histórico-social. Eles se constituem enquanto força de sentido ao dito e à negação, o não dito. Portanto, as formas do silêncio preenchem o vazio que, de fato, não existe porque eles concebem sentido ao dito/não dito do sujeito e para o sujeito, pois identifica-o social e historicamente em seu discurso, em sua ideologia. Os silêncios se completam (ou não) na opacidade da linguagem, nos processos de interação entre um e outro.

O silêncio não é o nada dito, a palavra estagnada, é a palavra carregada de sentido porque ele está sempre na lacuna entre o dito/não dito e o dito para não dizer. O silêncio pode ser compreendido como um corte que atravessa a palavra para impor a ela o sentido próprio na materialidade da linguagem.

Consideramos finalmente que os sentidos dos silêncios se entrecortam nos sujeitos e é a incompletude de um e do outro que atribui ao caráter do dito e do não dito um sentido autônomo do existir com silêncios.

3.4 ASPECTOS DA ORALIDADE E DA ESCRITURALIDADE NA RETEXTUALIZAÇÃO

Sempre que nos propomos discutir temáticas de ensino/aprendizagem, principalmente no que concerne à oralidade e à escrita, invariavelmente manifestam-se discussões acerca do tratamento dado a tais modalidades. De um lado, surge a preocupação de como orientar os alunos e envolvê-los em práticas tanto orais quanto escritas, de modo que eles consigam perceber que ensinar a língua é fazer compreendê-la em seus complexos aspectos normativos e funcionais para, assim, entender que cada um tem suas especificidades e constitui necessidades nas mais variadas situações de uso. De outro, discute-se a relevância de ensinar a gramática normativa, já que, para produzir textos escritos, torna-se imprescindível conhecer, com certo grau de consciência, as regras gramaticais.

Convém salientar que não se questiona o papel fundamental da escrita na vida das pessoas, principalmente em uma sociedade que supervaloriza a escrita em detrimento do oral.

Neste aspecto, é importante frisar que a maioria dos pais matricula seus filhos na escola com a intenção de que eles aprendam a ler e a escrever. De fato, está entre as atribuições da instituição prepará-los para atuar como leitores e produtores de textos com grau adequado de proficiência. Quando se trata de trabalhar com práticas de leitura e escrita, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, normalmente relega-se a oralidade a um papel secundário, restrito. Talvez isto ocorra pelo fato de tal modalidade apresentar-se em constantes variedades de uso, além de atender a todo e qualquer usuário independente de ele ter ou não escolarização.

Consideramos, portanto, que as práticas orais devem configurar no contexto de sala de aula não só na condição de comunicação imediata, típicas de conversações rotineiras, mas como forma de melhorar a qualidade daquilo que ensinamos sobre a língua, além de poder apresentar ao aluno gêneros formais característicos da oralidade. Desse modo, instrumentalizaríamos, mais eficientemente, o estudante em tais práticas, favorecendo a percepção da fala como modalidade que se completa junto à escrita. Assim, conjugando-se aspectos da fala e da escrita, forma-se um sujeito que pode usufruir da língua com conhecimento e criticidade, consciente da relevância de uma e de outra modalidade como necessidade nos processos de interação humana.

Antes de abordarmos os aspectos da oralidade e da escrituralidade na retextualização, convém relacionarmos estas modalidades como forma de manifestação de uma mesma língua que servem a eventos sociais diversos e que podem variar de acordo com o usuário e com o gênero a que ele recorre. Marcuschi (2010, p. 35) afirma que “a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isto porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais”.

Desse modo, cada modalidade está pautada em aspectos que, por um lado, as diferenciam no sentido de apresentarem certas peculiaridades apropriadas a determinados fins comunicativos; por outro, assemelham-se porque ambas se organizam dentro de preceitos normativos e servem à comunicação sem que uma nada fique a dever à outra. Ainda segundo o autor, a funcionalidade, em geral, mostra-se mais perceptível na fala.

Vale ressaltar que as práticas do oral podem se desenvolver em sala de aula sem prejuízo ao conteúdo da gramática; muito pelo contrário: podem, inclusive, flexibilizar seu conhecimento. Neste aspecto, diz respeito à escola não só orientar práticas pedagógicas, objetivando melhorar a qualidade da escrita, mas também desenvolver habilidades para práticas orais de forma que o aprendiz perceba que tanto uma como a outra materializam a necessidade que as pessoas têm de expressar suas opiniões, contar suas histórias, ou seja, de interagir diante

de temas que se relacionam com suas vivências sociais. Sobre oralidade e escrita, assevera Marcuschi (2010, p. 17):

Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e expositivos formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia, ...

Nesse sentido, faz-se necessário oportunizar ao educando práticas orais com eventos de comunicação formais a fim de que ele possa discerni-los de outros eventos informais. Assim, a língua pode se tornar, então, mais palpável e compreensível não só do ponto de vista linguístico, mas também do situacional, uma vez que existirão contextos em que ele necessitará recorrer ao conhecimento formal da língua para exercer uma atividade oral com um gênero que exija uma linguagem igualmente formal.

O trabalho com a retextualização pode ser um recurso de grande valia visto que, em seus processos, o aprendiz precisa passar por várias fases de elaboração da reescrita, dependendo das modalidades às quais ele recorra. Importa considerar que a manutenção desses procedimentos leva o aprendiz a observar os aspectos de cada modalidade não como diferenças, mas como um contínuo com características próprias de cada uma. Consequentemente, poderá também perceber os aspectos das variedades da fala e da escrita. Segundo Koch e Oesterreicher (2007, p. 20),

[...] os termos ‘falado’/‘oral’ e ‘escrito’/‘escritural’ remetem, em primeira instância, para realização material das expressões quer sob a forma de sons (fônicos), quer sob a forma de sinais escritos (gráficos). No entanto, por mais óbvia que seja a justificativa desta distinção, ela não dá conta, por si só, do complexo problema da oralidade/escrituralidade.²

Como apontam os autores, limitar fala e escrita a tais caracterizações, portanto, não considera as reais condições de manifestação da linguagem, visto que não a observa sob a ótica funcional, nem como se articulam os limites sociais de cada sujeito. Em uma escola de comunidade, por exemplo, a variedade advém de fatores como a tenra idade dos educandos, sua comunidade e o grau de escolaridade não totalmente explorado. É comum que o falante atribua às modalidades em questão aspectos mais pertinentes que sinais gráficos e sons porque a língua é sua vivência e modo de participar aos outros o que tem em mente. De fato, na maioria

² Tradução nossa para o texto original: “[...] los términos “hablado” / “oral?” y “escrito” / “escritural” designan en primera instancia la realización material de expresiones lingüísticas, es decir, el hecho de que éstas se manifiesten, bien en la forma de sonidos (fónica), bien en la forma de signos escritos (gráfica). Sin embargo, por mucho que la justificación de esta diferenciación sea evidente, por sí misma no da cuenta de la compleja problemática de la oralidad / escrituralidad. (Lengua Hablada en La Romania. Español, Francés, Italiano” (Koch; Oesterreicher, 2007, p. 20).

das vezes, ele nem percebe este caráter tão óbvio. Ademais, a linguagem reflete seu modo de ser, seus estados de ânimo, suas convicções. Nesse sentido, talvez, o sujeito mantenha certa relação de posse com a oralidade, e poderíamos até afirmar que a fala é cúmplice do sujeito naquilo que ele se propõe a materializar oralmente, cumprindo, assim, seu papel social.

Nossa pesquisa propõe uma abordagem de retextualização a partir da compreensão do silêncio em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Um dos aspectos característicos desta obra é sua linguagem meticulosamente organizada sob a ótica da gramática normativa. Quando trabalhada nesta proposta metodológica, o texto passará, de certa forma, por algumas transformações radicais em sua estrutura linguística. Primeiramente, algumas etapas das operações não se farão necessárias, visto que o texto original não carrega (ou carrega muito poucas) marcas de oralidade. Com isso, não haverá necessidade para a implementação da primeira operação. Em segundo lugar, porque elegemos a retextualização de um gênero – no caso, um texto artístico-literário – para outro de caráter mais subjetivo, próximo da realidade do aluno, mais flexível na linguagem e provavelmente com muitas marcas de subjetividade. Convém frisar que todas estas observações avaliam também o direcionamento da pesquisa, cuja proposta é estimular a leitura e a escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, trata-se de jovens que estão experienciando a escrita, dando os primeiros passos na direção de produções escritas mais ousadas com linguagem diferente do uso informal.

Nosso Produto Destacável envolve basicamente três operações: a 7ª, a 8ª e a 9ª. Trata-se, conforme já explicitado, da passagem de um gênero a outro e, portanto, envolve o tratamento estilístico com seleção de novas palavras, novas estruturas sintáticas e, como a proposta é compreender o sentido do silêncio, a criação de opções estruturais e lexicais. Além da maior evidência da sétima operação, a oitava e a nona – respectivamente, a reordenação tópica do texto e a estratégia de condensação – também se mostram como aspectos de variação da escrita nesta proposta de retextualização.

Cumprido salientar que os aspectos da fala e da escrita – ao invés de distanciarem-se linguisticamente, dividindo a língua em duas linguagens – só reforçam a ideia de que elas são um contínuo e, assim sendo, atendem a diferentes sujeitos, com diferentes recursos, mas obedecendo à premissa de comunicar. Koch e Oesterreicher (2007, p. 25) esclarecem que “Os aspectos universais da oralidade e escrituralidade concepcional não podem ser adequadamente compreendidos a partir de uma perspectiva puramente imanentista uma vez que estão

relacionados com circunstâncias comunicativamente relevantes, extralinguísticas”³. Evidencia-se, então, o caráter funcional da fala e da escrita, além da importância que cada uma tem como representatividade social.

3.5 A PROPOSTA DO PRODUTO

Em sua maioria, as pesquisas orientadas na área de ensino-aprendizagem buscam caminhos e/ou estratégias para melhor capacitar o aluno no conhecimento da língua portuguesa. Para tanto, neste Produto Destacável, recorreremos à leitura e à compreensão de modo a formar um sujeito atuante em seus processos comunicativos e um produtor de textos com autonomia e criticidade, estimulando a oralidade como meio de alcançar leituras mais complexas. Os exercícios organizam-se de forma progressiva considerando seus saberes, sua formação cultural e seu tempo de aprendizagem.

Neste sentido, organizamos orientações pedagógicas para que o/a professor(a) possa conduzir suas aulas consoante nosso objetivo de pesquisa. As estratégias de leitura tencionam atender à compreensão do sentido do silêncio e como ele se manifesta em suas categorias. Além disso, tais estratégias procuram estimular o aprendiz para que, em contato com o texto, ele confronte seus saberes. Para isso, recorreremos à oralidade como facilitadora desse processo interativo. Nossa perspectiva é que, deste confronto, surja o coprodutor de sentidos e, conseqüentemente, o escritor, neste caso, o produtor de relatos que trilhou o caminho da leitura e compreendeu o sentido que se move no silêncio das palavras.

Deste modo, dividimos o Produto Destacável em partes, para que cada etapa possa ser gradativamente conduzida proporcionando não só a leitura do conteúdo literário, mas que ela seja prazerosa, alcançando, assim, a compreensão das formas do silêncio. A ideia é que o educando consiga perceber que o silêncio extrapola a leitura codificada e, para efetivar estes sentidos, o leitor precisa de direcionamentos que o encaminhem para a leitura daquilo que não se diz diretamente, mas se diz. É o sentido que se encrusta à palavra ou a determinada expressão para dar a ela um sentido transfigurado. Deste modo, para interagir com as categorias do silêncio, buscamos estimular uma leitura responsiva e investigativa. Para tanto, o primeiro passo é explorar o conhecimento do texto na oralização.

³ Tradução nossa de: “Los aspectos universales de la oralidad y la escrituralidad concepcional no pueden ser entendidos de forma adecuada desde una perspectiva puramente imanentista, puesto que están relacionados íntimamente con circunstancias comunicativamente relevantes, pero EXTRAlingüísticas” (Koch; Oesterreicher, 2007, p. 25).

A compreensão do silêncio demanda um amplo conhecimento sobre formação discursiva e ideologia. Como nosso trabalho é direcionado ao Ensino Fundamental, procuramos direcionar a compreensão do silêncio, partindo de conceitos simples e exercícios que vão gradativamente encaminhando para a retextualização, que é o propósito maior desta pesquisa. Pode ser que não atinjamos a compreensão das categorias do silêncio exatamente conforme Orlandi (2007) as expõe, mas trazer a manifestação de tais categorias para sala de aula, provavelmente, abre um compromisso com a produção de texto conforme os critérios adotados por Marcuschi para retextualização.

Esta produção tem a leitura dos contos que principiaram o romance *Vidas Secas*. Desse modo, intencionamos não só ampliar as habilidades de leitura, mas também utilizar o conto como proposta para nortear a retextualização do silêncio sob a forma de relatos. Sobre o trabalho com gêneros em sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004, p. 69) revelam a importância de levar em conta que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.

Buscamos, deste modo, nos contos que originaram o romance *Vidas Secas*, um meio facilitador para trabalhar o silêncio fundante, a política do silêncio e suas subcategorias: o silêncio constitutivo e o silêncio local. A obra em questão traz, na postura ideológica do autor e em sua linguagem clara, cada uma dessas categorias muito bem delineadas; por isso, ressaltamos a importância de levá-la como trabalho empírico à sala de aula.

Vale salientar que compreender a postura assumida por Graciliano Ramos em sua obra demanda algumas manobras por parte do professor. Deste modo, apresentar o autor ao aluno, chamando a sua atenção para a linguagem e a construção realista de sua narrativa, também faz parte da estratégia, pois, para compreender o silêncio, é necessário estimular a empatia entre o autor, o texto e o leitor. Ademais, tais ações viabilizam o conhecimento da linguagem literária e o sentido da política do silêncio, por exemplo, neste momento de produção. Cabe ressaltar que, apresentar um pouco da biografia do autor, sua formação cultural e política e o contexto de produção de *Vidas Secas* permitem ao estudante conhecer alguns aspectos marcantes da história política e social do país.

A partir desta explanação, o aprendiz se apropriará de um vasto material para compreender o caminho trilhado por Fabiano e sua família e de que modo eles são representativos de uma realidade social do Nordeste brasileiro. Abre-se, então, um caminho mais propício para sondar o que o estudante conhece sobre esta região, sobre a seca e em que medida o autor traz à tona sentimentos, direitos, organização social e política, dentre outros, para conduzir este trabalho cuja intenção consiste em abrir espaço para ouvir as vozes do silêncio. Primeiro compreender a voz que soa do texto literário; depois, interagir com o conhecimento que permite a língua materializar esta e tantas outras vozes; e, por fim, criar meios que tornem o aprendente um produtor de textos orais e escritos, com discernimento de sua língua – não uma língua pertencente a uma parcela da população, mas uma língua que lhe seja produtiva e lhe permita autonomia linguística.

4 O SILÊNCIO EM VIDAS SECAS

Podemos afirmar que *Vidas Secas* é uma das obras mais contundentes do Modernismo brasileiro e uma das mais dramáticas entre as obras relacionadas à literatura da seca. Graciliano Ramos fez deste romance um reflexo de sua forma de ver o mundo, pois, além de muni-lo com um discurso engajado na defesa dos menos favorecidos, impregnou-o com suas marcas e impressões de linguagem. A obra foi lançada em 1938 e se mostra um modelo pragmático de como se pode escrever atendendo aos preceitos da gramática normativa de forma simples e com grande sentimento de humanidade sem tornar a linguagem excessiva ou piegas. A respeito do estilo do autor, Moraes (2012, p. 75) afirma: “Graciliano em sua singularidade, acrescentará ao regionalismo o estilo requintado, a expressividade da linguagem, o vigor crítico do realismo e a densidade psicológica”. Não é difícil portanto compreender o motivo de selecionarmos tal obra para trabalhar com o silêncio que entrecorta a narrativa.

A literatura brasileira vivia o auge do Modernismo nos anos 30, além disso, o contexto social e político se mostrava bastante evidente em boa parte da produção literária, de acordo com Moraes (2012, p. 75) Graciliano demonstrava grande empática com os escritos em torno do ciclo nordestino. A avaliação do romancista se manifestou em um artigo veiculado pelo Diário de Pernambuco, em março de 1935.

Em todos os livros do Nordeste, nota-se que os autores tiveram o cuidado de tornar a narrativa, não absolutamente verdadeira, mas verossímil. Ninguém se afasta do ambiente, ninguém confia demasiado na imaginação. [...] Esses escritores são políticos, são revolucionários, mas não deram a ideia nomes de pessoas: os seus personagens mexem-se, pensam como nós, sentem como nós, preparam as suas safras de açúcar, bebem cachaça, matam gente e vão para cadeia, passam fome nos quartos sujos duma hospedaria (Moraes, 2012, p. 76).

Deste modo, notamos que Graciliano registra um recorte de longos anos de uma política de desigualdades sociais, atrelada a favorecimentos e a uma enorme discrepância entre as regiões brasileiras. Além do forte traço ideológico, sua linguagem se firma em uma postura social e política sem que se perca a sensibilidade, quesito essencial para o caráter humanizador na obra. Apesar da linguagem de poucos recursos adjetivos e do senso refinado da normatividade linguística, ele constrói uma anatomia da condição humana em situações inóspitas. Nossa pesquisa busca trazer o silêncio que rompe o universo narrativo de *Vidas Secas* para trabalhar o sentido que se manifesta nas escolhas lexicais do autor e na sua forma de observar as relações humanas de poder e subserviência.

Para analisarmos as formas do silêncio que atravessa a narrativa, é preciso antes compreender a visão ideológica que o autor demonstra sobre homens e política. Este traço perpassa por toda sua linguagem literária. Sobre essa postura, Moraes (2012, p. 84) expõe: “Graciliano entrelaçará a denúncia da opressão e dos conflitos sociais que caracterizam a hegemonia burguesa com um minucioso arcabouço psicológico dos personagens”. Estes conflitos sócio-políticos se mostram evidentes em várias situações enfrentadas por Fabiano: sua relação com o patrão, que lhe rouba no salário; o encontro com o soldado amarelo, que o fez jogar e depois o prendeu injustamente; o fiscal da prefeitura, que queria a parte do imposto sobre a venda de uma carne de porco. A convivência com este ciclo exploratório leva Fabiano a não confiar em ninguém; por isso, compra pouco tecido para sinhá Terta confeccionar as roupas para irem à festa de Natal na cidade.

De acordo com Orlandi (2007, p. 11,12), “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio”. Sob este aspecto, há o silêncio que decorre da seleção vocabular. Observemos a seguinte passagem: “*Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos*” (Ramos, 1977, p. 9, grifos nossos), na qual o termo *infelizes* vem carregado de silêncio porque despe da palavra o sentido de piedade que eventualmente o leitor pudesse lançar sobre a família. Ao invés de estimular o compadecimento do leitor, o silêncio impõe um olhar social, visto que há um sentido que se sobrepõe à piedade, o leitor é, portanto, levado a ampliar seu raio de compreensão não só para as personagens, mas também para as situações reais, observáveis também na aspereza do espaço.

Deste modo, há um olhar de ordem político-social para estas pessoas já que pela ótica de silêncio configuram um contingente de exclusão, ou seja, elas são vítimas do descaso e da omissão por parte do governo. Por outro lado, o narrador recupera o sentido de humanidade das personagens. Outros vocábulos como *condenado do diabo* relacionam um sentido mais amplo se considerarmos que, além de já se encontrarem condenados à miséria extrema, ainda estão à revelia da compaixão divina. Neste caso, o silêncio aponta em direção a um sentido religioso, como que condicionando estas pessoas a serem esquecidas até mesmo por Deus. Neste caso, podemos relacionar a ideia de que, consoante Orlandi (2007, p. 13), “O sentido não para; ele muda de caminho”.

Ainda de acordo com a pesquisadora, ao lado da abordagem sobre o silêncio que há nas palavras, ocorre o estudo do silenciamento, esta forma recorre ao não-dizer para significar, ligando-se, assim à história e a ideologia. Fabiano e sua família são representantes de um

contingente relegado à miséria e à opressão, são filhos esquecidos da pátria. Além da necessidade de representar o Nordeste na literatura, Graciliano provoca um estado de silenciamento ao retratar, com realismo, as cenas de peregrinação, descrição do espaço e as agruras por que passam os retirantes. Em carta a Benjamim Garay, o autor confessa: “O meu bárbaro pensamento é este: um homem, uma mulher, dois meninos e um cachorro, dentro de uma cozinha, podem representar muito a humanidade” (Moraes, 2012, p. 161).

Percebemos, portanto, o deslocamento de um microuniverso familiar que é ressignificado para dar voz a um estado de coisas mais complexas, esse movimento é o silêncio fundador, sobre essa forma de silêncio Orlandi (2012, p. 69) esclarece: “Dessa concepção de silêncio, como condição de significação, resulta que há uma incompletude constitutiva da linguagem quanto ao sentido (assim como, veremos em seguida, também o sujeito tem uma relação importante com a incompletude)”. Deste modo, para entendermos os movimentos do silêncio na obra, é necessário observá-los sob a ótica da relação que existe entre ideologia, linguagem e discurso, visto que este se materializa na linguagem. Fabiano e sua família até poderiam protagonizar uma história simples de retirantes em constante migração devido à seca, se não houvesse por trás deste enredo um escritor articulado com o contexto social e político da época e não sendo ele a personalidade que foi enquanto escritor e homem político.

Consideramos então que, ao declarar que as personagens de sua obra podem representar muito a humanidade, o microuniverso de Fabiano abre-se a um sentido maior. Nota-se que além de representar o Nordeste na literatura, Graciliano Ramos traz uma voz de denúncia social, o sertanejo, personagem da ficção alcança, pelo silêncio, um realismo que escapa, de certo modo, ao enredo artístico e pode representar qualquer cidadão oprimido pela falta de conhecimento e de oportunidades, independentemente, inclusive do espaço narrativo.

À medida que adentramos a obra, é possível observarmos que cada capítulo traz um microcosmo que se alarga evidenciando dramas de maior contingente de pessoas. No capítulo 2, chamado *Fabiano*, por exemplo, observamos o homem na luta pelo direito de ter direitos: ao conhecimento, ou de colocar seus filhos na escola, mas ele não tem o conhecimento letrado, então não consegue se articular para buscá-los. Para ele o conhecimento é algo distante, mas, ao mesmo tempo, próximo, materializado na figura de Seu Tomás da bolandeira. Observemos as seguintes passagens: “Agora queria entender-se com Sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. [...] E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha” (Ramos, 1997, p. 23). Lidar com o fato de não ter direito ao conhecimento impõe o silêncio da inoperância do sujeito. Percebemos que, embora tenha consciência do que lhe falta, Fabiano se mostra assujeitado, porque seu

conhecimento é limitado à lida com a terra e com animais; assim, não se expressa ideologicamente.

Nesse sentido, ocorre o dito pelo não-dito, isto é, Fabiano é o retirante do romance, criado pela imaginação do escritor para agir em um determinado espaço/tempo ilimitado pela literatura, este é o dito. O silêncio, o não-dito, se alonga ao contexto do movimento Modernista que traz para cena narrativa um realismo que denuncia abuso de poder, submissão e estado de não-direito. Sobre esta forma de silêncio Orlandi (2007, p. 70) explica: “O discurso se apresenta desse modo como o projeto – o estado significativo – pelo qual o sujeito se lança em “seu” sentido em um movimento contínuo.” Ela declara, ainda, que, para realizar tal “projeto”, é necessário que o sujeito se apoie no silêncio. Portanto, o silêncio é um estado de não dizer para significar visto que ele existe porque há por trás de sua construção um conceito ideológico manifestado na linguagem. Tal conceito perpassa da voz narrativa à voz da personagem entrecortada no discurso indireto livre.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito. Lembrou-se de Seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era Seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais. Ele, Fabiano, muitas vezes dissera: -- “Seu Tomás, vosmecê não regula. Para que tanto papel? Quando a desgraça chegar “Seu Tomás se estrepa igualzinho aos outros.” Pois viera a seca, e o pobre do velho, tão bom e tão lido, perdera tudo, andava por aí, mole talvez já tivesse dado o couro às varas, que pessoa como ele não podia aguentar verão puxado (Ramos, 1977, p. 23).

Neste recorte, o silêncio estabelece o conformismo diante da falta de acesso ao conhecimento e da inoperância com situações que exigem um juízo crítico. Deste modo, ocorre uma negação do sujeito acerca de seus direitos, para ele de nada adianta conhecimento se não puder enfrentar uma calamidade. Nota-se um contraste entre o poder ser e o poder saber. Assim, o retirante atenua sua incompreensão das situações impostas a ele e a sua família. Sob a ótica da personagem, o conhecimento se torna inútil porque, para enfrentar a seca, é preciso além da força bruta, resistir à fome e ter o conhecimento da lida com a terra.

Convém salientar que o silêncio se interpõe em todas as relações de Fabiano, a começar pela relação familiar, observamos que cada membro tem para si um capítulo reservado. Neles o narrador explora seus desejos, sua condição humana dentro do espaço limitado da casa e da seca, além dos questionamentos acerca de suas carências humanas tanto sentimentais quanto materiais, soma-se, a estas situações, a dificuldade de comunicação entre eles. Percebe-se a forma como o narrador constrói cada personagem com suas carências. Por exemplo, “Sinhá Vitória desejava possuir uma cama de varas igual a de Seu Tomás da bolandeira. Doidice” (Ramos, 1977, p. 25); o Menino mais Novo desejava ser vaqueiro como o pai; o Menino mais

Velho queria entender o misterioso sentido das palavras; e Fabiano gostaria de ter discernimento e conhecimento de modo a reagir às situações de opressão pelas quais passara, além disso, poderia externar, com palavras, seus sentimentos e pensamentos.

No décimo capítulo, denominado *Contas*, quando Fabiano percebe que, mais uma vez, as contas do patrão diferem das de Sinhá Vitória, ele resolve reclamar e obtem a explicação de sempre: o patrão lhe diz que a diferença estava nos juros.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passa a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!

O patrão zangou-se repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não (Ramos, 1977, p. 99).

As ocorrências expostas particularizam dramas existenciais de cada personagem. Na transcrição acima, por exemplo, observamos a relação de poder e submissão entre Fabiano e o patrão. O retirante não pode se impor diante do fazendeiro porque precisa do emprego; o patrão, por outro lado, sabe das necessidades de Fabiano, de seu desconhecimento das leis e, por isso o explora. Releva-se, então, a política do silêncio: o patrão não era desonesto com seu empregado, o problema era dos juros. Sobre dominação e resistência, Orlandi (2007, p. 79) esclarece:

No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

Concluimos, portanto, que não há como um sujeito como Fabiano ocupar o lugar do patrão, visto que não é um homem politicamente esclarecido; o patrão também não poderia tomar o lugar do sertanejo. Desse modo, salientamos que são muitos Fabianos que ecoam no silêncio simbolizado na postura do patrão, do soldado, de outros representantes do governo e, conseqüentemente, de outras personalidades detentoras do poder.

Diferente da conduta animalizada de seus tutores, a cachorra Baleia é o traço mais humano que o autor delineia no romance – seu caráter antropomorfizado guarda uma ironia silenciosa, visto que ela é guardiã da família, protege-a e alimenta-a. O narrador não se refere a ela diretamente como uma pessoa, mas suas ações não contrastam apenas com as atitudes dos retirantes, diferem também das ações de todas as personagens do enredo. Sob este aspecto, este

“não-dizer” remonta a um contraponto que reumaniza a família, porque devolve-lhe o respeito, a dignidade e a proteção que as autoridades negam.

5 O PRODUTO DESTACÁVEL

Este produto destacável é fruto de um trabalho que visa a orientar professores a fim de trabalhar leitura, compreensão e produção textual partindo do embasamento na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Nossa orientação objetiva estimular o aluno a compreender a obra literária e sua função não só no contexto social de sua produção, mas também dentro do contexto no qual se situa o aprendiz. Além disso, compreender o enredo para que ele possa se identificar com o espaço da narrativa, formular conceitos e hipóteses sobre a vida das pessoas que nele habitam. Toda esta construção direciona o estudante a experimentar a própria língua em suas modalidades escrita e oral, uma vez que esta pesquisa tenciona trabalhar a oralidade para que esta seja vivenciada sob outra ótica diferente das conversas informais tão comuns à vida do educando.

Nesta perspectiva, a proposta deste material se constrói ancorada nas lacunas que encontramos ao adentrar em sala de aula e nos depararmos com as dificuldades apresentadas pelos alunos quando são apresentados a um texto mais complexo e precisam ler, compreender e dialogar com ele. Para contribuir como um suporte mais abrangente nas práticas de leitura e produção textual, surge a pesquisa como uma busca ativa de respostas que possam viabilizar novas formas de trabalhar tais práticas e, desta maneira, melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem. Além disso ela propõe mudanças não só para a realidade do aprendiz, mas também para a postura de alguns professores que ainda insistem em um olhar dicotômico sobre o ensino da língua materna. Uma pesquisa, portanto, deve estar fundamentada no propósito formular hipóteses para se abrir estratégias variadas que acrescentem outros meios de levar a aprender.

Sob este aspecto, nos concentramos em estratégias para formação de um sujeito com criticidade, um ser que, além de expor suas opiniões, possa dialogar com diferentes conceitos e linguagens e, assim, expandir o conhecimento sobre sua língua ao se sentir motivado a experimentar seus saberes. O eixo relevante destes recursos é revelar que o aprendiz não é um indivíduo indiferente às vozes que coexistem a sua volta porque se identifica de alguma forma nos mais variados eventos sociais e práticas de letramento,

Principiamos pela ideia de que o texto é o ponto de intercessão entre o produtor e o leitor. É, a partir da leitura, então, que se criam expectativas a fim de levar o aluno a dialogar com ele, visto que o texto é uma unidade linguística em funcionamento, neste caso, a serviço de uma proposta para contribuir para formação de um sujeito coprodutor de sentidos.

Antunes (2017, p. 31) faz a seguinte observação:

Se nos convencêssemos de que usar uma língua – falando, ouvindo, lendo, escrevendo – é alguma coisa que se faz apenas sob a forma de textos, nenhum outro item poderia ser objeto de estudos, de análise, de avaliação, de prática, senão o texto, senão concretamente todo gênero de texto com que a gente se depara no dia a dia.

Deste modo, traçamos um roteiro pedagógico que prioriza leitura, compreensão, oralização e escrita como forma de interação com a obra de Graciliano Ramos, visto que ela oferece um material tanto artístico quanto linguístico para o trabalho com as práticas propostas. Além destes aspectos ressaltados, o olhar do autor para suas personagens atinge um plano de humanidade capaz de sensibilizar o estudante e, assim, identificar-se com as agruras que as acometem. Sobre a obra de Graciliano, Moraes (2012, p. 161) reflete: “O livro poderia até encalhar no estoque, mas pelo menos, Fabiano, sinhá Vitória, Baleia e os dois meninos apareceriam em carne e osso nas vitrinas, realçando o desejo de humanização que Graciliano perseguira ao criá-los”.

O olhar para esta proposta se atém na perspectiva do silêncio conforme os conceitos abordados por Orlandi (2007). As formas do silêncio encontram, em *Vidas Secas*, uma rica proposta para retextualização, partindo da análise e compreensão das categorias do silêncio. Deste modo, buscamos analisar o silêncio que entrecorta as vozes de Fabiano e sua família para dar sentido a representação de um discurso em defesa daqueles que, como os retirantes são silenciados de alguma forma. Propomos, então, conduzir a compreensão dos sentidos do silêncio com estratégias de oralização no intuito de provocar um sentimento crítico em relação a estas personagens para que, assim, o silêncio possa ser ouvido e compreendido em suas diferentes formas.

Sendo assim, objetivamos uma leitura que presentifique sua vivência, estimulando-o a resgatar suas memórias para que o aprendiz dialogue com o texto e partilhe seus saberes. Segundo Solé (1998, p. 27), “A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação”. Portanto a escolha do material a ser trabalhado precisa contar com recursos que priorizem o conhecimento de mundo do aprendente, respeite o limite de cada ideia que possa surgir quando se trabalha com leitura e interpretação. Desta forma, selecionar um texto, delimitar o estudo em torno dele são caminhos que podem alcançar resultados satisfatórios. Uma aula, cuja intenção é trabalhar a leitura do texto literário com Ensino Fundamental, requer maior elaboração por parte do professor, além disso ele precisará fornecer a turma um tempo maior para que ela se identifique com o texto.

Sob esse aspecto, conduzir a compreensão do texto com a oralização tem papel relevante, pois trabalha a modalidade com a qual o estudante está habituado, assim ele pode ordenar seus conhecimentos e expô-los com maior autonomia. Tal estratégia orienta-se no sentido de investigar com que propriedade o aprendiz utiliza a fala, dialoga com o texto. Isto facilitará também adentrar no vocabulário da obra, perceber os termos regionais que o narrador apresenta.

A compreensão do texto toma forma com a participação ativa do leitor, este interage porque encontra uma razão lógica dentro da expectativa criada por ele e orientada pelo professor. Ainda de acordo com Solé (1998, p. 40), só é possível compreender por que há no ato da leitura um grande empenho cognitivo. É importante salientar que, para alcançar este empenho, o professor precisa ter controle daquilo que deseja atingir em sua meta de leitura.

Deste modo, para compor este caderno de atividades, elencamos alguns gêneros diferentes do que será abordado, mas sempre com vistas a percorrer a temática do silêncio e da seca. O percurso a ser trabalhado neste primeiro momento, é orientado pelas *Pré-tarefas: recepção, apreciação e reflexão* organizadas no QR code. Elas constituem o ponto de partida para que a turma receba a leitura do texto literário com maior e melhor expectativa. Além disso estes gêneros visam não só à ampliação do conhecimento de mundo do educando bem como às práticas de oralização para, assim, tornar a compreensão do silêncio mais palatável.

Sob este aspecto, a sensibilização do aluno se mostra bastante relevante, uma vez que a maioria destes jovens ainda não trabalhou com textos literários clássicos. Entendemos que *Vidas Secas* será novidade e, normalmente, nem tudo que é novo atrai. Sendo assim, o professor precisa preparar a sala de aula para causar um estado de novidade interessante que mobilize o interesse coletivo. Por isso, principiamos com canções, um documentário sobre a seca no Nordeste, também intitulado *Vidas Secas*. Além destes gêneros, elencamos uma leitura iconográfica com *Retirantes*, de Candido Portinari.

Os módulos encontram-se divididos em três partes a fim de melhor orientar este estudo. O módulo 1 compõe uma primeira parte com práticas leitura e compreensão de texto com o conto *Mudança* que será dividido em duas partes. Ele servirá para o primeiro contato com a obra, depois da leitura, este momento é conduzido pela oralização. Para a segunda parte, o professor entrega cópias da continuação do conto. Neste momento, a leitura será partilhada entre o professor e os alunos. Para esta atividade, sugerimos ao professor peça a participação de voluntários para leitura. O segundo módulo consiste em apresentar o autor e a obra. Está aula configura como apoio para ampliar o conhecimento em torno da obra, portanto ela é basicamente expositiva. No direcionamento das atividades, o professor entregará cópias com

informações sobre o autor a obra e o contexto literário. Nesta parte haverá instruções para uma breve oralização. No terceiro módulo, dividido em duas partes, introduzimos as formas do silêncio. Ele contém conhecimentos sobre o sentido do silêncio, suas formas de abordagem e categorização, consoante Orlandi (2007). Ainda neste terceiro módulo, ocorrem efetivamente as produções textuais. Selecionamos alguns trechos de partes da obra que serão retextualizados para a produção dos relatos, uma atividade comparativa entre a canção *Segue o Seco*, interpretada por Marisa Monte, e trechos selecionados de alguns capítulos de *Vidas Secas*. Há ainda uma atividade complementar de retextualização.

PRÉ-TAREFAS: RECEPÇÃO, SENSIBILIZAÇÃO E REFLEXÃO

PREPARANDO O AMBIENTE	QR code
<p>Esta é a etapa introdutória, com os textos selecionados no QR code. Objetivamos quebrar a resistência e/ou desconhecimento que parte dos alunos tem em relação à leitura do texto literário clássico. As pré-tarefas são exercícios orientados para trabalhar principalmente com a oralização e, assim, desencadear gradativamente, além de reações diversas na turma, mudanças relativas aos conceitos de arte, leitura e, especificamente, literatura, facilitando, assim, conhecer as categorias do silêncio.</p>	

MÓDULO 1: LEITURA, COMPREENSÃO E ORALIZAÇÃO

Este módulo se apresenta como ponto de partida para adentrar o espaço literário da obra, é o momento de acionar a leitura para que ela se torne a ponte entre o sentido e o silêncio. Solé (1998, p. 21) alerta para o comprometimento com a leitura como objeto de conhecimento além de ser um meio necessário para realização de novas aprendizagens. Nesse sentido, nossa abordagem objetiva compreender o silêncio, entender o sentido que pode se manifestar nas palavras. Para isto iniciamos este módulo com leitura e compreensão, por que, ainda segundo Solé (1998, p. 22), “A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Portanto, é na interação que nasce o construtor de sentidos. Para que tais sentidos se construam, desenvolvemos estratégias que vão cumprindo etapas gradativas, visto que a compreensão do

sentido do silêncio é algo novo para um aluno tão jovem. Por isso, as práticas iniciais são tão necessárias para que as categorias do silêncio ganhem sentido de fato para o aluno.

Selecionamos o conto “Mudança”, texto que compõe o primeiro capítulo da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. É importante apresentar exemplares do livro para que os alunos possam folhear e apreciar. Diante de tantas ferramentas digitais a que muitos jovens têm acesso, a materialidade do livro pode ser um estímulo não só para a leitura da obra em questão, mas também para simbolizar um caminho para outros enredos. Outra importante ferramenta para esta aula é o *data show* com imagens do filme homônimo. A tela pode ser dividida em duas partes: de um lado, as imagens, e, de outro, o texto que será lido. Este recurso imagético busca prender a atenção do aprendiz no momento da leitura para que ele entre em sintonia com o enredo e, assim, possa fazer um diagnóstico preliminar acerca da temática abordada.

O ponto de partida é a aula expositiva com o *data show*. O texto deve seguir com as imagens para criar as primeiras expectativas; depois, professor(a), entregue uma cópia do texto para cada aluno, dividindo o conto em duas partes conforme será apresentado no caderno de atividades. Com a primeira parte entregue, deve-se explicar à turma que a aula será sobre leitura e compreensão de um conto e que, nesse momento, eles só precisam ouvir e acompanhar os *slides*. Inicia-se, então, a leitura em voz alta. Na continuação deste módulo, a leitura e a compreensão fecharão o primeiro conto para os alunos perceberem que os retirantes chegam a encontrar um pouso permanente, pelo menos durante um longo tempo. A segunda parte finaliza com a produção de um relato.

PLANO DE AÇÃO 1					
LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS					
Aulas previstas	Objeto de conhecimento	Objetivo específico	Recurso necessário	Descrição da aula	Procedimento de avaliação
02 aulas	Leitura da primeira parte do enredo. Será a leitura de contato, com o espaço, com as personagens e com a linguagem do autor.	Este é o momento de conhecer a história, adentrar na paisagem árida de <i>Vidas Secas</i> . Além disso, criar expectativas sobre o trabalho.	Exemplares do livro <i>Vidas Secas</i> para apreciação dos alunos. Cópias do texto (do primeiro capítulo). <i>data show</i> para apresentação. Além das	O professor disponibiliza o <i>data show</i> com as imagens do filme e com o enredo. Enquanto distribui as cópias, ele pode sugerir a um(a) aluno(a) que apresente os exemplares, eles deverão correr	Os alunos se sentarão em pares. A perspectiva inicial é avaliar a aceitação da turma e como reagem diante da nova prática. A avaliação neste caso será a observação

			<p>cenas do filme, homônimo à obra, convém traçar um viés comparativo com a tela <i>Os Retirantes</i>, de Portinari. É interessante que os alunos observem como a descrição feita pelo narrador do livro é muito próxima da que se apresenta na tela. o enredo também é apresentado em slides.</p>	<p>de mão em mão por toda a turma. O professor lê o texto em voz alta. Terminada a leitura, procederá aos questionamentos sobre as personagens. Neste momento é importante questionar, quem são as pessoas que compõem o núcleo familiar. O que elas estão fazendo e porque estão naquela situação. Para estimular os conhecimentos prévios, convém fazer uma sondagem com a turma, por exemplo: perguntar se eles conhecem alguma história da seca, ou se já estudaram este assunto em outra disciplina. Além disso, traçar um viés comparativo com os textos do <i>QR code</i>, a tela “<i>Os Retirantes</i>”, de Portinari, por exemplo. É interessante que os alunos observem como a descrição feita pelo narrador do livro é muito próxima da que</p>	<p>dos conhecimentos prévios que cada aprendiz demonstra sobre a temática, o que eles apresentam como conhecimento sobre o assunto. Além disso, observar como eles dialogam com os textos apresentados no <i>QR code</i> comparados a leitura do capítulo e que efeitos surtiram as imagens no vídeo da canção de Marisa Monte e a pintura de Portinari. Vale observar ainda que entaves surgiram em relação à linguagem e ao enredo.</p>
--	--	--	--	--	---

				se apresenta na tela.	
--	--	--	--	-----------------------	--

Fonte: Confeção própria.

A ideia que buscamos adotar privilegia a relação interativa na qual o leitor seja protagonista neste processo, ou seja, uma leitura em que ele possa se expressar livremente por meio de seu conhecimento de mundo, sem fugir das pistas que o texto fornece. Solé (1998, p. 24) afirma que:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga em níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente.

É claro que tudo quanto a leitura desperta no aluno mostra-se relevante em seu aprendizado; porém, para garantir que, de fato, a leitura favoreça a compreensão e os questionamentos orais em torno desta compreensão, o professor necessita, conforme já explicitado, ter domínio na condução desta leitura para não tendenciar aos conceitos da gramática normativa. Portanto, fazer algumas previsões para a condução da leitura mostra-se bastante pertinente, uma vez que um texto pode se abrir a outras possibilidades.

PLANO DE ATIVIDADE 1: PRATICANDO LEITURA E COMPREENSÃO

O objetivo deste primeiro plano de atividade é trazer ao conhecimento do aluno a obra literária, para que ele adentre o universo de *Vidas Secas*. É o primeiro contato com o universo de Graciliano Ramo, no qual o estudante sentirá como vivem Fabiano e sua família e as dificuldades que enfrentam; tomará conhecimento de temáticas como a seca e o consequente êxodo rural ou resgatará tais informações na memória, por já as ter ouvido em outra disciplina. Desse modo, conhecerá a realidade retratada no texto artístico. Além disso, o professor poderá fazer o primeiro diagnóstico sobre o contato com a linguagem graciliana e o grau de empatia que o enredo pode proporcionar junto aos educandos. Trata-se de uma ação provocadora para estimular a interação com o texto, por isso a sondagem interpretativa se faz tão importante, visto que configura a primeira estratégia para chegarmos à proposta de retextualização do silêncio.

A condução deste momento tem por finalidade explorar os conhecimentos prévios do aprendiz no diálogo com o texto. Nesse primeiro contato, ele poderá reconhecer algumas temáticas como a seca e o êxodo rural, por exemplo.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE IMPRESSA 01

Você já se imaginou perambulando sem rumo no meio do sertão árido, faminto e com sede, sem a menor esperança de chegar a algum lugar e sem uma sombra de árvore para fugir do sol escaldante? É uma história assim que se apresenta nesta atividade. O texto que você vai ler agora faz parte de um romance intitulado *Vidas Secas*, do escritor Graciliano Ramos.

MUDANÇA

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, Sinha Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

- Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas.

O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

- Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário - e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.

Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés.

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinha Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados no estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a Sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinhá Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis.

E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande.

Ausente do companheiro, a cachorra Baleia tomou a frente do grupo. Arqueada, as costelas à mostra, corria ofegando, a língua fora da boca. E de quando em quando se detinha, esperando as pessoas, que se retardavam.

Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto. Agora, enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava. Tinha andado a procurar raízes, à toa: o resto da farinha acabara, não se ouvia um berro de rês perdida na catinga. Sinha Vitória, queimando o assento no chão, as mãos cruzadas segurando os joelhos ossudos, pensava em acontecimentos antigos que não se relacionavam: festas de casamento, vaquejadas, novenas, tudo numa confusão. Despertara-a um grito áspero, vira de perto a realidade e o papagaio, que andava furioso, com os pés apalhetados, numa atitude ridícula. Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesma que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava pouco. E depois daquele desastre viviam todos calados, raramente soltavam palavras curtas. O louro aboiava, tangendo um gado inexistente, e latia arremedando a cachorra. (Ramos, 1977, p. 9, 10 e 11, grifos nossos)

01. Depois de ler atentamente o texto, vamos discutir o que mais chamou sua atenção nesta leitura. Observe o ambiente, depois faça uma breve descrição sobre ele. Em relação às personagens, quem são elas? Descreva-as. Que outras informações se mostraram importantes para você? Você pode relatar?

02. A forma como o narrador descreve o ambiente se situa no plano imaginário ou se mostra próximo à realidade? Você pode explicar?

03. Que palavras e/ou expressões o narrador utiliza na descrição do espaço. Observe se estes elementos lembram algum lugar que você conhece ou de que já ouviu falar. Fale sobre eles e que lugar ou região do seu país apresentam estas características.

04. É possível perceber que o ambiente torna difícil a vida das personagens. Que aspectos você considera difícil para elas no local onde se encontram?

05. Observe a seguinte passagem do texto e a releia mais atentamente.

“A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.”

a) Podemos delimitar, com esta passagem, uma determinada região do Brasil? Explique por quê.

b) Na segunda frase, algumas palavras e expressões podem ser anunciadoras de uma tragédia para os retirantes. Você pode apontá-las e explicar o que isto representa para eles, considerando todas as dificuldades pelas quais estão passando?

06. Logo na introdução do texto, o narrador se refere às pessoas como “os infelizes”. Mais adiante, no último parágrafo, ele os aponta como “viveres”. É possível estabelecer uma relação de sentido entre essas duas palavras, considerando os problemas enfrentados pela família?

07. Considerando ainda a situação da família, que problemas eles enfrentam?

08. Estes problemas dizem respeito somente à vida da família ou se trata de uma realidade próxima à sua vivência?

09. Os problemas que você levantou na questão anterior ocorrem por causa do espaço onde a família se encontra ou existem outras causas que motivam a situação de miséria? Esclareça.

Veamos agora o que significa “calamidade”.

Calamidade é um termo utilizado para descrever uma situação de grande desastre, tragédia ou catástrofe. É um evento que causa danos significativos e que pode afetar uma grande quantidade de pessoas, comunidades ou até mesmo países inteiros. As calamidades podem ser naturais, como terremotos, furacões, enchentes, secas, ou podem ser causadas pelo homem, como acidentes industriais, guerras ou atos terroristas (<https://www.soescola.com/glossario/calamidade>).

10. Podemos considerar a situação da família uma calamidade? Explique por quê.

11. Você já esteve em uma situação calamitosa ou conhece alguém que já vivenciou algo assim? Caso sua resposta seja afirmativa, fale um pouco sobre isso.

12. Na sua opinião, qual a maior desgraça na vida da vida de Fabiano e sua família?

13. Como a família se comunica? Que recursos o narrador utiliza para mostrar como elas conversam?

14. O modo como a família vive tem relação com a desgraça que se abate sobre ela? Esclareça.

15. No estado onde você mora ocorre o fenômeno da seca? Você já a estudou ou já ouviu falar sobre ela? O que você conhece sobre esse assunto?

16. O nome deste capítulo é “Mudança”. Você pode apontar um motivo para a escolha desse título? Você acredita que essas pessoas sempre viveram migrando em busca de um lugar melhor? Há no texto alguma evidência de que elas já tiveram moradia fixa?

A segunda leitura objetiva dar continuidade ao conhecimento do enredo, é a finalização do primeiro conto. Professor(a), enfatizar o espaço geográfico torna-se bastante relevante, uma vez que ele dá ao aluno um panorama geral de quem são essas pessoas e quais as suas condições de vida. Esta leitura será finalizada com uma retextualização. Nesta produção, os alunos darão continuidade à chegada da família à fazenda, falarão sobre o dia a dia das personagens e como elas se organizaram para garantir recursos para sobreviver. Fechamos este módulo com a produção do primeiro relato. Ele consiste em avaliar primeiramente a construção do gênero relato e como o educando vai lidar com a retextualização.

Vejam os planos de ação da segunda parte.

PLANO DE AÇÃO					
LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS					
Aulas previstas	Objeto de conhecimento	Objetivo específico	Recurso necessário	Descrição da aula	Procedimento de avaliação

04 aulas sendo duas para leitura e compreensão e duas para produção textual.	Leitura da segunda parte do conto Mudança.	Operacionalizar uma proposta de retextualização para ampliar o conhecimento do enredo e a linguagem do autor.	Cópias do texto. Data show.	O professor novamente disponibiliza o data show com cenas do filme <i>Vidas Secas</i> para que os alunos acompanhem a leitura. As cópias são entregues. A leitura deste segundo momento é partilhada entre o professor e os alunos. O professor solicita voluntários para tornar a leitura mais participativa. A oralização será recontar oralmente a história de forma resumida, depois ocorre o momento de retextualização. os alunos produzirão um relato sobre a vida na fazenda.	É o momento de verificar como o aluno vem apreciando a obra e como ele se identifica com ela. A avaliação seguinte fica por conta da adequação ao gênero relato e como o aluno lida com a retextualização. Será avaliado também a manutenção do tema/enredo, dentro do contexto em que se realiza a narrativa; a variação de linguagem. Considerando que o aluno parte de um texto com linguagem formal, portanto, observar se ele mantém, em parte, um pouco desta linguagem ou utilizará marcas de oralidade. Além disso, verificar o acréscimo de palavras novas.
--	--	---	-----------------------------	---	--

Fonte: Confeção própria.

O capítulo “Mudança” mostra-se de suma importância a esta iniciação, pois nele se apresenta o núcleo protagonista já bem delineado. O espaço e as pistas da região onde se passa o enredo se tornam mais perceptíveis para o leitor. A família, inclusive, e os animais mais

próximos surgem já nesta apresentação. Depois, uma a uma, as personagens vão sendo apresentadas ao leitor em capítulos destinados a contar suas dores, seus desejos, sua visão de mundo e a forma como lidam com a realidade onde vivem.

Nesse sentido, a ideia é que, à medida que estas personagens vão surgindo, com suas dores, seus desejos e seu desencaixe no mundo, o leitor se sensibilize com a realidade destas pessoas, visto que a ambientação é envolta por certa tensão dramática. Desse modo, acentua-se o desajuste social, e este cenário pode contribuir para provocar empatia dos alunos com os retirantes. Professor(a), certas particularidades identitárias que vão surgindo ao longo da leitura merecem ser exploradas na oralização: a incomunicabilidade da família e a humanização da cadelã, por exemplo. Estas estratégias começam a conduzir os aprendizes para o próximo módulo, que é prepará-los para ouvir as formas do silêncio e delinear o sentido que entrecorta as palavras e a situação de silenciamento que envolve os retirantes.

Abaixo segue a segunda parte do capítulo “Mudança”. Em seguida, as questões para oralização, compreensão e produção escrita. Professor(a), a leitura é compartilhada em voz alta; em seguida, os alunos procedem silenciosamente à releitura.

Vejamos o segundo plano de atividade:

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE IMPRESSA 02
Agora você vai conhecer outro momento da família de retirantes. Eles conseguem encontrar uma fazenda abandonada. Leia o texto a seguir para conhecer melhor como será a estada neste lugar.
MUDANÇA – SEGUNDA PARTE
<p>As manchas dos juazeiros tornaram a aparecer, Fabiano aligeirou o passo, esqueceu a fome, a canseira e os ferimentos. As alpercatas dele estavam gastas nos saltos, e a embira tinha-lhe aberto entre os dedos rachaduras muito dolorosas. Os calcanhares, duros como cascos, gretavam-se e sangravam.</p> <p>Num cotovelo do caminho avistou um canto de cerca, encheu-o a esperança de achar comida, sentiu desejo de cantar. A voz saiu-lhe rouca, medonha. Calou-se para não estragar força.</p> <p>Deixaram a margem do rio, acompanharam a cerca, subiram uma ladeira, chegaram aos juazeiros. Fazia tempo que não viam sombra.</p> <p>Sinha Vitória acomodou os filhos, que arriaram como trouxas, cobriu-os com molambos. O menino mais velho, passada a vertigem que o derrubara, encolhido sobre folhas secas, a cabeça encostada a uma raiz, adormecia, acordava. E quando abria os olhos, distinguia vagamente um monte próximo, algumas pedras, um carro de bois. A cachorra Baleia foi enroscar-se junto dele.</p> <p>Estavam no pátio de uma fazenda sem vida O curral deserto, o chiqueiro das cabras arruinado e também deserto, a casa do vaqueiro fechada, tudo anunciava abandono. Certamente o gado se finara e os moradores tinham fugido.</p> <p>Fabiano procurou em vão perceber um toque de chocalho. Avizinhou-se da casa, bateu, tentou forçar a porta. Encontrando resistência, penetrou num cercadinho cheio de plantas mortas, rodeou</p>

a tapera, alcançou o terreiro do fundo, viu um barreiro vazio, um bosque de catingueiras murchas, um pé de turco e o prolongamento da cerca do curral. Trepou-se no mourão do canto, examinou a catinga, onde avultavam as ossadas e o negrume dos urubus. Desceu, empurrou a porta da cozinha. Voltou desanimado, ficou um instante no copiar, fazendo tenção de hospedar ali a família.

Mas chegando aos juazeiros, encontrou os meninos adormecidos e não quis acordá-los. Foi apanhar gravetos, trouxe do chiqueiro das cabras uma braçada de madeira meio roída pelo cupim, arrancou touceiras de macambira, arrumou tudo para a fogueira.

Nesse ponto Baleia arrebitou as orelhas, arregaçou as ventas, sentiu cheiro de preás, farejou um minuto, localizou-os no morro próximo e saiu correndo.

Fabiano seguiu-a com a vista e espantou-se uma sombra passava por cima do monte. Tocou o braço da mulher, apontou o céu, ficaram os dois algum tempo aguentando a claridade do sol. Enxugaram as lágrimas, foram agachar-se perto dos filhos, suspirando, conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito, vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbrava e endoidecia a gente.

Entrava dia e saía dia. As noites cobriam a terra de chofre.

A tampa anilada baixava, escurecia, quebrada apenas pelas vermelhidões do poente.

Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores. O coração de Fabiano bateu junto do coração de Sinha Vitória, um abraço cansado aproximou os farrapos que os cobriam. Resistiram a fraqueza, afastaram-se envergonhados, sem ânimo de afrontar de novo a luz dura, receosos de perder a esperança que os alentava.

Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinha Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo.

Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiar a morte do grupo. E Fabiano queria viver. Olhou o céu com resolução. A nuvem tinha crescido, agora cobria o morro inteiro. Fabiano pisou com segurança, esquecendo as rachaduras que lhe estragavam os dedos e os calcanhares.

Sinha Vitória remexeu no baú, os meninos foram quebrar uma haste de alecrim para fazer um espeto. Baleia, o ouvido atento, o traseiro em repouso e as pernas da frente erguidas, vigiava, aguardando a parte que lhe iria tocar, provavelmente os ossos do bicho e talvez o couro.

Fabiano tomou a cuia, desceu a ladeira, encaminhou-se ao rio seco, achou no bebedouro dos animais um pouco de lama. Cavou a areia com as unhas, esperou que a água marejasse e, debruçando-se no chão, bebeu muito. Saciado, caiu de papo para cima, olhando as estrelas, que vinham nascendo. Uma, duas, três, quatro, havia muitas estrelas, havia mais de cinco estrelas no céu. O poente cobria-se de cirros – e uma alegria doida enchia o coração de Fabiano.

Pensou na família, sentiu fome. Caminhando, movia-se como uma coisa, para bem dizer não se diferenciava muito da bolandeira de seu Tomás. Agora, deitado, apertava a barriga e batia os dentes. Que fim teria levado a bolandeira de seu Tomás?

Olhou o céu de novo. Os cirros acumulavam-se, a lua surgiu, grande e branca. Certamente ia chover.

Seu Tomás fugira também, com a seca, a bolandeira estava parada. E ele, Fabiano, era como a bolandeira. Não sabia por que, mas era. Uma, duas, três, havia mais de cinco estrelas no céu. A lua estava cercada de um halo cor de leite. Ia chover. Bem. A catinga ressuscitaria, a semente do gado voltaria ao curral, ele, Fabiano, seria o vaqueiro daquela fazenda morta. Chocalhos de badalos de ossos animariam a solidão. Os meninos, gordos, vermelhos, brincariam no chiqueiro das cabras, Sinha Vitória vestiria saias de ramagens vistosas. As vacas povoariam o curral. E a catinga ficaria toda verde.

Lembrou-se dos filhos, da mulher e da cachorra, que estavam lá em cima, debaixo de um juazeiro, com sede. Lembrou-se do preá morto. Encheu a cuia, ergueu-se, afastou-se, lento, para não

derramar a água salobra. Subiu a ladeira. A aragem morna acudia os xiquexiques e os mandacarus. Uma palpitação nova. Sentiu um arrepio na catinga, uma ressurreição de garranchos e folhas secas.

Chegou. Pôs a cuia no chão, escorou-a com pedras, matou a sede da família. Em seguida acocorou-se, remexeu o aió, tirou o fuzil, acendeu as raízes de macambira, soprou-as, inchando as bochechas cavadas. Uma labareda tremeu, elevou-se, tingiu-lhe o rosto queimado, a barba ruiva, os olhos azuis. Minutos depois o preá torcia-se e chiava no espeto de alecrim.

Eram todos felizes. Sinha Vitória vestiria uma saia larga de ramagens. A cara murcha de sinhá Vitória remoçaria, as nádegas bambas de Sinha Vitória engrossariam, a roupa encarnada de Sinha Vitória provocaria a inveja das outras caboclas.

A lua crescia, a sombra leitosa crescia, as estrelas foram esmorecendo naquela brancura que enchia a noite. Uma, duas, três, agora havia poucas estrelas no céu. Ali perto a nuvem escurecia o morro.

A fazenda renasceria – e ele, Fabiano, seria o vaqueiro, para bem dizer seria dono daquele mundo.

Os troços minguados ajuntavam-se no chão: a espingarda de pederneira, o aió, a cuia de água o baú de folha pintada. A fogueira estalava. O preá chiava em cima das brasas.

Uma ressurreição. As cores da saúde voltariam a cara triste de Sinha Vitória. Os meninos se espojariam na terra fofa do chiqueiro das cabras. Chocalhos tilintariam pelos arredores. A catinga ficaria verde.

Baleia agitava o rabo, olhando as brasas. E como não podia ocupar-se daquelas coisas, esperava com paciência a hora de mastigar os ossos. Depois iria dormir. (Ramos, 1977, p. 12-17 grifos nossos)

01. Na primeira parte, lida anteriormente a esta, o narrador inicia com o seguinte trecho: “...Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos”. Agora compare com esta: “Eram todos felizes”. Que motivo provável levou o narrador a chamar os retirantes de “infelizes”? E por que, neste outro momento, ele caracteriza estas pessoas como “felizes”? Ou seja, o que ocorreu para que a família agora estivesse em estado de felicidade? Você pode explicar fazendo uma comparação com o início da história, lida anteriormente?

02. Observe que, a partir desta afirmação do narrador “Eram todos felizes”, surge esperança de uma vida melhor para a família. Releia o trecho abaixo, observando o pensamento de Fabiano sobre o futuro:

“Eram todos felizes. Sinha Vitória vestiria uma saia larga de ramagens. A cara murcha de sinhá Vitória remoçaria, as nádegas bambas de Sinha Vitória engrossariam, a roupa encarnada de Sinha Vitória provocaria a inveja das outras caboclas.

A lua crescia, a sombra leitosa crescia, as estrelas foram esmorecendo naquela brancura que enchia a noite. Uma, duas, três, agora havia poucas estrelas no céu. Ali perto a nuvem escurecia o morro.

A fazenda renasceria – e ele, Fabiano, seria o vaqueiro, para bem dizer seria dono daquele mundo.”

Sua tarefa é produzir um relato sobre a vida da família a partir do momento em que chegam à fazenda. Para isso, atente para o sentido que o narrador atribui a expressão “ERAM TODOS FELIZES”, ou seja, considerando a situação que a família já vivenciou anteriormente, qual o sentido de “ser feliz” a partir daquele momento. Seu texto deve conter entre 10 e 15 linhas.

Observe algumas orientações que podem ajudar você a iniciar seu relato. Elas são uma sugestão para facilitar sua produção.

Dê um título ao seu texto.

Inicie relatando o momento em que Fabiano abre a porta da casa.

Descreva o que ele encontrou lá dentro, como era a casa, se havia móveis, quantos cômodos ela possuía.

Relate os pensamentos de Fabiano em relação ao que encontrou na casa e o que ele estava planejando fazer.

Fale como o restante da família se sentiu, quando chegou a casa. Considere que agora “Eram todos felizes”.

Relate sobre o dia a dia destas pessoas e da cachorrinha na nova moradia.

MÓDULO 2: CONHECENDO O AUTOR E A OBRA

Como se trata de Ensino Fundamental, parte dos alunos não conhece a linguagem literária ou pelo menos não a conhece por este nome. Depois da primeira leitura e conhecimento do enredo, mostra-se relevante falar sobre o texto artístico literário, sua importância social.

Buscamos, desta forma, estimular a empatia com o texto artístico e seu contexto social e histórico, além disso ressaltar as características do estilo da linguagem de Graciliano Ramos. É importante ressaltar que a temática de *Vidas Secas* não é única dentro do contexto artístico dos anos 1930. Isto mostra ao aprendiz que o texto literário é uma forma de evidenciar os problemas que existem na sociedade.

Professor(a), salientamos, ainda, que conhecer mais de perto a vida do autor pode despertar a curiosidade do educando por sua literatura. Assim, destacamos algumas particularidades da biografia porque acreditamos na empatia como forma de seduzir este aprendiz e, assim, provocar seu olhar para a realidade social da obra. As dores que o autor representa por meio de suas personagens trazem muito de sua vivência e de sua experiência como cidadão escritor e político. Além da biografia disponibilizada no módulo 2, organizamos, no QR code, um material em PowerPoint e sugerimos um vídeo sobre a Semana de Arte Moderna.

A apresentação em *data show* objetiva dinamizar o trabalho com a oralização. Professor(a), você pode organizar uma roda de conversa sobre a vida e a produção artística do escritor e, ainda, discutir a importância do texto literário como arte e como forma de manifestação humana. Este momento pode tornar o conhecimento sobre o contexto, a obra e o autor mais prazeroso e descontraído. Além disso, mostra-se pertinente para estimular o senso crítico sobre conceitos sociais e políticos, orientações necessárias para compreender o silêncio fundante e a política do silêncio.

PLANO DE AÇÃO 2					
CONHECENDO O AUTOR E SUA OBRA					
Aulas previstas	Objeto de conhecimento	Objetivo específico	Recursos necessários	Descrição da aula	Procedimento de avaliação
02 aulas	O autor, sua biografia, seu estilo; a obra, a linguagem, ou seja, a importância da	Além de fazer o aluno conhecer melhor a literatura de Graciliano,	Data show e cópias do conteúdo para que a turma possa discutir	O professor inicia a aula expositiva com o data show mostrando os dados mais	Como se trata de uma aula expositiva com o objetivo de apresentar o autor, a obra, e

	<p>literatura graciliana e o contexto do Modernismo.</p>	<p>trazer informações necessárias para compreender o sentido do silêncio.</p>	<p>alguns conceitos sobre a arte literária e os temas da prosa literária de 30. No QR há um breve resumo sobre a trajetória da vida e da obra do autor.</p>	<p>importantes da biografia do autor. Há no QR code um breve resumo em <i>slides</i> com a vida e a obra de Graciliano. É interessante entregar o material impresso depois que o aluno assistir aos <i>slides</i> sobre a vida do autor. Depois disso, apresenta a obra <i>Vidas Secas</i> e sua importância para o cenário histórico da época. Por fim o contexto do Modernismo voltado para literatura da seca. Terminada a exposição o professor pode estimular o senso crítico da turma direcionado as questões sobre os problemas que o Nordeste enfrenta por causa da seca, questões do êxodo rural, o estado de misérias destas pessoas, dentre outros.</p>	<p>o contexto da literatura do Nordeste no Modernismo, a avaliação fica por conta da observação das perguntas que podem surgir sobre a literatura da seca, sobre a arte moderna e as razões que levaram tantos escritores a abordarem temas voltados para a seca do Nordeste. Além disso o professor deve avaliar que conhecimentos os alunos trazem para dialogar com os assuntos abordados.</p>
--	--	---	---	--	---

Fonte: Confeção própria.

A atividade do plano de ação 2 tem como objetivo levar o aluno a conhecer o autor, a obra e o contexto do Modernismo, especialmente a literatura voltada para o Nordeste. Tais informações contribuem não só para o aluno adentrar o universo literário, ter ciência de que a literatura é arte, mas também apresentar-lhe a literatura tão sensibilizadora de Graciliano Ramos e, assim, melhor compreender as categorias do silêncio trabalhadas por ele nesta obra.

CONHECENDO O AUTOR, A OBRA E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

BIOGRAFIA DO AUTOR

Graciliano Ramos nasceu na cidade de Quebrangulo, Alagoas, no dia 27 de outubro de 1892. Filho de Sebastião Ramos de Oliveira e Maria Amélia Ferro Ramos era o primogênito de quinze filhos de uma família de classe média do Sertão nordestino.

Passou parte de sua infância na cidade de Buíque, em Pernambuco, e parte em Viçosa, Alagoas, onde estudou no internato da cidade.

Em 1904 publicou no jornal da escola seu primeiro conto *O Pequeno Pedinte*. Em 1905 mudou-se para Maceió, onde fez seus estudos secundários no Colégio Interno Quinze de Março, quando desenvolveu maior interesse pela língua e pela literatura.

Em 1910 foi com a família morar em Palmeira dos Índios, Alagoas, onde seu pai abriu um pequeno comércio. Em 1914 foi para o Rio de Janeiro, quando trabalhou como revisor dos jornais: Correio da Manhã, A Tarde e O Século.

Vidas Secas

Vidas Secas (1938) é considerada a obra-prima de Graciliano Ramos. A obra foi o resultado da junção de vários capítulos publicados isoladamente, como contos.

O autor narra a história de uma família de retirantes nordestinos, que atingida pela seca é obrigada a perambular pelo sertão em busca de melhores condições de vida. A obra pretende mostrar a tirania da terra cruel atuando sobre o homem. De acordo com Moraes (2012, p. 159), “O processo de composição do romance – o único que escreveu na terceira pessoa – foi, por razões de ordem financeira, dos mais originais da literatura brasileira”. Ainda segundo Moraes, as despesas com a vinda da família o obrigaram a produzir os capítulos separados como se fossem contos. Este recurso lhe garantia receber melhor pagamento por cada um. Tal recurso, porém, em nada diminuiu a grandiosidade da obra.

Curiosidades sobre a obra

Vidas Secas nasceu de um projeto literário do autor, ele iniciou a obra a partir de contos que depois foram reunidos para organizar o romance. O primeiro conto *Baleia foi* inspirado em uma cena na qual um cachorro foi sacrificado, sobre esta cena ele declarou: “procurei adivinhar o que se passa na alma de uma cachorra. Será que há mesmo alma em cachorro? Não me importo. O meu bicho morre tentando acordar num mundo cheio e preás. Exatamente o que todos nós desejamos.”

Outro dado interessante é o fato de a cachorrinha ter sentimentos, ela pensa em ajudar a família, protege-a e caça para alimentá-la e por ser assim é muito querida e considerada parte desta família.

Características da obra de Graciliano Ramos

Graciliano é considerado um dos mais importantes ficcionistas do Modernismo, fez parte do grupo de escritores que inaugurou o realismo crítico, representando os problemas brasileiros, em geral ou específicos, de determinada região.

Trata-se de uma literatura que traz para a reflexão problemas sociais marcantes do momento em que os romances foram escritos. Literatura destinada a provocar a conscientização, o romance regionalista tem como lema criticar para denunciar uma questão social.

A preocupação com a linguagem é o traço peculiar do escritor. O interesse de sua narrativa está centrado na problemática do homem.

Alguns pontos importantes de sua trajetória como homem político e escritor

Em 1927 tornou-se prefeito de Palmeira dos Índios. Em 1933 publica seu primeiro livro, *Caetés*; em 1934 publica o segundo, *São Bernardo*. Em 1938 publicou *Vidas Secas*. Em 1936, por causa de perseguições políticas, acabou preso em Maceió e levado para o Rio de Janeiro. Foram 10 meses de cárcere. Neste mesmo ano, foi publicado o romance *Angústia*. Graciliano foi libertado em janeiro de 1937. Desta experiência, nasceria o romance *Memórias do Cárcere*, publicado pela esposa, depois de sua morte, em 1953.

Curiosidades sobre o autor

Graciliano Ramos: uma mão que se move e um olhar crítico que se mostra.

Homem de frases curtas, de habilidosa concisão, escreve o necessário para dizer muito sobre o modo como o homem se move em suas relações com o outro. Um artista que sente o mundo e o expõe com extrema sensibilidade. Graciliano foi um escritor com vasto conhecimento da língua e de seu papel na arte. Amorim (2012, p.91) assim reflete sobre o autor e sua obra: “Falando para seus pares, Graciliano colocava em pauta as reflexões sobre o fazer da arte literária e de sua capacidade de representar”.

É desse modo que gostaríamos que cada leitor enxergasse Graciliano, como um escritor que carrega suas personagens de densidade humana e política, além de dramas existenciais. São personagens tão verdadeiramente humanas que o leitor talvez imagine que pessoas como Fabiano e sua família só existam na ficção. As agruras, as dores e o isolamento que lhes são impostos não conseguem alterar a retidão de caráter do vaqueiro nem tirar da família o sonho de uma vida melhor.

Graciliano Ramos deixa, em cada obra, as marcas de si mesmo, do homem nordestino, do homem escritor, do homem político. Ainda sobre sua vida e sua obra, Amorim (2012, p. 49) afirma:

“A autobiografia graciliana assim o é, conceitualmente, porque o autor, relatando a história de si próprio, nada mais faz do que contar a história de seu povo, de seus irmãos nordestinos, de seus irmãos brasileiros e de todos os seres humanos que se solidarizam diante do sofrimento [...]”.

Convém frisar que, além de escritor, Graciliano foi professor, conforme aponta Moraes (2012, p. 40). Depois que deixou o serviço militar, alguns amigos do escritor o convenceram a ministrar um curso de português. Trabalhou também como jornalista no *Correio da Manhã*, jornal da época.

Fontes: Amorim (2012); Moraes (2012); https://www.ebiografia.com/graciliano_ramos/.

Depois da aula expositiva, os alunos receberão um material de apoio, que tem a finalidade de orientar sobre o contexto de produção da obra. Além disso, mostra o que foi o movimento modernista e a importância da prosa regionalista de 30.

MATERIAL DE APOIO

O que é literatura?

A literatura é uma arte que se dá através da linguagem verbal, ou seja, por meio das palavras. A linguagem literária é organizada para diversas finalidades, como, por exemplo, entreter, expor sentimentos ou até criar um mundo imaginário para mostrar os problemas sociais. A literatura é uma

forma de arte que cria aspectos reais no mundo imaginário, por isso, ela explora as fontes da linguagem falada e consegue criar efeitos incríveis.

Sobre a Arte Moderna

O Modernismo foi um amplo movimento cultural surgido no Brasil na primeira metade do século XX, tem seu marco inicial com a Semana de Arte Moderna e destacou-se sobretudo na literatura e nas artes plásticas, seu enfoque era a cultura brasileira, a realidade política e social e os problemas decorrentes dela.

A valorização da cultura nacional, proposta desde a primeira geração, foi alargada, e a questão linguística surgiu como elemento cultural para ser abordado literariamente.

A abordagem do cotidiano continuou sendo explorada, mas os poetas se voltaram também para problemas sociais e históricos, manifestando inclusive inquietações existenciais e religiosas.

Contexto histórico

A década de 1930 foi marcada por vários acontecimentos: confronto entre liberalismo e comunismo; ascensão de regimes totalitários, como o nazista na Alemanha e o fascista na Itália; depressão econômica mundial; criação da Organização das Nações Unidas; popularização do rádio e do cinema. No Brasil, houve a ascensão e a queda de Getúlio Vargas ao poder; a crise da política café com leite; o aumento das migrações internas e a Intentona Comunista. Na literatura surgem escritores preocupados com as condições de vida de muitos brasileiros vivendo na mais extrema miséria nos sertões nordestinos.

Além da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, outros livros enfocando a mesma realidade também foram publicados. Veja alguns deles: *A Bagaceira*, de José Americo de Almeida (1928); *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (1930); *Seara vermelha*, de Jorge Amado (1946)

Fonte: <https://www.suapesquisa.com/artesliteratura>; <http://www.soescola.com/glossario/literatura-o-que-e>.

A aula expositiva objetiva orientar os alunos sobre as manifestações da linguagem literária. Portanto, convém falar sobre o caráter de verossimilhança da obra com a realidade social e, ademais, ressaltar que muitos dos infortúnios enfrentados por Fabiano e sua família ainda persistem no Brasil mesmo depois de tantos anos. Nesse sentido, é importante destacar o papel social da literatura, pois é a partir destas diretrizes que começam as primeiras orientações sobre o sentido dos silêncios na obra. As questões deste módulo têm caráter investigativo, para que o aluno compreenda tanto o contexto da obra quanto a importância da linguagem e como ela pode ser trabalhada na perspectiva do silêncio.

MÓDULO 3: O SILÊNCIO E SUAS CATEGORIAS

Para este módulo, organizamos as categorias do silêncio. Inicialmente, faremos uma abordagem acerca das formas do silêncio. Tal perspectiva se orienta no fato de acreditarmos no aluno como um sujeito formador de conceitos e capaz de produzir sentidos, uma vez que

ele participa de diferentes situações sociais. Orientamos as práticas de investigação do silêncio a fim de levar o aprendiz a alcançar uma compreensão mais ampla que se empresta às palavras por meio do silêncio.

Em conformidade com o que atesta Orlandi (2007, p. 32), “O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas”. Podemos perceber que o silêncio existe em um ponto comum entre os sujeitos. Ele ocorre de forma indireta, e não direta. O sujeito que emprega um sentido à palavra deposita nela determinada intenção condizente com sua necessidade de dizer algo, mas, para não explicitar diretamente sua real intenção, apaga o sentido primeiro da palavra. E este sentido é estrategicamente substituído por outras escolhas lexicais. Tais escolhas se alojam na opacidade da língua. Do outro lado da trama do silêncio, existe um sujeito leitor que, dependendo do grau de conhecimento e articulação de linguagem, pode ou não captar o real sentido que foi silenciado.

Quando dizemos a alguém, por exemplo, “sua roupa está um pouco fora do ideal de bom gosto para uma festa de formatura”, o interlocutor pode entender primeiramente pela perspectiva de “um pouco”, o que não seria ruim para ir à festa. Na realidade, o falante intencionava dizer que a roupa estava completamente fora de moda, ou estava feia para a ocasião. Deste modo, entendemos que é na opacidade da língua, no diálogo entre os sujeitos e o texto que se capta o sentido do silêncio ou se deixa que ele escape ou passe despercebido. O silêncio pode ser comparado, então, à marca d’água que se coloca em cédulas para dar a elas autenticidade: tal marca é visível a olho nu, mas, se não a olharmos mais demoradamente, ela se torna quase imperceptível. Do mesmo modo ocorre com o silêncio: ele está lá, preenchendo o aparente vazio da palavra, porém carece de um conhecimento mais apurado que garanta seu entendimento. Orlandi (2007, p. 74) afirma ainda que “O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer”.

Para tratar das formas do silêncio, selecionamos duas categorias; o silêncio fundante ou fundador e a política do silêncio ou silenciamento. Dentro desta categoria, existem duas subcategorias: o silêncio constitutivo e o silêncio local.

O silêncio fundador – este silêncio existe porque existe na palavra a necessidade de silenciar.

O silêncio fundador talvez seja a forma mais subjetiva de empregar sentido a uma palavra, visto que é preciso compreender como a palavra foi colocada em determinado contexto para se fazer entender, porque, segundo Orlandi (2007, p. 70), “Não se pode não significar”.

Convém esclarecer que toda palavra guarda em si o sentido do silêncio. Isto ocorre porque, de um modo ou de outro, dentro do contexto, ela pode variar de um sentido primeiro, seu sentido literal, a outros sentidos figurativos.

Tomemos como exemplo o fragmento seguinte, transcrito de *Vidas Secas* (Ramos, 1977, p. 19-20):

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha escura, pareciam ratos – e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera.

Pisou com firmeza no chão gretado, puxou a faca de ponta, esgaravatou as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

– **Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.**

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

– Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades.

Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

– **Um bicho, Fabiano.**

Era. Apossara-se da casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de imbu e sementes de mucunã. Viera a trovoada. E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara (Ramos, 1977, p. 19-20, grifos nossos).

Nesta passagem existe um contraponto entre “ser homem e ser bicho”. Estas palavras só ganham sentido se o leitor as compreender, primeiramente sob a ótica do pensamento de Fabiano; depois ganham sentido mais amplo no contexto da obra. Ao se colocar, inicialmente, como homem, na passagem: “...você é um homem”, o sentido primeiro estaria associado à ideia de homem em oposição à mulher. Este sentido, porém, é imediatamente descartado diante do contexto em que o vaqueiro está inserido. O leitor pode, então, entender o emprego da palavra como um ser humano, uma pessoa trabalhadora. Já em relação a esta passagem – “Você é um bicho, Fabiano” – a expressão é, inclusive, reforçada pela repetição “Um bicho, Fabiano” e confirmada no verbo “Era”. Fabiano se coloca como um bicho sobrevivente, capaz de vencer dificuldades. Desta mesma forma o leitor pode compreender o sentido atribuído à expressão.

Considerando o contexto da obra, os termos *homem* e *bicho*, ao mesmo tempo que se contrapõem, se relacionam em igualdade, visto que Fabiano é, de fato, um homem como outro

qualquer: é vaqueiro, trabalhador, porém, ao mesmo tempo, é um bicho. Se lermos em sentido positivo, a condição de bicho lhe garante a sobrevivência, uma vez que ele resiste à seca e à fome, dentre outros infortúnios. Sob o aspecto negativo, ele é desumanizado em sua condição de cidadão, já que, enquanto pessoa humana, ele está fora da condição de cidadania; é, portanto, um ser invisível diante das questões políticas e sociais. Desse modo, o silêncio fundante entrecorta os sentidos que as palavras *homem* e *bicho* podem assumir, sem que se encerre como algo determinado e permanente. Será, portanto, a formação discursiva do leitor que garantirá o real sentido empregado no contexto.

A política do silêncio ou silenciamento – o apagamento do que se quer dizer, para poder dizer.

Esta forma de silêncio, segundo Orlandi (2007, p. 73), constrói-se pela relação dito/não dito, significa que o sentido aqui atribuído pode ser contextualizado socio-historicamente. É “o poder dizer atestado pelo discurso”. No silenciamento, o sentido se interpõe entre o que se diz e o que não se diz. Ainda, conforme expõe a autora, o sujeito elimina alguns sentidos possíveis, mas indesejáveis em determinada situação discursiva. Podemos colocar este silêncio como um subterfúgio da linguagem, visto que há uma negação do sentido que realmente se deseja imprimir à palavra, mas que é negado para dar lugar a outro sentido mais polido. Isto ocorre porque não convém ser dito ou não pode ser dito.

A política do silêncio se divide em duas subcategorias: o silêncio constitutivo e o silêncio local. O silêncio constitutivo, como explica a autora, “É o não-dito necessariamente excluído”, é o sentido que não se quer ou não se pode dizer, mas que é recuperado no conhecimento de mundo do leitor. Já o silêncio local, em conformidade com Orlandi (2007, p. 74) “é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer”. Como forma de representá-lo, Orlandi elege a censura, já que é sob este regime que se estabelece o proibido.

Chamamos a atenção para dois exemplos extraídos do romance.

Texto 1

Então porque um sem-vergonha desordeiro se arrelia, bota-se um cabra na cadeia, dá-se pancada nele? Sabia perfeitamente que era assim, acostumara-se a todas as violências, a todas as injustiças. E aos conhecidos que dormiam no tronco e aguentava cipó de boi oferecia consolações:

– “Tenha paciência. **Apanhar do governo não é desfeita**” (Ramos, 1977, p. 35, grifos nossos).

Na expressão “apanhar do governo não é desfeita”, podemos observar o silêncio constituinte, uma vez que “não é desfeita” encobre o sentido da opressão imposta pelo governo da época. Neste caso, a personagem, ao emitir esta resposta, aprova o silêncio que vem do Estado, ela se inscreve em uma filiação que acata a interdição imposta.

Texto 2

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, **via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco.** Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!

O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. **Era bruto, não fora ensinado.** Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra (Ramos, 1977, p. 99-100, grifos nossos).

“Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, ...”

“O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.”

“Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica?”

Observa-se, nestes recortes, o silêncio local; no primeiro trecho, “não se descobriu o erro”, Fabiano tem consciência da relação patrão e empregado. Por isso, por mais que ele tenha certeza de que fora lesado em seu salário, seu patrão estudou, tem conhecimento, é o dono da fazenda; já o retirante, como ele mesmo afirma, era bruto, portanto, “atrevimento não tinha”. Deste modo, ele se desculpa e recua diante da autoridade do patrão.

No trecho seguinte, o patrão sugere que Fabiano vá trabalhar em outra fazenda, ou seja, o vaqueiro é demitido. Verificamos, desta forma, que Fabiano não pode questionar o valor que lhe foi pago; logo, sob a força da censura, ele se cala, “não puxa questão”, porque precisa do trabalho.

PLANO DE AÇÃO 3: O SENTIDO DO SILÊNCIO E A PRODUÇÃO DE RELATOS

Dividimos o plano de ação e as atividades 3 em duas partes: na primeira, faremos uma abordagem comparativa entre o poema-canção “Segue o seco”, composição de Carlinhos Brown, interpretado por Marisa Monte, e partes dos capítulos “Mudança”, “Fabiano”, “O mundo coberto de penas” e “Fuga”. Na segunda, tencionamos pôr em prática os processos de retextualização propriamente ditos. Professor(a), a partir destas produções, você poderá diagnosticar se os alunos compreendem como o silêncio se manifesta nas palavras. Além disso pode observar a construção dos relatos e avaliar a variação de linguagem, já que os alunos vão

produzir seus relatos partindo de um gênero literário com linguagem formal para produção de relatos cuja linguagem é mais simples, com certa carga subjetiva. Como esses relatos são produzidos por adolescentes do Ensino Fundamental, pode incorrer, inclusive, em variante informal.

PLANO DE AÇÃO 3 – primeira parte					
O SENTIDO DO SILÊNCIO: construindo conceitos					
Aulas previstas	Objeto de conhecimento	Objetivo específico	Recurso necessário	Descrição da aula	Procedimento de avaliação
04 aulas: Duas aulas para leitura e compreensão dos sentidos; relacionando o poema-canção e o recorte da obra. As outras duas para produção do relato.	Compreensão mais ampla sobre o silenciamento. Além dos sentidos, que uma palavra pode expressar dependendo de seu emprego.	Levar o aluno a compreender as categorias do silêncio e o sentido que as palavras assumem no contexto histórico e social comparando a canção e a obra para, assim, proceder à retextualização para produção dos relatos.	Data show com sistema de áudio. Além disso, cópias impressas dos textos.	O primeiro momento é de assistir ao videoclipe e ouvir a canção interpretada por Marisa Monte. O professor pode chamar a atenção para pontos comuns entre as cores que surgem ao fundo do videoclipe e a descrição feita em nos trechos selecionados. Pode inclusive chamar a atenção para as construções metaforizadas. somente depois de ouvir, pelo menos duas vezes, o professor poderá explorar melhor a letra e o texto do livro. Esta aula objetiva	Os alunos se sentam em pares. A avaliação privilegiará a interação com os textos e de que forma eles encontram pontos comuns ou divergentes em ambos. Além disso, observar os sentidos que cada educando constrói no processo de interação com seus pares e com o restante da turma. Em relação à retextualização dos relatos, o professor deverá avaliar a construção do texto, o acréscimo de novas palavras, a coesão e a coerência, a variante de linguagem e a compreensão do silêncio.

				conduzir a reflexão sobre os aspectos da seca, além de observar como o silêncio tem um ponto comum nos textos.	Nas palavras e expressões no contexto.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Confeção própria.

Nesta etapa, organizamos alguns questionamentos para que o aluno comece a tomar ciência do que é propriamente o silêncio e de como ele pode se manifestar nas palavras e/ou expressões. Deste modo, visamos ampliar a habilidade com o sentido que podemos empregar às palavras quando dizemos algo com sentido, mas com a intenção de evidenciar outro. Começamos a entrar no campo da verdade que não se diz. Isto quer dizer que, quando se trata do silêncio, a verdade está na negação, naquilo que se deixou de falar.

O silêncio não é direto, recorta a linha de um sentido mais profundo no conhecimento de mundo social, histórico e ideológico dos sujeitos. Sobre a relação entre linguagem e mundo, Orlandi (2017, p. 151) esclarece: “[...] não há uma relação direta entre a linguagem, o pensamento e o mundo. E isto nos leva a considerar que esta relação é complexa e que há mediações que a sustentam de tal modo que os sentidos não são os mesmos para sujeitos diferentes”. Deste modo, consideramos que o aprendiz pode perpassar por estados de diferentes sentidos até alcançar a verdade não dita nas categorias do silêncio.

PLANO DE ATIVIDADE – REFLETINDO E CONTRUINDO CONCEITOS

Assim como em *Vidas Secas*, o poema-canção “Segue o seco” traz uma abordagem sobre a seca e suas consequências à vida das pessoas. O verbo “Segue” no título já apresenta certa ideia de continuidade, de algo que se perpetua. Tal ideia é reforçada na repetição, a partir do 5º verso, do termo “seca”. O aluno pode entender que a natureza seca à medida que a estiagem aumenta, ou que tudo em volta já se encontra seco e, conseqüentemente, morto. Podemos observar que, depois de descrever, de certa forma, o cenário desolador, o sujeito lírico dialoga diretamente com a chuva. No vídeo, aparecem pessoas diante de uma cruz fazendo preces e a imagem da cantora olhando para o céu, como se também fizesse um apelo em forma de prece.

Professor, como já transpomos a leitura de alguns capítulos e trabalharemos mais à frente o capítulo “Fuga”, convém observar com os alunos a religiosidade sempre presente na ação de

benzer-se ou no rosário nas mãos de Sinhá Vitória. É importante observar com a turma que as pessoas, nestas condições desoladoras, carecem tanto de coisas concretas, como alimentação, escola, dentre outras; como de outras, de caráter subjetivo, como a convivência e as relações afetivas. Além disso, pode-se relacionar como o silêncio se mostra presente nas escolhas lexicais, evidenciando, assim, como funciona a política para este contexto social. O apelo à religiosidade é uma forma de silêncio; como não há uma política social direcionada a amparar os retirantes, só resta apelar ao poder divino por uma solução.

Professor, as questões orientadas neste módulo surtem melhor efeito se conduzidas pela oralização; é uma forma de fazer com que o aluno perceba as formas do silêncio na intencionalidade comunicativa, no posicionamento crítico do narrador e do sujeito lírico da canção ou nas reações das personagens. São sugestões que podem ser alteradas ou acrescentadas outras, dependendo da necessidade da turma. É importante que o aluno perceba que, mesmo diante da impotência acarretada pelo fenômeno da seca e da visão da morte, tanto o sujeito lírico como Fabiano buscam uma forma de resistência. Deste modo, mostra-se importante sensibilizar a turma para a questão da luta pela sobrevivência, do sonho e idealização de uma vida digna, caracteres tão pertinentes ao homem.

Sequência e atividade impressa
Vamos ouvir a canção interpretada por Marisa Monte e depois falar sobre a temática que ela aborda. Vamos refletir mais um pouco sobre este assunto e compreender como, muitas vezes, as palavras ganham um sentido diferente e mais amplo do que aparentam.
<p>TEXTO 1</p> <p>SEGUE O SECO</p> <p>Boia, boiada, boiada Boia, boiada, boiada Boia, boiada, boiada Boia, boiada, boiada</p> <p>A boiada seca Na enxurrada seca A trovoada seca Na enxada seca</p> <p>Segue o seco sem sacar que o caminho é seco Sem sacar que o espinho é seco Sem sacar que seco é o ser sol Sem sacar que algum espinho seco secará E a água que sacar será um tiro seco E secará o seu destino seca</p>

Ó chuva, vem me dizer
Se posso ir lá em cima pra derramar você
Ó chuva, preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão
Se acabar não acostumando
Se acabar parado, calado
Se acabar baixinho chorando
Se acabar meio abandonado
Pode ser lágrimas de São Pedro
Ou talvez um grande amor chorando
Pode ser o desabotoado céu
Pode ser todo meu amor
A boiada seca
Na exurrada seca
A trovoada seca
Na enxada seca
Ó chuva, vem me dizer
Ó chuva, vem me dizer
Ó chuva, vem me dizer, vem, vem
Ó chuva, vem me dizer, vem, vem
Vem, vem me dizer
A chuva, a chuva vem me dizer
A chuva vem me dizer, em, vem, vem
Vem me dizer, vem vem
Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
Sem sacar que o espinho é seco
Sem sacar que seco é o ser sol
Sem sacar que algum espinho seco secará
E a água que sacar será um tiro seco
E secará o seu destino seca
Ó chuva, vem me dizer
Se posso ir lá em cima pra derramar você
Chuva vem, chuva vem me dizer
Chuva, preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão
Se acabar não acostumando
Se acabar parado, calado
Se acabar baixinho chorando
Se acabar meio abandonado
Pode ser lágrimas de São Pedro
Ou talvez um grande amor chorando
Pode ser o desabotoado céu
Pode ser todo meu amor
A boiada seca
Na exurrada seca

A trovoada seca

Na enxada seca

Ó chuva, vem me dizer

Chuva, vem me dizer, vem, vem

Ó chuva, vem me dizer, vem, vem

Ó chuva, vem me dizer, vem, vem

Vem, vem me dizer

Boia, boiada, boiada

Compositor: Carlinhos Brown

(Intérprete: Marisa Monte, Álbum: “Verde, Anil, Amarelo, Cor-de-Rosa e Carvão”, 1994)

TEXTO 2 – trecho extraído de “Mudança”

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. (Ramos, 1977, p. 9)

TEXTO 3 – trecho extraído de “Fabiano”

Olhou a caatinga amarela, que o poente avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo – anos bons misturados com anos ruins. A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar. Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos com as alpercatas – ela se avizinando a galope, com vontade de matá-lo.

Virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira. (Ramos, 1977, p. 25)

TEXTO 4 – trecho extraído de “O mundo coberto de penas”

O mulungu do bebedouro cobria-se de arribações. Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo. Vinham em bandos, arranchavam-se nas árvores da beira do rio, descansavam, bebiam e, como em redor não havia comida, seguiam viagem para o sul. O casal agoniado sonhava desgraças. O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, queriam matar o gado.

Sinha Vitória falou assim, mas Fabiano resmungou, franziu a testa, achando a frase extravagante. Aves matarem bois e cabras, que lembrança! Olhou a mulher, desconfiado, julgou que ela estivesse tresvariando. Foi sentar-se no banco do copiar, examinou o céu limpo, cheio de claridades de mau agouro, que a sombra das arribações cortava. Um bicho de penas matar o gado! Provavelmente Sinha Vitória não estava regulando. (Ramos, 1977, p. 115)

TEXTO 5 – trecho extraído de “Fuga”

A vida na fazenda se tornara difícil. Sinhá Vitória benzia-se tremendo, manejava o rosário, mexia os beijos rezando rezas desesperadas. Encolhido no banco do copiar, Fabiano espiava a catinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre.

Mas quando a fazenda se despovoou, viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher, matou o bezerro morrinheiro que possuíam, salgou a carne, largou-se com a família, sem se despedir do amo. Não poderia nunca liquidar aquela dívida exagerada. Só lhe restava jogar-se ao mundo, como negro fugido. (Ramos, 1977, p. 123)

01. Considere o espaço que se mostra no trecho de “Mudança” e compare-o ao da canção. Como eles são descritos?

02. Você provavelmente já ouviu a expressão “Segue o jogo”. O que ela significa?

03. Considerando que a ideia é de continuidade, “segue seco” pode ter o mesmo sentido de algo que se perpetua. No texto 3, “Fabiano”, que frases, expressas no pensamento do vaqueiro, mantêm a ideia de continuidade, de algo que se repete?

04. No vídeo, as pessoas fazem uma espécie de ritual, como se estivessem fazendo preces. Fabiano e Sinhá Vitória também manifestam sua devoção ao religioso. Com que intenção essas pessoas fazem preces? O que elas desejam?

05. Além do poder divino, quem poderia socorrê-las?

06. Observe o trecho: “A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar”. Por que, para Fabiano, não valia a pena? Nesta passagem, ele afirma isso, mas quer dizer outra coisa; talvez não tenha coragem de pronunciar o que realmente pensa. O que de fato ele queria dizer?

07. O cenário descrito em torno da seca é desolador: várias passagens, tanto na canção como nos trechos do livro simbolizam a morte ou falam claramente dela. Quais são essas passagens?

08. Fabiano aceita a ideia de morte? Em geral as pessoas aceitam bem tal ideia? O que há nas pessoas que as motivam a não desistir?

A Literatura é uma forma de expressão da arte que se apresenta no texto escrito e enquanto arte, entre outros aspectos, focaliza um olhar para as questões sociais. Desse modo, muitas vezes, para manifestar seu inconformismo diante de situações como a observada nos textos, externar determinados sentimentos ou sua visão crítica, o artista recorre a certos “disfarces” na linguagem. O silêncio é um desses recursos, é o sentido que se impõe às palavras para, de certo modo, dizer o que não se pode dizer. Sendo assim, ao apelar para a chuva – “Ó chuva, vem me dizer/Se posso ir lá em cima pra derramar você”, o sujeito lírico “nega” algo mais grave, que é a ausência de uma política social que mude a vida dos que vivem como Fabiano e sua família. É um modo de chamar a atenção da sociedade, do governo para questões como a da seca, ou seja, ele diz algo com a intenção de dizer outra coisa. Podemos perceber, então, que é a necessidade que o artista tem de não se calar diante das injustiças impostas, é sua visão crítica que se manifesta na forma como ele organiza seu texto e seleciona as palavras. No texto 5, “E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre”, ocorre a mesma ideia: o silêncio que se faz presente no “não dizer” ou dizer de forma indireta. Naquela situação, a quem o vaqueiro poderia recorrer, senão ao poder divino?

Nosso objetivo para este plano é exercitar mais a escrita para analisar em que medida o aluno compreendeu as categorias do silêncio e a evolução da linguagem na produção textual.

PLANO DE AÇÃO – segunda parte					
PRODUÇÃO DE RELATOS					
Aulas previstas	Objeto de conhecimento	Objetivo específico	Recurso necessário	Descrição da aula	Procedimento de avaliação
02 aulas	O capítulo 13 Parte final da obra.	Ampliar a reescrita, e a compreensão do silêncio e suas categorias.	Data show para que os alunos possam acompanhar melhor a leitura e a proposta de retextualização. Cópias impressas para entregar aos alunos.	O professor entrega o material impresso, no caso o capítulo 13, trata-se da parte final da obra. O professor apresentará, em slides, parte do enredo para que os alunos percebam outra mudança, só que agora recebe o nome de Fuga, eles poderão observar que é o ciclo da seca que se repete, só que agora o vaqueiro e a mulher cogitam a possibilidade de realmente mudarem para outro lugar porque desejam outra vida, eles alimentam sonhos. O professor vai trabalhar com a política do silêncio,	Os alunos podem trocar seus textos para que cada um observe a escrita do outro. Depois, O professor deve observar que mudanças significativas ocorreram nesta reescrita comparando com a primeira produção. Deve avaliar se houve inserção de novas palavras, além disso a coesão e a coerência, assim como a concatenação do enredo e a pontuação. Outro ponto relevante é a progressão relativa à variação de linguagem.

				contrapondo o que representa “mundo grande e mundo pequeno”, conforme o narrador coloca na obra.	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Confeção própria

Nesta atividade, oportunizamos a reescritura do último capítulo. Nele se delineia um sonho. Como a seca se tornou mais intensa, Fabiano se viu obrigado a fugir da fazenda durante a madrugada. Ele e Sinhá Vitória alimentam o desejo de chegar a um lugar em que exista uma condição de vida digna, humanizada, onde os meninos possam estudar e Fabiano possa trabalhar.

A condução desta aula vai direcionar o aluno a compreender que, sob a ótica dos retirantes, a única saída para conseguirem recursos e uma melhor qualidade de vida é fugir para outra cidade ou até outro estado. Professor(a), é importante ele perceber que, com o retorno da estiagem, a família precisa perambular em busca de um lugar para sobreviver. Portanto, assim como a seca, a vida se repete cercada de privações. No diálogo entrecortado do vaqueiro com a esposa, existe um confronto entre retornar e prosseguir. Ambos são dolorosos porque, no primeiro caso, significa viver como bichos; no segundo, figura-se o desconhecido. Todo este questionamento pode ser resumido no contraste entre mundo pequeno e mundo grande. Desse modo, destacamos a passagem em que o narrador contrapõe tais expressões. A intenção é tornar mais claro para o aprendiz o sentido do silêncio. Nestas passagens, observamos o silêncio constitutivo, visto que existe uma substituição valorativa nestas expressões.

Nesse sentido, Fabiano e sua família não cabem no mundo grande que carrega o sentido de mundo das ideias, do conhecimento, do discurso, da vida de oportunidades; eles são encaixados no mundo pequeno, excludente que os desumaniza não só pela falta de oportunidades, mas também porque os torna anônimos. Ademais, é neste mundo pequeno onde se reflete um paradoxo, visto que, enquanto pequeno, concentra um enorme estado de miséria e de agruras que montam um cenário de desfigurados no pequeno mundo do sertão nordestino.

ATIVIDADE IMPRESSA
PRODUZINDO UM RELATO
FUGA
<p>A vida na fazenda se tornara difícil. Sinha Vitória benzia-se tremendo, manejava o rosário, mexia os beiços rezando rezas desesperadas. Encolhido no banco do copiar, Fabiano espiava a catinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre.</p> <p>Mas quando a fazenda se despovoou, viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher, matou o bezerro morrinheiro que possuíam, salgou a carne, largou-se com a família, sem se despedir do amo. Não poderia nunca liquidar aquela dívida exagerada. Só lhe restava jogar-se ao mundo, como negro fugido.</p> <p>Saíram de madrugada. Sinha Vitória meteu o braço pelo buraco da parede e fechou a porta da frente com a taramela. Atravessaram o pátio, deixaram na escuridão o chiqueiro e o curral, vazios, de porteiras abertas, o carro de bois que apodrecia, os juazeiros. Ao passar junto às pedras onde os meninos atiravam cobras mortas, Sinha Vitória lembrou-se da cachorra Baleia, chorou, mas estava invisível e ninguém percebeu o choro.</p> <p>Desceram a ladeira, atravessaram o rio seco, tomaram rumo para o sul. Com a fresca da madrugada, andaram bastante, em silêncio, quatro sombras no caminho estreito coberto de seixos miúdos – os meninos à frente, conduzindo trouxas de roupa, Sinha Vitória sob o baú de folha pintada e a cabaça de água, Fabiano atrás, de facão de rasto e faca de ponta, a cuia pendurada por uma correia amarrada ao cinturão, o aió a tiracolo, a espingarda de pederneira num ombro, o saco da matalotagem no outro. Caminharam bem três léguas antes que a barra da nascente aparecesse.</p> <p>[...]</p> <p>Agora Fabiano examinava o céu, a barra que tingia a nascente, e não queria convencer-se da realidade. Procurou distinguir qualquer coisa diferente da vermelhidão que todos os dias espiava, com o coração aos baques. As mãos grossas, por baixo da aba curva do chapéu, protegiam-lhe os olhos contra a claridade e tremiam.</p> <p>Os braços penderam, desanimados.</p> <p>– Acabou-se.</p> <p>Antes de olhar o céu, já sabia que ele estava negro num lado, cor de sangue no outro, e ia tornar-se profundamente azul. Estremeceu como se descobrisse uma coisa muito ruim.</p> <p>Desde o aparecimento das arribações vivia desassossegado. Trabalhava demais para não perder o sono. Mas no meio do serviço um arrepio corria-lhe no espinhaço, à noite acordava agoniado e encolhia-se num canto da cama de varas, mordido pelas pulgas, conjecturando misérias.</p> <p>[...]</p> <p>Os meninos corriam. Sinha Vitória procurou com a vista o rosário de contas brancas e azuis arrumado entre os peitos, mas, com o movimento que fez, o baú de folha pintada ia caindo. Aprumou-se e endireitou o baú, remexeu os beiços numa oração. Deus Nosso Senhor protegeria os inocentes. Sinha Vitória fraquejou, uma ternura imensa encheu-lhe o coração. Reanimou-se, tentou libertar-se dos pensamentos tristes e conversar com o marido por monossílabos. Apesar de ter boa ponta de língua, sentia um aperto na garganta e não poderia explicar-se. Mas achava-se desamparada e miúda na solidão, necessitava um apoio, alguém que lhe desse coragem. Indispensável ouvir qualquer som. A manhã, sem pássaros, sem folhas e sem vento, progredia num silêncio de morte. A faixa vermelha desaparecera, diluíra-se no azul que enchia o céu. Sinha Vitória precisava falar. Se ficasse calada, seria como um pé de mandacaru, secando, morrendo. Queria</p>

enganar-se, gritar, dizer que era forte, e a quentura medonha, as árvores transformadas em garranchos, a imobilidade e o silêncio não valiam nada. Chegou-se a Fabiano, amparou-o e amparou-se, esqueceu os objetos próximos, os espinhos, as arribações, os urubus que farejavam carniça. Falou no passado, confundiu-o com o futuro. Não poderiam voltar a ser o que já tinham sido?

Fabiano hesitou, resmungou, como fazia sempre que lhe dirigiam palavras incompreensíveis. Mas achou bom que Sinha Vitória tivesse puxado conversa. Ia num desespero, o saco da comida e o aió começavam a pesar excessivamente. Sinha Vitória fez a pergunta, Fabiano matutou e andou bem meia légua sem sentir. A princípio quis responder que evidentemente eles eram o que tinham sido; depois achou que estavam mudados, mais velhos e mais fracos. Eram outros, para bem dizer. Sinha Vitória insistiu. Não seria bom tornarem a viver como tinham vivido, muito longe? Fabiano agitava a cabeça, vacilando. Talvez fosse, talvez não fosse.

Cochicharam uma conversa longa e entrecortada, cheia de mal-entendidos e repetições. Viver como tinham vivido, numa casinha protegida pela bolandeira de seu Tomás. Discutiram e acabaram reconhecendo que aquilo não valeria a pena, porque estariam sempre assustados, pensando na seca. Aproximavam-se agora dos lugares habitados, haveriam de achar morada. Não andariam sempre à toa, como ciganos. O vaqueiro ensombrou-se com a ideia de que se dirigia a terras onde talvez não houvesse gado para tratar. Sinha Vitória tentou sossegá-lo dizendo que ele poderia entregar-se a outras ocupações, e Fabiano estremeceu, voltou-se, estirou os olhos em direção à fazenda abandonada. Recordou-se dos animais feridos e logo afastou a lembrança. Que fazia ali virado para trás? Os animais estavam mortos. Encarquilhou as pálpebras contendo as lágrimas, uma grande saudade espremeu-lhe o coração, mas um instante depois vieram-lhe ao espírito figuras insuportáveis: o patrão, o soldado amarelo, a cachorra Baleia inteiriçada junto às pedras do fim do pátio.

[...]

E a conversa recomeçou. Agora Fabiano estava meio otimista. Endireitou o saco da comida, examinou o rosto carnudo e as pernas grossas da mulher. Bem. Desejou fumar. Como segurava a boca do saco e a coronha da espingarda, não pôde realizar o desejo. Temeu arriar, não prosseguir na caminhada. Continuou a tagarelar, agitando a cabeça para afugentar uma nuvem que, vista de perto, escondia "o patrão, o soldado amarelo e a cachorra Baleia. Os pés calosos, duros como cascos, metidos em alpercatas novas, caminhariam meses. Ou não caminhariam? Sinha Vitória achou que sim. Fabiano agradeceu a opinião dela e gabou-lhe as pernas grossas, as nádegas volumosas, os peitos cheios. As bochechas de Sinha Vitória avermelharam-se e Fabiano repetiu com entusiasmo o elogio. Era. Estava boa, estava taluda, poderia andar muito. Sinha Vitória riu e baixou os olhos. Não era tanto como ele dizia não. Dentro de pouco tempo estaria magra, de seios bambos. Mas recuperaria carnes. E talvez esse lugar para onde iam fosse melhor que os outros onde tinham estado. Fabiano estirou o beijo, duvidando. Sinha Vitória combateu a dúvida. Porque não

haveriam de ser gente, possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira? Fabiano franziu a testa: lá vinham os despropósitos. Sinha Vitória insistiu e dominou-o. Porque haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo no mato como bichos? Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos, como bichos? Fabiano respondeu que não podiam.

– O mundo é grande.

Realmente para eles era bem pequeno, mas afirmavam que era grande – e marchavam, meio confiados, meio inquietos. Olharam os meninos, que olhavam os montes distantes, onde havia seres misteriosos. Em que estariam pensando? Zumbiu Sinha Vitória. Fabiano estranhou a pergunta e rosnou uma objeção. Menino é bicho miúdo, não pensa. Mas Sinha Vitória renovou a pergunta – e a certeza do marido abalou-se. Ela devia ter razão. Tinha sempre razão. Agora desejava saber que iriam fazer os filhos quando crescessem.

– Vaquejar, opinou Fabiano.

Sinha Vitória, com uma careta enjoada, balançou a cabeça negativamente, arriscando-se a derrubar o baú de folha. Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia! Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a catanga onde havia montes baixos, cascalhos, rios

	silêncio e suas categorias.	aluno obtenha maior autonomia com a linguagem		subjetivo, portanto com maior introdução de características pessoais. O professor apresenta à turma o poema de Camões e um trecho do conto, já lido no módulo anterior,	sobre as categorias do silêncio, se o aluno já lida melhor com novas palavras, como ele reorganiza as orações e se houve diferença relativa à variação de linguagem.
--	-----------------------------	---	--	---	--

A atividade complementar traz um exercício de reflexão sobre a necessidade de mudança, uma ação que é inerente e necessária à vida das pessoas. Como o próprio poema coloca, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. É importante que o aluno perceba que, mesmo sem querer sair da fazenda, Fabiano se vê obrigado a lutar contra aquele estado de miséria. É o seu silêncio, ele se opõe ao silenciamento que lhe é imposto. Tal necessidade fica claramente evidenciada no trecho “Podia continuar a viver num cemitério? Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco para enterrar-se”. Professor, convém chamar a atenção da turma para o fato de que, mesmo depois de tanto tempo (séculos) o poema de Camões traz um tema bastante atual.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR
<p>TEXTO 1</p> <p>MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS VONTADES</p> <p>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, Muda-se o ser, muda-se a confiança: Todo o mundo é composto de mudança, Tomando sempre novas qualidades.</p> <p>Continuamente vemos novidades, Diferentes em tudo da esperança: Do mal ficam as mágoas na lembrança, E do bem (se algum houve) as saudades.</p> <p>O tempo cobre o chão de verde manto, Que já coberto foi de neve fria, E em mim converte em choro o doce canto.</p> <p>E afora este mudar-se cada dia, Outra mudança faz de mor espanto,</p>

Que não se muda já como soía. (Luís Vaz de Camões, *Sonetos*)

TEXTO 2

Fizeram alto. E Fabiano depôs no chão parte da carga, olhou o céu, as mãos em pala na testa. Arrastara-se até ali na incerteza de que aquilo fosse realmente mudança. Retardara-se e repreendera os meninos, que se adiantavam, aconselhara-os a poupar forças. A verdade é que não queria afastar-se da fazenda. A viagem parecia-lhe sem jeito, nem acreditava nela. Preparara-a lentamente, adiara-a, tornara a prepará-la, e só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido. Podia continuar a viver num cemitério? Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco para enterrar-se. Era o que Fabiano dizia, pensando em coisas alheias: "o chiqueiro e o curral, que precisavam conserto, o cavalo de fábrica, bom companheiro, a égua alazã, as catingueiras, as painelas de losna, as pedras da cozinha, a cama de varas. E os pés dele esmoreciam, as alpercatas calavam-se na escuridão. Seria necessário largar tudo? As alpercatas chiavam de novo no caminho coberto de seixos.

[...]

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. Sinha Vitória esquentava-se. Fabiano ria, tinha desejo de esfregar as mãos agarradas a boca do saco e à coronha da espingarda de pederneira. Não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. As palavras de Sinha Vitória encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de Sinha Vitória, as palavras que Sinha Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinha Vitória e os dois meninos. (Ramos, 1977, p. 124 e 134)

No primeiro trecho, vamos perceber que Fabiano luta contra as agruras sofridas por causa da seca. mesmo sendo analfabeto e vivendo quase que isolado com sua família no meio do sertão, o vaqueiro sabe que o governo poderia empregar recursos para acabar com o sofrimento dele, de sua família e de modo maior de tantas outras. Ao reconhecer que "vive em um cemitério", ele faz uma síntese do cenário desolador onde habita cercado de incertezas, de dor e de morte, descrições tão bem reveladas em vários capítulos da obra, como em "Mudança", por exemplo. "Cemitério" é a palavra que ecoa de maneira incisiva para que ele tenha realmente a necessidade de mudança. Não somente mudança de ambiente, mas mudança de vida, no sentido de ter esperança em uma vida melhor, mais justa, sem desigualdades. Esta palavra carrega o silêncio de Fabiano, sua negação à vida sem perspectiva de mudança. No segundo trecho, surge a necessidade realmente de mudança, o sonho de uma vida melhor: "pouco a pouco a vida nova foi se esboçando". É a resistência, outra forma de negar a vida sofrida. Percebemos então que o sonho alimenta o desejo de mudança e que isso é essencial a qualquer ser humano.

A partir do que estudamos, você deve fazer um relato sobre a necessidade de mudança para Fabiano e sua família. Seu texto deve levar em consideração dois questionamentos feitos pelo vaqueiro:

"Podia continuar vivendo em um cemitério?"

"Seria necessário largar tudo?"

Seu relato deve conter entre 12 e 16 linhas. Considere a vida difícil da família e a necessidade que todos, qualquer pessoa, têm de mudança, ou seja, a mudança é sempre algo necessário à vida das

6 CONCLUSÃO

Percorrer a estrada de uma pesquisa proporcionou mais do que conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, ela inspirou diferentes ângulos de (re)ver algumas práticas há muito repetidas, o modo como as conduzimos e, assim, orientar novas fórmulas de ensinar e aprender. Consideramos que a ciência pode ser uma busca ativa por respostas dentro e fora da sala de aula, portanto fomenta saberes e constrói métodos para chegarmos a tais respostas.

Nesse sentido, nosso estudo objetiva promover uma intervenção teórico-metodológica ancorada na leitura do livro *Vidas secas* de Graciliano Ramos. Para traçar um roteiro mais prático para o aluno, dividimos a obra em contos. Assim, idealizamos a proposta de ler o silêncio, consoante a orientação do livro *As formas do silêncio*, de Eni Puccinelli Orlandi e, desta forma, viabilizar não só o conhecimento de uma obra literária, mas também estimular um olhar diferenciado para leitura de obras de caráter artístico-literário. Acreditamos na possibilidade de um eixo mobilizador das práticas de compreensão e oralização para entender o enredo, dialogar com a linguagem e o discurso narrativo, dentre tantos outros aspectos que a obra propicia, concluídas estas etapas, orientamos as estratégias de escrita.

Partimos do princípio de que todo aluno pode ser capacitado a ler, compreender e tornar-se um produtor de textos. Nessa perspectiva, a linguagem literária tem muito a contribuir para ampliar não só as habilidades de leitura, mas também para explorar os conhecimentos de mundo do estudante. Por isso traçamos o caminho do ouvir o silêncio para estimular a percepção dos sentidos que preenchem a seleção lexical e a organização da trama, estimulando, assim, o leitor a se descobrir com gosto pela leitura, consciente de que ela pode direcionar novos vieses para o conhecimento da língua portuguesa, além de abrir caminhos para questionar velhos conceitos sobre linguagem e, assim, redirecioná-los. Dessa forma, não só ressignificando a leitura e a literatura, mas também transformando-as em uma ferramenta construtora de sentidos.

Destarte, acreditamos neste trabalho como uma ação de trazer a literatura para o Ensino Fundamental porque a obra elencada é capaz de sensibilizar o aprendiz por seu caráter humanizador, seus temas atuais e seu discurso engajado. Estes fatores são o ponto fundamental para as estratégias previstas para a oralização e por conseguinte para trabalharmos as propostas de retextualização, segundo Marcuschi. Além disso, apostamos na linguagem literária como um veio formador de um sujeito consciente de seu papel social como leitor e escritor.

Apresentar esta linguagem artística para alunos do Ensino Fundamental em uma escola de comunidade bem carente torna-se um desafio não só para o professor, mas também para o aluno adolescente em plena vivência de recursos tecnológicos, de leituras quase instantâneas, além de escritas abreviadas. Deste modo, um dos aspectos fundamentais nesta obra e que motivou sua escolha é que, apesar de publicada em 1938, sua linguagem não se distancia do entendimento do aluno, além disso a identificação com as personagens e a sensibilidade com que o autor as enreda na trama também se mostram relevantes para compreensão do enredo. Todos estes aspectos destacados se tornam um meio de instrumentalizar alguns gêneros da oralidade, e, assim proceder a produção de relatos.

A obra de Graciliano, enquanto arte moldada com extrema maestria, abre espaços para o encontro com o inusitado, pois cada capítulo traz um dilema pessoal. Quando somados, emergem conflitos pertinentes não só às personagens, mas também ao produtor e ao leitor. O solo árido que se apresenta para Fabiano e sua família se metamorfoseia em solo fértil para trabalhar as vozes do silêncio e, assim enriquecer o conhecimento do aprendiz, despertando-lhe a consciência sobre humanidade, política e sociedade, aspectos que vão além do conhecimento da gramática normativa.

É claro que identificar as dificuldades que o aluno apresenta nos processos de leitura e compreensão constitui uma das primeiras barreiras a serem enfrentadas em uma pesquisa que se propõe a instrumentalização para uma leitura proficiente e para formação de um sujeito escritor, principalmente quando esta ação envolve um texto literário como “Vidas Secas”. Por isso, apostamos na necessidade de implementar estratégias de leitura aliada à oralização a fim de elevar o potencial leitor construindo, assim, um sujeito consciente, com criticidade. Para mais, tornar a prática da leitura um momento prazeroso porque à medida que o aluno percebe que sua compreensão é parte da construção do texto, sua leitura pode se tornar investigativa e, até mesmo, performática.

Nessa perspectiva, o livro oferece recursos variados para explorar os saberes que o aprendiz traz em sua bagagem. Mesmo que seus conhecimentos, muitas vezes, pareçam superficiais, a forma como serão estimulados poderá fazer a diferença para que ele se torne um leitor coprodutor de sentidos.

Uma das finalidades de uma pesquisa é também o aprimoramento do educador, visto que ele é o profissional que aprende para ensinar e, ao ensinar, talvez aprenda mais ainda. Quando iniciamos um trabalho como este, a primeira sensação que nos acomete é a de medo, porque parte dele tem por medida repensar nossas práticas em sala de aula. Então, partindo desta reflexão, lançamo-nos a implementar outras fórmulas para contribuir com o

ensino/aprendizagem na intenção de obter resultados no que concerne ao conhecimento da língua portuguesa no Ensino Fundamental. Este resultado não poderia ser outro senão a formação de um sujeito proficiente, apto a ler e compreender, produzir textos de forma contextualizada, além de saber usar a oralidade para expressar suas ideias de modo convincente e com clareza.

Adentrar cada capítulo foi como pisar em um novo campo a ser explorado, visto que cada um é representativo de um todo que é esta pesquisa. Os vários títulos e subtítulos configuraram momentos de expectativas inusitadas, pois, mesmo conhecendo os assuntos, foi necessário, além de reorganizar nossa postura enquanto educador, investigá-los, esmiuçá-los para revesti-los de um olhar com desejo de propor mudanças, ademais, promover estratégias diferentes das que conhecíamos a fim de levar para sala de aula um objeto de estudo que motive o jovem a aprender sobre sua língua materna em todos os seus aspectos. Por outro lado, preenchidas as laudas de cada seção, principiava-se o fim deste trabalho. Geraldi (2015, p. 81) faz a seguinte reflexão:

As falas são sempre associações, liames, teceduras do **aqui** e **agora** com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz mas no surgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete.

Nesse sentido, observamos que uma pesquisa não repete o dito, ela renova-se e renova aquele que a constrói, orienta diferentes abordagens, submete tanto o professor quanto o aluno a (re)aprender uma vez que cada usuário da língua é único, e cenas enunciativas não se repetem, deste modo cada pesquisa é igualmente única. O importante, de fato, são os resultados que podemos alcançar quando elas são experienciadas em sala de aula.

É possível, portanto, perceber que cada estudo metodológico (re)insere o aprendiz como sujeito das diversas propostas pedagógicas que advenham para contribuir com sua qualificação, abrindo-lhe caminhos para as mais variadas situações comunicativas. Por isso, quando simulamos situações de oralização envolvendo determinado gênero, oportunizamos não só experienciar outros modos de uso da oralidade, mas também abrimos espaço para que ele aprenda a língua materna de modo mais próximo de sua realidade.

Finalizar um trabalhado de pesquisa, de certo modo, é fechar várias páginas de leituras, mas, ao mesmo tempo, manter as portas do conhecimento abertas a atualização de nossas práticas. Deste modo, podemos sempre nos preparar para atar as pontas do enorme tecido que é a linguagem, cuja costura pode estar sujeita a falhas, porém não finaliza jamais porque sempre se reconstrói em outras tecituras, assim é o trabalho do pesquisador. Ensinamos todos os dias

sobre oralização, sobre e ler compreender; e sobre regras gramaticais, todavia, dificilmente, paramos para analisar detalhadamente a importância destas práticas na vida do aluno.

Uma pesquisa nos arrasta de volta a ressignificarmos tais práticas, pois cada autor que lemos nos impõe reflexões acerca do poder que professor tem de transformar a história daquele que adentra o chão da escola com desejo de aprender e encontra no professor o desejo de ensinar.

Consideramos, portanto, que a conclusão não significa o ponto de chegada depois longas páginas escritas, mas a linha da largada de novas perspectivas, porque olhamos para o que considerávamos já velhas teorias com um novo enxergar, porque transformamos os velhos discursos em argamassa para uma outra edição do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. S. *Autobiografia e autodidatismo no projeto literário de Graciliano Ramos*. Natal: EDUFRN, 2012.
- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*: Brasília, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.
- GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Lengua Hablada en La Romania: Español, Francés, Italiano*. Madrid: Editorial Gredos, 2007.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAES, D. M. *O Velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- ORLANDI, E. P. *As formas do Silêncio: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2017.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 38. ed. São Paulo: Record, 1977.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.